

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LIANE CRISTINA GUARIENTE

**COMUNIDADE DE PRÁTICA MUSICAL: UM ESTUDO SOBRE
UM GRUPO CORAL EM CURITIBA**

**CURITIBA
2010**

LIANE CRISTINA GUARIENTE

**COMUNIDADE DE PRÁTICA MUSICAL: UM ESTUDO SOBRE
UM GRUPO CORAL EM CURITIBA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Música, Área de Concentração em Cognição, Educação Musical e Filosofia da Música, Departamento de Artes, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosane Cardoso de Araújo

**CURITIBA
2010**

Catálogo na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Guariente, Liane Cristina

Comunidade de prática musical : um estudo sobre um grupo coral em
Curitiba / Liane Cristina Guariente – Curitiba, 2010.
124 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosane Cardoso de Araújo
Dissertação (Mestrado em Musica) – Setor de Ciências, Letras e Artes
da Universidade Federal do Paraná.

1. Canto coral. 2. Coros (Música) - Curitiba-PR. 3. Música - Instrução e
ensino. 4. Música e sociedade. I.Título.

CDD 782.5

PARECER

Defesa de dissertação de mestrado de **Liane Guariente** para obtenção do título de **Mestre em Música**.

Os abaixo assinados **Rosane Cardoso de Araújo**, **Sérgio Figueiredo**, **Valéria Lüders** argüiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

"COMUNIDADE DE PRÁTICA MUSICAL: UM ESTUDO SOBRE UM GRUPO CORAL EM CURITIBA"

Procedida a argüição, segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Música**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
Rosane Cardoso de Araújo (UFPR)	<i>Rosane Cardoso de Araújo</i>	APROVADO
Sérgio Figueiredo (UDESC)	<i>Sérgio Figueiredo</i>	APROVADO
Valéria Lüders (UFPR)	<i>Valéria Lüders</i>	APROVADO

Curitiba, 10 de dezembro de 2010.

Norton Dudeque
Prof. Dr. Norton Dudeque
Coordenador do PPGMúsica

Norton Dudeque
Coordenador P P G Música
SIAPE 034407



[Handwritten signature]

A todas as comunidades com as quais dividi meu trabalho de canto durante trinta e três anos.

AGRADECIMENTOS

“Anjos, Arcanjos, vieram de longe onde fui buscá-los na hora da precisão. Vieram em procissão com o canto do que é santo. Anjos, Arcanjos, vieram para a hora da oração. Anjos, Arcanjos, brancos, pálidos, de cálida expressão, trazem a bênção, são luzes, são guias, são guardas, são fontes, de tão sublime devoção. Anjos, Arcanjos, me dizem, me levam, me impelem, me livram, me cobrem com o manto, estancam meu pranto, devolvem-me o canto do que é Santo: - numa santa missão.”

(R. Agibert)

A Rosane Cardoso de Araújo, pessoa que me atendeu como o faz um eremita, com sua candeia e cajado sempre adiante, iluminando o meu caminho científico com sabedoria, leveza e extrema generosidade.

Ao Coral do CEIC, seus dirigentes e agregados que me acolheram em sua comunidade com amorosidade incomum. As rosas que recebi deles em outubro de 2010 duraram vinte e três dias, belas. Nunca tinha observado um fenômeno assim.

A Doriane Rossi com quem partilhei experiências de regência coral e canto.

A todos os participantes do Coral que colaboraram com documentos, depoimentos, livros, apoio espiritual e brinco.

A Juliana Doranen Cechelero, que me aproximou do CEIC.

A Ari Almeida, que obtive e cedeu imagens importantes do campo empírico.

Aos homens do Coral, que com cuidado e empenho, me transportaram na cadeira de rodas ao local de ensaio todas as tardes de sábado de 2010.

A Mônica de Souza Lopes, pela amizade, pela motivação extrínseca vigorosa para o meu ingresso no Mestrado, motivação essa que se tornou intrínseca com o tempo, bem como pelas revisões feitas aos textos.

Aos colegas e alunos da FAP que me incentivaram durante os dois anos de formação.

Aos cantores da Tuiuti que estiveram comigo na Federação Espírita do Paraná em outubro de 2009. Nessa época, não havia me ocorrido o Coral do CEIC como campo. Mas ali, no REI SOLAR, se plantou a semente.

Aos cantores do **Omundô** que tomaram para si o trabalho de gestão do vocal enquanto estive ocupada com a pesquisa.

Aos colegas do **Terra Sonora**, que facilitaram a trilha orvalhada.

A Valéria Luders e Sérgio Figueiredo, por me indicarem direções importantes no processo de qualificação.

A Norton Dudeque, Mauricio Dottori, Valéria Luders e Guilherme Romanelli, além de Rosane Cardoso, por estimularem minha entrada no mundo intelectual durante o percurso do Mestrado.

A meu irmão, Mauro, que buscou Wenger para mim na Biblioteca da PUC.

A Silvana Scarinci, que me deu de presente a possibilidade de cantar durante o Mestrado e criar um protótipo para Yarba e Jasão. Esses personagens me reportam ao herói de **I-Juca Pirama**. Meu pai me recita versos desse poema épico desde que me conheço por gente.

A Sira da Silva, por me livrar de uma voz lenhosa.

A minha mãe, espírito numinoso.

Dia virá em que todos os pequenos sistemas, acanhados e envelhecidos, se fundirão numa síntese, abrangendo todos os reinos da ideia. Ciências, filosofias, religiões divididas hoje, reunir-se-ão na luz, e será então a vida, o esplendor do espírito, o reinado do conhecimento. Neste acordo magnífico, as ciências fornecerão a precisão e o método na ordem dos fatos; as filosofias, o rigor de suas deduções lógicas; a poesia, a irradiação de suas luzes e a magia de suas cores; a religião juntar-lhe-á as qualidades do sentimento e a noção da estética elevada. Assim realizar-se-á a beleza na forma e na unidade do pensamento. A alma orientar-se-á para os mais altos cimos, mantendo ao mesmo tempo o equilíbrio de relação necessário para regular a marcha paralela e ritmada da inteligência e da consciência na sua ascensão para a conquista do bem. Leon Denis

RESUMO

O objetivo geral para esta dissertação foi investigar na prática do grupo coral – o Coral CEIC de Curitiba - aspectos que o pudessem caracterizar como uma comunidade de prática musical em ambiente específico. Por meio do delineamento metodológico do Estudo de Caso, foram coletados dados em campo que oportunizaram material de compreensão dos conceitos e elementos descritos por Wenger (1998) e Lave e Wenger (1991). O reconhecimento da constituição da comunidade – o **domínio, a comunidade e a prática** – e a observação dos processos característicos desta prática, ou seja, os interesses compartilhados pelo grupo (*prática compartilhada*) a construção das relações de aprendizagem (*aprendizagem situada*), e os níveis de participação dos membros do grupo, foram processos que nortearam as análises neste texto e fundamentaram a observação do campo empírico. Os resultados deste estudo revelam a contribuição que o conceito de comunidade de prática traz para a compreensão das situações de ensino, aprendizagem e experiência estética, vivenciadas num contexto comunitário.

Palavras-Chave: comunidade de prática musical; prática coral; educação musical.

ABSTRACT

The aim of this investigation was to study *in loco* some aspects of Curitiba CEIC Choral that could be characterized as a community of musical practice in specific environment. By the study of cases methodology, I managed to collect data for this study which pretty much gave me support to really comprehend Wenger's (1998), and Lave's and Wenger's (1991) concepts and elements that they had described. In fact, the recognition of the community constitution – **domain, community, and practice** – as well as the observation of those processes which are characteristics of this practice, the group shared interests (**shared learning**), the construction of learning relations (**local learning**), and the group different levels of participation are processes that led some analyzes of this text and gave grounds to empiric observations. Theses investigation outcomes revealed the contribution of practice community for the understanding of teaching issues along with learning, and aesthetic experiences which are a living part of the community environment.

Keywords: community of musical practice; choral practice; musical education.

LISTA DE SIGLAS

CEIC – Centro Espírita Ildfonso Correia

FEP – Federação Espírita do Paraná

CD – *Compact disc*

DVD – digital vídeo *disc*

TV - televisor

LP – *long play*

ENCORE – Music notation – music fonts, music software, tutorials, notation formats

FINALE – Music composing & notation software

ONG - Organização não governamental

D.E. – Doutrina Espírita

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE SIGLAS

INTRODUÇÃO	15
1. MÚSICA, INTERAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICA CORAL	20
1.1A MÚSICA NO CONTEXTO COLETIVO: INTERAÇÕES SOCIAIS E APRENDIZAGEM	20
1.2 O CANTO CORAL ENQUANTO PRÁTICA COMUNITÁRIA	23
1.3 PESQUISAS SOBRE PRÁTICA CORAL NO CONTEXTO BRASILEIRO	28
1.4 COMUNIDADES DE PRÁTICA MUSICAL: UM OLHAR SOBRE OUTRAS PRÁTICAS DE CONJUNTO	34
2 ETIENNE WENGER – CONEXÃO ENTRE PARTICIPAÇÃO, COMUNIDADE, APRENDIZAGEM	37
2.1 ETIENNE WENGER E JEAN LAVE – APRENDIZAGEM SITUADA ..	40
2.2 NÍVEIS DE PARTICIPAÇÃO NA COMUNIDADE DE PRÁTICA	44
2.2.1 Participação periférica legítima	48
2.2.2 Aprendizagem-ação e aprendizagem situada na participação periférica legítima	50
2.2.3 Aprendizagem e prática como continuidade e descontinuidade	54
2.2.4 Russel e Torres: comunidade de prática musical	56
3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	59
3.1 MÉTODO	59
3.2 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	61
3.3 APRESENTAÇÃO DO CAMPO E DA POPULAÇÃO PARTICIPANTE	61
3.4 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE ATUAÇÃO DO GRUPO	63
4 ANÁLISE DOS DADOS	65

4.1 INTERESSES COMPARTILHADOS PELO GRUPO – PRÁTICA COMPARTILHADA	68
4.1.1 Repertório	69
4.2 CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM – APRENDIZAGEM SITUADA	72
4.2.1 Fundamentos e habilidades do cantor – afinação	85
4.2.2 Conhecimentos musicais oferecidos por instrução	87
4.2.3 Uso da voz cantada	89
4.2.4 Performances públicas – efeitos de participação	90
4.3 PARTICIPAÇÃO DOS MEMBROS DO GRUPO – NÍVEIS DE PARTICIPAÇÃO	95
4.3.1 Coral e regente	99
4.3.2 Assiduidade aos ensaios: um elemento significativo	100
4.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CORAL CEIC – COMUNIDADE DE PRÁTICA MUSICAL	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE I – instrumento de coleta de dados: roteiro de entrevista semi-estruturada 1	119
APÊNDICE II – instrumento de coleta de dados: roteiro de entrevista semi-estruturada 2	120
APÊNDICE III – registro de campo/cronograma	121

INTRODUÇÃO

Aprende-se muito estudando com as próprias práticas, ou por meio das práticas de outrem, construídas e fundamentadas socialmente, de maneira a transformar o “familiar estranho” em “estranho familiar”. Esse pensamento proposto por Russell (2006) inspirou-me no início de minha jornada científica, motivou-me e me deu confiança no empreendimento a que me propus: verificar o significado do objeto escolhido para a pesquisa, a comunidade de prática musical.

Esta investigação teve início em outubro de 2009, quando saí a campo para conhecer grupos de prática musical vocal e instrumental em vários segmentos da cidade de Curitiba e da região metropolitana. Havia um propósito nas visitas: encontrar um grupo focal que reunisse características de uma comunidade de prática, isto é, um grupo com interesses comuns, afinidades profissionais, pessoais, que tivesse como componente uma prática musical compartilhada, para que eu pudesse entender seu funcionamento e extrair subsídios aplicáveis à educação musical.

Dentre as várias inquietações que me permitiram o objeto de estudo, organizei as seguintes questões:

- Seria possível, em uma perspectiva de comunidade de prática, estudar o canto coral como uma atividade que fomenta a formação de conhecimentos novos?
- Quem seriam os agentes transformadores da aprendizagem numa comunidade de prática musical?

Com efeito, o alicerce para a discussão do conceito de “comunidade de prática” é a perspectiva de Etienne Wenger (1998) que define este termo como um conjunto de indivíduos que aprendem, constroem e fazem a gestão do conhecimento: quando se consegue reunir pessoas em torno de um determinado conteúdo aprendido, compartilhado pelo grupo e difundido para mais pessoas, faz-se a gestão do conhecimento. A gestão do conhecimento pode ser interpretada como solução empírica, oriunda dos estudos organizacionais, motivada pela teoria da informação. Esta fórmula vem se apresentando como uma possibilidade de construção de conhecimento na qual se amenizam os conflitos entre aprendizagem e desenvolvimento quer no âmbito pessoal quer no social e profissional.

Recentemente, o conceito de comunidades de prática passou a fazer parte do discurso cotidiano em contextos como atividade empresarial, educação, desenvolvimento social e econômico de vários países.

Tendo em vista o referencial teórico de Wenger e a análise dos dados sobre as interações observadas em trinta visitas ao campo empírico – um grupo coral da cidade de Curitiba - pude definir o objeto de estudo desta pesquisa: o do Coral do Centro Espírita Ildefonso Correia – CEIC. O Coral do CEIC iniciou suas atividades em fevereiro de 1997, quando alguns frequentadores desta instituição, que gostavam de cantar, dispuseram-se a divulgar por meio da música vocal suas convicções doutrinárias. Eu pude supor, a princípio, que esse encontro conformou uma oportunidade. Como afirma Torres (2008), um momento no qual essas pessoas “tiveram de organizar-se num espaço de ampliação do conhecimento relacionado à atividade musical”, direcionado para a educação musical, para a *performance* de palco e trabalho humanitário.

Da iniciativa de 1997, formou-se um grupo musical que passou a se encontrar semanalmente. No início, foi trabalhada a partilha de interesses entre os participantes com o canto em uníssono e o acompanhamento de um violão. Em seguida, eles buscaram a inclusão de profissionais que lhes deram suporte técnico para a ampliação dos domínios compartilhados, para que pudessem cantar a vozes. A atividade, subsidiada e aprovada pela presidência da instituição, veio a se transformar em um departamento, com objetivos definidos e características específicas, e o grupo foi valorizado pelo CEIC.

Assim, tendo em vista que esse grupo coral foi definido como foco de minha investigação, pude estabelecer o objetivo geral desta pesquisa: investigar, na prática do grupo coral CEIC, aspectos que o pudessem caracterizar como uma comunidade de prática musical. Nesse sentido, considereei como objetivos específicos para o estudo: A) Verificar alguns dos domínios compartilhados pelo grupo coral em questão; B) identificar nas interações do grupo coral, os níveis de participação dos integrantes; C) identificar como ocorre o desenvolvimento da prática compartilhada entre os integrantes deste grupo coral leigo.

Todo material de coleta de dados utilizado em um modelo metodológico de estudo de caso auxiliou na observação de como o grupo alia interesses que sustentam a aprendizagem. A gestão organizacional do grupo em estudo, o

relacionamento entre os agentes envolvidos bem como os processos de produção artística, permitiram a geração e a interpretação dos resultados.

Segundo Oliveira (2000), o espaço ou ambiente envia mensagens aos que ali convivem e aprendem, e estes respondem a elas. A influência desse meio, articulada nas sensações, nas percepções, possibilita *insights* contínuos e penetrantes. Os usuários dos espaços são, por pressuposto, protagonistas da sua aprendizagem, envolvidos em contatos ativos com outros participantes e objetos. É através dessas interações que consolidam suas comunidades.

O termo “comunidade” sugere uma passagem breve pelo conceito de comunismo. Encontrei em Bobbio (2006) um posicionamento sociológico que vi como apropriado para esta investigação e que converge com as idéias de Wenger. Bobbio desenvolveu sua tese procurando equilíbrio entre tendências opostas a saber, marxismo e positivismo. Inspirou-se nos princípios de liberdade e de tolerância exercitados nas sociedades orientadas ora por uma ora por outra linha de pensamento.

Para Bobbio (2006), há valores humanos dignos de serem garantidos a todos os cidadãos. A liberdade é um deles, aliada às exigências da justiça social, a uma sociedade comunitária e suas negociações frente ao poder, o que gera vários tipos de participação.

O fragmento a seguir da teoria de Bobbio auxilia no ajuste das bases teóricas do presente estudo no que diz respeito a constituição de grupos coesos que professam doutrinas específicas:

De fato, se fosse preciso dizer qual é a necessidade mais viva, não apenas de filosofia, mas da cultura, de toda a cultura – política, literatura, arte, ciência – de nossos dias, necessidade que aflora nas manifestações correntes de nossa vida espiritual, das páginas mais nobres dos clérigos às frases convencionais dos retóricos e dos pregadores, talvez aos artigos de jornalistas e aos depoimentos do homem cotidiano, seria possível falar de retorno ao homem considerado não como o ser abstrato dos iluministas, nem como o ser da espécie dos positivistas, mas na complexidade e na concretude da sua natureza, em suas carências e ideologias, na sua perversidade e paixão pela justiça, de onde aquela expectativa e aquele esforço para alcançar a redenção social e religiosa que caracterizam o fazer e o pensar do nosso tempo. (BOBBIO, 2006, p. 55-6)

Turner (1999) afirma que a socialização ocorre através do contato entre pares, entre grupos, e que com esse contato o indivíduo constrói sua personalidade, aprende a viver em sociedade e a organizar a própria vida. Ora, a prática musical em conjunto pressupõe um caminho de organização social mediante participação. Tal processo, que vai se arranjando através de assimilação da cultura e entendimento da estrutura social – positivista ou socialista – dá sustentação tanto à sociedade quanto ao indivíduo.

Com a socialização aprende-se o significado da tolerância e a capacidade de distinguir os polos opostos da liberdade a que se refere Bobbio (2006). Aprende-se também o que valorizar, o que fazer, o que expressar, como pensar, como dialogar, como usar a criatividade, para onde ir ou como reagir e sentir com proficiência. A consciência espaço-temporal permite a ressocialização constante, bem como a transição para novas situações e circunstâncias de vida. Trata-se de ressignificar antigas experiências, garantindo a aprendizagem. O que dizer quando o processo de socialização é ponderado por meio da prática musical em conjunto num meio religioso?

O olhar sobre uma comunidade de prática musical, como é desejo do presente trabalho, oferece implicações significativas para o campo da educação musical em contextos extra-escolares, especialmente se se levar em conta a aplicabilidade e eficácia da musicalização através do canto coletivo nestes contextos. Além disso, apreciar esta comunidade como um local onde a prática abre espaço para a aquisição de conhecimentos éticos e também a formação de laços e interações sociais entre os participantes, corrobora a ideia de que a música é um instrumento de socialização, de humanização. Utilizo o termo humanização para me referir a relacionamento interpessoal, de competência interpessoal. O indivíduo que sabe ouvir o outro, que sabe se colocar no lugar do outro se humaniza.

Para a organização desta pesquisa, procurei desenvolver quatro capítulos, de forma a compreender melhor aspectos sobre o grupo Coral do CEIC enquanto comunidade de prática, na qual são verificadas interações sociais e processos de aprendizagem.

No primeiro, apresento uma revisão de literatura sobre temas afins ao objeto da pesquisa, com vistas a ampliar a discussão. Tal revisão fornece base para o desenvolvimento de ideias sobre os temas: música no contexto coletivo, interações sociais e aprendizagem e o trabalho musical coletivo por meio da prática coral.

No Capítulo II, discorro sobre a Teoria das Comunidades de Prática desenvolvida por Wenger, com ênfase ao tema aprendizagem situada, em parceria com Jean Lave. Os desdobramentos da teoria, a saber - o domínio, a comunidade e a prática - são justapostos na análise de dados do presente estudo.

No Capítulo III apresento a metodologia adotada, um estudo de caso, em que descrevo instrumentos e técnicas empregados, além do campo e da proposta de atuação do grupo.

Finalmente, no Capítulo IV, analiso os dados coletados e traço um paralelo com a literatura científica. Ao final, teço considerações sobre a importância do domínio, da comunidade e da prática compartilhada na sedimentação e na perenidade do grupo estudado.

1 MÚSICA, INTERAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICA CORAL

Neste capítulo busca-se uma maior compreensão sobre a prática musical coral como instrumento de interação social e, conseqüentemente, instrumento facilitador de processos de aprendizagem informal/formal. Para tanto, inicialmente tem-se a discussão sobre a música no contexto coletivo e suas relações com as interações sociais e os processos de aprendizagem. Na sequência, é apresentada a prática do canto coral com foco na atividade comunitária e interações sociais. Em seguida, são apresentadas algumas pesquisas realizadas no Brasil sobre a atividade coral, cujos aspectos investigados relacionam esta modalidade de prática musical com suas funções sociais, educacionais e de musicalização. Por fim, são apresentados também alguns trabalhos sobre outras práticas de conjunto que envolvem as comunidades em atividades socializadoras.

1.1 A MÚSICA NO CONTEXTO COLETIVO: INTERAÇÕES SOCIAIS E APRENDIZAGEM

Blacking (2000) afirma que a música é criada pela utilização cultural e pessoal dos sons. A música age sobre a cultura. Ela integra atividades sociais. Possui múltiplos significados construídos no mundo social, nos contextos coletivos e nos contextos singulares (familiares). Ela é produto feito a muitas mãos, a muitas vozes; portanto, em acordos coletivos ou entre pares. Blacking (2000) aborda a música como forma de comunicação, de sentimentos, de memórias de cada cultura para si mesma.

[...] Se nós temos uma visão mundial da música e se consideramos a situação social de povos que não apresentam notação, fica claro que a criação e a *performance* da maioria das músicas é gerada principalmente pela capacidade humana de organizar padrões sonoros e identificá-los quando necessário. (BLACKING, 2000, p. 9)¹

¹ [...] if we take a world view of music, and if we consider social situations in musical traditions that have no notation, it is clear that the creation and performance of most music is generated first and foremost by the human capacity to discover patterns of sounds and to identify them on subsequent occasions. (BLACKING, 2000, p. 9) Tradução minha.

Com efeito, de acordo com Blacking (2000) ², é somente através do processo biológico de percepção auditiva e de pelo menos um acordo cultural entre alguns seres humanos com o que é percebido que haverá comunicação, quer da música, quer do musical contido nela.

A neovygotskyana Barbara Rogoff (2003), psicóloga cultural, ao tratar sua pesquisa dentro de uma perspectiva sociocultural, propõe questões como: a partir de que momento se começa a aprender? Como isso ocorre? Qual o papel da cultura na aprendizagem? Como o ser humano constitui-se como capaz de produzir cultura? Rogoff fornece subsídios para analisar comportamentos intelectivos, emocionais e de maturidade social dos sujeitos em um processo de interação social.

Costa e Lyra (2002), utilizando-se do pensamento de Rogoff, descrevem alguns aspectos da pesquisa da autora, voltados para a natureza social do ser humano. Costa e Lyra (idem) apontam duas perspectivas observadas por Rogoff: a primeira apresenta o indivíduo “diluído” nos contextos sociais. Nesse aspecto, para Rogoff as pessoas são sociais porque submetem sua personalidade individual à necessidade de conviver em grupo. O segundo ponto de vista apresentado por Rogoff trata das pessoas atraídas pelo mundo social e que por essa razão seguem as normas desse universo. Há ainda um terceiro modelo exposto por Rogoff, que enfatiza simultaneamente individualidade e relacionamento da pessoa com as unidades sociais inspirado na teoria de Vygotsky (psicologia histórico-social).

Observa-se neste ponto uma nova conexão entre o pensamento de Rogoff e de Blacking. Os dois consideram que diferentes culturas produzem modos diversos de funcionamento psicológico. Para eles, os grupos culturais que dispõem de formas destituídas de aparato científico para a construção do conhecimento têm como base conceitos espontâneos, gerados nas situações concretas e em suas experiências pessoais. Assim, o processo de formação dessas pessoas estaria ligado apenas ao modo de organização de atividades do grupo.

Rogoff afirma que “o desenvolvimento humano é um processo de participação variável das pessoas nas atividades socioculturais de suas comunidades” (ROGOFF, 2003, p. 51). É isto: pessoas se desenvolvem na medida em que participam e contribuem durante as atividades, vão e vêm entre posições centrais e

² Without biological process of aural perception, and without cultural agreement among at least some human beings on what is perceived, there can be neither music nor musical communication. (BLACKING, 2000, p.9) Tradução minha.

periféricas, fazem uso e ampliam instrumentos e práticas culturais, herança de gerações anteriores e os transformam. Aprende-se por participação, mediante compreensão e negociação dos padrões culturais do desenvolvimento humano.

Para Rogoff ³, as pessoas devem crescer e se desenvolver como participantes nominados, históricos, cientes dos limites e das possibilidades provenientes de sua história, em comunidades culturais diferentes, que constituem história, condição que requer valorização. Através do exame das ocorrências regulares e do contexto onde atua um grupo social, pode-se ter acesso ao conhecimento e por meio dele identificar e aceitar diferenças e semelhanças em suas práticas, além de analisar os empréstimos e adaptações utilizados – processo de aculturação ou enculturação.

[...] Isto não quer dizer que as atividades cognitivas sejam específicas para o episódio em que foram originalmente aprendidas ou aplicadas. De acordo com a função, as pessoas devem ser capazes de generalizar alguns aspectos do conhecimento e das habilidades em novas situações. A atenção sobre o papel do contexto remove a suposição de generalidade em atividades cognitivas em diferentes situações e foca em como o conhecimento e as competências ocorrem. A interpretação pessoal sobre o contexto em qualquer atividade pode ser importante para facilitar ou bloquear a aplicação das competências desenvolvidas em um contexto novo. (ROGOFF, LAVE, 1999, p. 3)⁴

Para Rogoff e Lave (1999), a cultura e a influência dos agentes de socialização não são sobreposições do desenvolvimento individual básico. Em vez disso, o desenvolvimento é o guia da interação social, adaptado às ferramentas e habilidades intelectuais oriundas da cultura. Rogoff argumenta, seguindo a visão soviética da psicologia cognitiva, que a atividade criativa individual é secundária em relação às influências sociais (o coletivo tem mais força que um só indivíduo).

³ Entrevista de Zilda Fidalgo a Barbara Rogoff no XI Colóquio Psicologia e Educação, realizado em novembro de 2002. Disponível em www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a02.pdf. Acesso em 13 fev. 2010.

⁴ This is not say that cognitive activities are completely specific to the episode in which they were originally learned or applied. In order to function, people must be able to generalize some aspects of knowledge and skills to new situations. Attention to the role of context removes the assumption of broad generality in cognitive activity across contexts and focuses instead on determining how generalization of knowledge and skills occurs. The person's interpretation of the context in any particular activity may be important in facilitating or blocking the application of skills developed in one context to a new one. (ROGOFF; LAVE, 1999, p. 3). Tradução minha.

O funcionamento da sociedade é movido, segundo Rogoff e Lave (idem), por forças individuais que se complementam e se repudiam. O diálogo das instituições formais da sociedade com a interação informal entre seus membros é central no processo de desenvolvimento cognitivo. A fim de se compreender esse processo, é preciso considerar o papel desempenhado pelas influências sociais, tais como instrução escolar formal e informal, mídia e a visão dos responsáveis pela atividade desenvolvida. Essa autora (2003) incentiva as investigações empíricas que documentam as histórias das comunidades culturais. Ela oferece alguns caminhos a serem percorridos em pesquisa, dentre eles

[...] ideias mais informadas sobre padrões regulares, levando em consideração perspectivas diferentes de uma comunidade, reflexões sobre o desenvolvimento desses padrões, reconhecimento do valor do conhecimento, tanto de membros quanto de visitantes de determinadas comunidades culturais e revisão de forma sistemática e aberta das convenções inevitavelmente locais, de forma que elas se tornem mais abrangentes. (ROGOFF, 2003, p.22)

À maneira de consideração final para esta seção, se o indivíduo é por natureza musical como sugere Blacking (2000), pode-se verificar seu desenvolvimento cognitivo também a partir das interações sonoras com outros indivíduos em diferentes comunidades.

1.2 O CANTO CORAL ENQUANTO PRÁTICA COMUNITÁRIA

Nesta seção serão apresentados estudos sobre o canto coral que evidenciam o aspecto social dessa atividade dentro das comunidades. O papel desempenhado pelos participantes, administradores e regentes em uma comunidade de prática musical é importante para a realização de atividades de aprendizagem e relacionamento envolvidas nesse tipo de agrupamento.

A diversidade de processos que envolvem interações entre pessoas através da música e do fazer musical delimita a forma como as pessoas se apropriam dos sons. Elas podem transformá-los em palavra cantada coletivamente em contextos sociais e também são capazes de transmitir o seu aprendizado a outros, bem como compartilhar os domínios e habilidades existentes nesses ambientes e estabelecer

parâmetros para análise qualitativa das *performances*. A observação do campo empírico ora estudado tornou-se viável quando o foco recaiu sobre tais atividades. Assim, busca-se em alguns artigos que abordam a questão do canto coral enquanto prática social e atividade educativo-musical, respaldo para esta pesquisa.

Costa e Figueiredo (2010) desenvolvem pesquisa com um coral de adolescentes em Santa Catarina. Semelhante ao presente estudo, os autores objetivam entender de que forma as interações sociais entre os participantes, dentro e fora do coro, possibilitam o aprendizado de elementos musicais. Os autores optam igualmente pelo referencial teórico de Lave e Wenger, bem como a abordagem histórico social de Vygotsky. Como metodologia esses autores seguem a pesquisa do tipo etnográfico em educação. Discutem a prática musical enquanto espaço de aprendizagem.

Um dos argumentos que se afina com o presente estudo é o cuidado com o aprimoramento do aprendiz. O olhar se volta para o desenvolvimento real onde ocorre a conquista de um domínio, o que garante ao aprendiz executar a atividade com autonomia e exercitar níveis de participação, integrando-se na comunidade. Este processo pode ser verificado, segundo Costa e Figueiredo (2010), nas interações sociais entre os adolescentes participantes de uma prática coral.

Pereira e Vasconcelos (2007) estudaram alguns autores que enfatizam os aspectos relacionados aos benefícios dessa atividade para o desenvolvimento de seus integrantes nas dimensões pessoal, interpessoal e comunitária, a saber: Mathias, 1986; Grosso, 2004; Andrade, 2003. As hipóteses de Pereira e Vasconcelos (2007) segundo as quais a atividade coral é uma trama rica de possibilidades formadoras de humanização e de socialização foram confirmadas por esses e outros pesquisadores que ressaltam o potencial formativo e socioeducativo da atividade coral. De fato, para Pereira e Vasconcelos (2007) as ciências sociais contribuem para o melhor entendimento dos fatos e processos sociais. Esses autores buscam evidências nas relações entre processos sociais e resultados individuais ou grupais e uma interpretação dessas evidências pelo viés reflexivo.

O canto coral, no dizer de Pereira e Vasconcelos (2007) é um fato social com características especiais, com a música oferecendo possibilidades diversas de agir, pensar e sentir que afetam a comunidade e a transformam. Faz-se necessário no contexto social da atividade estudar as relações que se estabelecem entre corista/coristas, corista/regente, corista/comunidade e corista/música. A consciência

sobre esse universo de relações é importante, pois é nele que se dá o dia a dia de um coral e se constituem novas possibilidades de construção de novos domínios e atitudes.

Fernandes, Kayama e Östergren (2006), por sua vez, ressaltam que o canto coral é atividade de natureza comunitária. Eles apontam que tal atividade proporciona realização artística e mantém a liberdade para constituições diferenciadas do grupo. É que existem múltiplas possibilidades advindas da combinação de pessoas que vêm formar os agrupamentos, fato também observado na abordagem de Blacking (2000) e de Rogoff e Lave (1999) e Rogoff (2003).

A prática da música coral, de acordo com Fernandes, Kayama e Östergren (2006) recebe influências temporais, geográficas e próprias da individualidade dos vários compositores escolhidos em forma de repertório [fenômeno também apontado por Rogoff e Lave (1999)]. Essas influências são percebidas e depuradas pelos intérpretes num grupo coral através de processos de aprendizagem. A constituição das sonoridades e das práticas interpretativas é um fenômeno que depende intrinsecamente da qualidade das relações entre conhecimento, regente e participantes em um grupo coral. A consciência das reais habilidades técnicas disponíveis para as sonoridades deve ser estudada a partir do contexto no qual está inserida.

Ainda Fernandes, Kayama e Östergren (2006) afirmam que a literatura musical proporciona descrições da sonoridade de diferentes épocas. Essas descrições são evidências de manifestações culturais que ilustram determinado comportamento vocal, o que pode ser aprendido pelos participantes de um grupo de prática coral. O aprendizado depende da habilidade dos responsáveis envolvidos na criação da sonoridade e da proposta de trabalho compartilhada pelo grupo.

O estudo de técnicas vocais será imprescindível para se atingir determinado efeito numa interpretação. É possível oferecer aos participantes de um coro acesso ao domínio das modalidades de funcionamento vocal e suas características individuais. A diversidade das manifestações vocais, ou o fenômeno da emissão, é descrito por Le Houche e Allali (1999) enquanto voz falada, voz cantada, voz gritada, “em voz alta”, “voz baixa”, em registro agudo ou grave, em voz feminina, masculina e infantil, voz de soprano, baixo, tenor, alto, voz forte, fraca, inspiratória, voz clara, velada, surda, bem-timbrada, rouca, dentre outras terminologias. (p. 17-31). É possível organizar as variações do fenômeno de emissão vocal através do estudo de

repertório em prática coral. Até que os participantes estejam seguros do domínio de determinadas habilidades vocais para apresentar o repertório, tem-se um longo caminho de negociações.

As funções da prática coral, segundo Figueiredo (2006), dizem respeito ao desenvolvimento de habilidades técnicas: leitura musical, compreensão de conceitos musicais – execução polifônica, melodia acompanhada, afinação, precisão rítmica, harmonia, arranjo, conhecimentos históricos, percepção de elementos sonoros, técnica vocal – subdividida em desenvolvimento vocal, canto, voz humana, bem como o fazer musical em conjunto.

Através da experiência social – que dá forma ao ouvido dos participantes - ocorre o aprendizado da sonoridade própria do trabalho coral. Esse fato provoca sentimento de pertença, por identificação, além de prazer estético, o que comprova a importância do trabalho em grupo em que todos contribuem com uma parcela individual em favor da qualidade da atividade musical. As atividades musicais em grupo, no entender de Figueiredo (2006) exigem ações próprias do trabalho de regência. Os mitos que revestem esse papel sobrecarregam sua participação e exigem do regente formação adequada em gestão de grupos, domínio interpretativo musical e comunicação.

A referência que Figueiredo (2006) faz a Price e Byo (PRICE e BYO *apud* FIGUEIREDO, 2006) sobre diferenças entre reger e ensaiar pode ser útil a este estudo no que diz respeito a interações sociais e de aprendizagem. A postura do regente e sua habilidade para organizar uma *performance*, orientando-a, descrevendo situações, dando exemplos práticos, fomentando movimentação e execução coerente com a realidade técnica de seu grupo é determinante para o sucesso da aprendizagem. O papel do regente está muito próximo do papel do professor, segundo Figueiredo (2006), e é esta aproximação que garante ao regente levar a seu grupo os conhecimentos relacionados à educação musical. Fica a encargo dos participantes demonstrarem interesse em conhecer o conteúdo musical, em desmontar as resistências/bloqueios ante o novo para eles.

Figueiredo (1990) pesquisou sobre o momento histórico em que leigos passaram a integrar grupos de música vocal e verificou que o processo de socialização do grupo coral é um fenômeno do século XIX. Encontrou informações sobre a prática coral onde pode ser verificado que inicialmente esta era uma atividade de profissionais, e que passou a ser desenvolvida por indivíduos

aficionados, possuidores de intenções musicais e que, através da prática, puderam vivenciar uma possibilidade de formação musical. A socialização desses grupos se deu na prática musical e lhes permitiu a salvaguarda de suas tradições, o exercício e a preservação da língua, o entendimento e a aceitação das perdas – curar a saudade cantando – a manutenção de hábitos e de costumes, a prática dos valores humanos e a vida comunitária.

Para Souza (2009), os grupos corais, especialmente os formados por leigos, são movimentos de origem comunitária que reúnem membros de diferentes contextos da sociedade em um objetivo comum, no qual se busca a realização pessoal por meio de experiência estética. Tal prática, a de reunir um grande número de indivíduos em diferentes grupos corais com pouca ou nenhuma base musical, é um dos aspectos citados também por Komosinski (2009) em sua pesquisa.

Refletindo, portanto, sobre o trabalho do regente, especialmente no contexto dos grupos leigos, recorro ao pensamento de Figueiredo (2005). É necessário, no entendimento de Figueiredo (idem), que o regente desenvolva a capacidade de prever ou contornar problemas que perturbem a continuidade das atividades – e que deem margem à descontinuidade – e/ou interfiram na qualidade da produção e na manutenção da existência do grupo. A prática coral para Figueiredo (2005) tem interesse multidisciplinar, ou seja, muitas tarefas podem ser realizadas simultaneamente, como percepção auditiva dos tons, dos encadeamentos harmônicos, do fraseado e do uso adequado da voz, dentre outros aspectos.

O crescimento da prática coral se dá segundo Souza (2009), especialmente pelo fato de que cantar em grupo é uma experiência afetiva marcante. Tal prática, com efeito, oportuniza o desenvolvimento individual e coletivo e permite ampliar a musicalidade e a capacidade de expressão criativa através da voz, além de atender a aspectos cognitivos através do repertório estudado. Souza destaca também o incremento da sociabilidade, o crescimento da capacidade de participar de atividades em conjunto.

Já para Grosso, Grosso e Carneiro (2003), a área cultural – como no caso da atividade de prática coral - se vale muitas vezes do trabalho voluntário e do *modus operandi* empírico para solucionar problemas de ordem relacional. O artigo escrito por Grosso, Grosso e Carneiro (2003) sugere que se recorra a profissionais preparados para gerir as questões de natureza diferente da artística e estabelecer

interfaces com outras ciências, tal como a Administração, o que irá garantir a acomodação da atividade coral no interior das funções sociais.

Segundo Fucci Amato (2008), a participação num grupo coral permite que a pessoa aprenda a manter relacionamentos estáveis com os colegas e realize trocas materiais e simbólicas que facilitem sua sociabilidade e auxiliem a tomada de consciência de si e dos outros.

A afeição, fluxo dessas trocas, é um complemento da necessidade de inclusão, ou seja, além do sentimento de pertencimento, a pessoa se sente amparada por outras em seu universo psíquico. (FUCCI AMATO, 2008, p. 2)

1.3 PESQUISAS SOBRE PRÁTICA CORAL NO CONTEXTO BRASILEIRO

Importa, nesta seção, lançar mão de aspectos históricos para elucidar a argumentação.

A prática coral figura como prática social desde os primeiros agrupamentos humanos, ação representada muitas vezes em pinturas rupestres, em cerâmicas encontradas em sepulturas, templos e palácios, ou em símbolos totêmicos. Wisnik (1989) falou do “uso humano” dos sons pelo homem, que em diferentes sociedades e tempos produziu vozes, silêncios, barulhos, acordes, estilos musicais, construções sociais mitológicas, filosóficas, religiosas, literárias e científicas. Descreveu o fenômeno sonoro como condição inevitável da escuta, demonstrando a movimentação dos processos composicionais, vindos do canto à música eletrônica e seguindo em direção a “um intermezzo de um grande deslocamento de parâmetros, onde o pulso volta a ter uma atuação decisiva – músicas populares, jazz, rock, minimalismo. Trata-se então de interpretar esse deslocamento, [...] como o [...] elo de um processo que está contido nele e nas suas origens.” (p.11).

A prática coral serviu e ainda serve a celebrações e ações coletivas dos mais variados significados. Sua consolidação como forma de arte teve início no Teatro Grego (WISNIK, idem) na Trácia, quando a participação do coro e a inflexão das vozes em conjunto eram cruciais na representação teatral.

Candé (1994), Massin e Massin (1997), Grout e Palisca (2007) documentam a realização do canto em conjunto nos monastérios europeus a partir do século VII da Era Cristã, da cantilação hebraica - sistema de vocalização de textos bíblicos hebraicos – repetição de vocábulos num mesmo versículo, palavras e expressões

únicas (FRANCISCO, 2005), e da recitação litúrgica bizantina [O *canto znamenny*, derivado da palavra *znamia*, significa signo ou neuma. Como outras formas de canto mediterrâneo, é de difícil documentação. São Basílio Magno, por volta de 350, iniciou a organização da liturgia ortodoxa como se conhece atualmente. Entre os séculos V e IX, o corpo básico dos textos litúrgicos foi concluído por San Roman, o Melodista – São Romano Melódio (século V – VI), por Sofronio, patriarca de Jerusalém (638), por São André de Creta (século VII) e São João Damasceno (séculos VII – VIII). À São João Damasceno atribui-se a criação do sistema octotônico (októechos), que pode ter paralelo com os oito modos eclesiásticos ocidentais (GROUT E PALISCA, 2007).] ao cantochão e ao canto a vozes.

E, segundo Souza (2009), nos primeiros anos do Cristianismo, adotou-se a expressão latina *Chorus*, que significava o grupo que canta junto ao altar, separado da comunidade pelas cancelas, local denominado mais tarde de o lugar onde se põe o órgão. No Brasil, a prática do canto coral, de tradição europeia, foi introduzida pelos jesuítas e este gesto configurou práticas sociais de aculturação – com esta definição legítimo a expressão corista que venho usando ao longo do texto. Antes dos jesuítas, os grupos nativos radicados no Brasil com existência catalogada por paleontólogos entre quinze e cinquenta mil anos antes da chegada dos europeus, já efetuavam suas práticas de canto coletivo.

Essas práticas podem ser testemunhadas hoje, através de filmes documentários das nações que ainda subsistem no Brasil e que puderam preservar alguns aspectos de sua cultura que incluem o canto coletivo. Pode-se observar esse tipo de prática definida por gênero [cantos de homens, de mulheres, cantos de homens e mulheres, com participação do curandeiro, do chefe, das crianças, dos anciãos, de visitantes e de membros destacados da nação (tocadores)]⁵. Tal prática histórica existe, contudo não interage com os modelos de prática coral citados no presente estudo, de características eminentemente europeias.

O contingente populacional brasileiro foi sendo desde 1500, incrementado por imigrantes de todo o mundo. Nesse aspecto há uma relação direta entre o *modus vivendi* da prática coral brasileira e da europeia. Para preservar suas raízes, os imigrantes radicados no Brasil documentaram registros históricos de agrupamentos

⁵ Encontro Internacional de Etnomusicologia realizado em Belo Horizonte no ano 2000. In: Tugny e Queiroz (2006).

feitos para cantar. Sobre este assunto, algumas pesquisas foram realizadas no Brasil junto a comunidades alemãs, italianas e de outras procedências étnicas, movimentos imigratórios, onde o hábito de cantar em conjunto garantiu a sobrevivência e organização social dessas comunidades. Um exemplo dessa ocorrência está documentado, por exemplo, na pesquisa de Rossbach (2008), sem que os grupos organizados almejassem com essa atividade uma formação musical, mas *garantir vida comunitária*. Esse tipo de comunidade deu forças e corrobora os grupos corais leigos existentes.

Além desses aspectos da constituição social brasileira dos agrupamentos de canto coletivo mencionados acima, vale apresentar a mão-de-obra escrava trazida ao Brasil das colônias portuguesas na África a partir da segunda metade de 1500. Esse grupo social cantou em conjunto para dar ritmo ao trabalho, para criar sistemas de comunicação em código, para dominar o “banzo”⁶, para celebrar crenças e princípios quando o proceder era permitido por seus senhores⁷.

O tema da prática coral, em grupos leigos e/ou grupos profissionais, tem sido foco de estudos no Brasil. O objeto de pesquisa recai sobre diferentes aspectos, tanto de natureza prática/educacional, quanto sobre aspectos de gestão organizacional. Nesse sentido, algumas fontes foram listadas no presente estudo para situar o estado da arte das pesquisas em prática coral numa perspectiva socioeducacional/musicalizadora. Dentre as diversas pesquisas revisadas, são apresentados nesta seção os estudos de Grosso, Grosso e Carneiro (2003); Fucci Amato e Amato Neto (2007); Fucci Amato (2008); Ferreira, Torres (2008); Drahan, Ramos (2008); Martins Dias (2010); Reck (2010).

Na pesquisa realizada por Grosso, Grosso e Carneiro (2003), foi possível identificar o perfil dos candidatos a cantor do grupo coral investigado - Coral Cesumar - e com isso traçar estratégias de aprendizagem numa perspectiva humanizadora. O estudo dos autores foi realizado por meio de um questionário de adesão, utilizado para confrontar informações sobre os candidatos a cantor. O

⁶ João Ribeiro (1900) assim descreve os africanos escravos acometidos da moléstia: “Uma moléstia estranha, que é a saudade da pátria, uma espécie de loucura nostálgica, suicídio forçado, o banzo dizima-os pela inanição e fastio, ou os torna apáticos e idiotas” do quimbundo *mbanza* – aldeia, terra natal. In: MOURA, Clóvis. **Dicionário da Escravidão Negra no Brasil**. São Paulo: EdUSP, 2004.

⁷ No documento *Músicas africanas e indígenas no Brasil*, de Tugny e Queiroz (2006), há vários artigos tratando das formas de cantar africanas e nativas, e discussões sobre processos de enculturação.

modelo de questionário – pesquisa de opinião - garantiu que os pesquisadores obtivessem dados sobre competências musicais, mentalidade cultural e condições de saúde vocal. Essas respostas afetaram de forma positiva as questões decisórias a serem tomadas pelos dirigentes do grupo.

Os dados obtidos por Grosso, Grosso e Carneiro (2003) revelaram as dificuldades dos candidatos a cantor em se situar por naipe, mesmo os que possuíam experiência em canto coral de mais de cinco anos; afinal, seria difícil para eles reconhecer as características e o papel do naipe em que atuavam. Outra característica levantada pelos autores foi a de que a procura pela prática coral era maior entre as mulheres, entre pessoas que possuíam o Ensino Médio completo, que estudaram formal ou informalmente um instrumento musical ou cantaram em corais sacros ou comunidade religiosa.

O estudo realizado por Fucci Amato e Amato Neto (2007) teve como foco os aspectos de gestão do grupo coral. Para os autores, o estudo de técnicas de organização do trabalho e gestão de competências/recursos humanos em um grupo vocal permite, a partir de sua aplicação, o desenvolvimento de relações interpessoais mais agradáveis dentro do grupo e, conseqüentemente, de uma maior eficácia nas atividades do conjunto. Um grupo coral, segundo Fucci Amato e Amato Neto (2007) depende essencialmente de seus recursos humanos e de desenvolver suas atividades tendo em vista a concretização de projetos de *performance*.

No dizer de Fucci Amato e Amato Neto (2007), o grupo coral com sua prática transforma-se em ferramenta significativa no processo de organização sociocultural. Ao valorizar a participação individual na construção de ideais, objetivos comuns e no emprego da voz com suas riquezas e criatividade, concretiza-se e aprimora-se a atividade grupal. As pessoas são o principal recurso das organizações segundo Fucci Amato e Amato Neto (2007). Há outros recursos em jogo, de natureza material (instalações, espaço, móveis, equipamentos, etc.), além de tempo para a realização do trabalho e aplicação de conhecimentos específicos. As organizações podem ser desmembradas em processos. No caso particular da constituição de um coral, os processos são: planejamento, organização, liderança, execução e controle.

No cerne de qualquer organização social encontra-se a necessidade de adquirir competências que, no caso específico da prática coral, envolvem habilidades gerenciais adquiridas ou buriladas por meio de experiência e de estudo. Tal como consideram Grosso, Grosso e Carneiro (2003), Fucci Amato e Amato Neto

(2007) apontam as tomadas de decisão como ponto crucial para o sucesso da empresa.

No tocante às atividades do regente, para Fucci Amato e Amato Neto (2007) essas perspectivas são pertinentes e reais: o *regente empreendedor* atua como ponto de partida da organização de seu grupo e também como planejador de todas as atividades, devendo incluir melhorias na organização, identificando as possibilidades e oportunidades para um consistente fortalecimento; o *regente controlador* de distúrbios age de maneira pontual nos imprevistos, crises e conflitos; o *regente administrador* de recursos administra o próprio tempo, programa o trabalho de monitores e assistentes (quando existem) e, por vezes, autoriza decisões reivindicadas por outras pessoas; e, finalmente, o *regente negociador* atua nas situações para estabelecer contratos ou apresentações com empresas ou indivíduos que não fazem parte da rotina de ensaios e concertos.

A criatividade, na análise de Fucci Amato e Amato Neto (2007), também consiste em um aspecto de fundamental importância nas organizações e, mais ainda, nos corais, onde a motivação do grupo também está ligada à realização pessoal dos coristas, por meio da criação de um ambiente propício a esse desenvolvimento, fatores considerados essenciais para o desenvolvimento do processo criativo.

Outro estudo significativo sobre prática coral foi realizado por Ferreira e Torres (2008). Nesse estudo, a verificação do resultado da prática coral proposta pela avaliação do desempenho dos participantes - regente e equipe de apoio (regente substituto e professor de línguas) - evidenciou que o processo de educação musical, esperado na prática coral, não ocorria nesse grupo de forma sistematizada e eficiente. Os pesquisadores, almejando encontrar soluções e propor procedimentos metodológicos para melhores resultados artísticos, propuseram uma prática centrada no grupo. Concebeu-se o ensaio como momento de educação musical, com articulação de conteúdos musicais implícitos no repertório, planejamento detalhado de cada ensaio em equipe e escolha de repertório mais adequado ao nível de desenvolvimento dos participantes.

Em Drahan e Ramos (2008), a pesquisa teve ênfase na percepção vocal e na competência necessária ao exercício da regência. Eram consideradas funções e recursos tais como capacidade de ouvir, conscientizar e demonstrar. Na pesquisa foram relacionados a percepção interna, que determina as peculiaridades no

processo vocal, memória e recepção musical. A percepção vocal, definida como a capacidade de distinguir e utilizar as possibilidades da voz cantada é, segundo Drahan e Ramos (2008), um fenômeno adquirido, que surge da interação entre muitos sistemas sensórios – características da voz no exterior, percepção muscular, sensibilidade vibracional, autodomínio auditivo - tanto o som vindo de fora, como a compreensão dos mecanismos que o fazem soar, antes da emissão (imaginação da ação – movimentos, estados e sensações).

Drahan e Ramos (2008) apontaram o sentido da visão como complementar ao processo de percepção vocal, no sentido de se poder ter acesso visual aos espectrogramas de produção vocal através de meios eletrônicos. Trata-se de gráficos de análise da voz que podem servir como auxiliares na imaginação do som vocal que orienta a fonação dos participantes - bem como na afinação, na técnica individual, na interpretação, na leitura e na coordenação timbrística.

Martins Dias (2010) estudou o trabalho de vinte e um corais do Rio Grande do Sul. O foco da autora recaiu sobre a qualidade das interações entre as pessoas de cada agrupamento, além de identificar as práticas pedagógicas musicais ali desenvolvidas, as características específicas dos ensaios e dinâmicas interativas. Dos vinte e um corais visitados, a pesquisadora selecionou dois, onde se inseriu como corista, assumindo os mesmos deveres junto aos participantes, o que considerou como um facilitador para a coleta de dados. Um dos critérios para a escolha dos grupos foi o caráter artístico aliado ao caráter didático inerente às propostas de atuação.

A mesma autora (*Idem*) analisa atualmente dois corais comunitários, voluntários. Um deles com características de coral estável, predominantemente de adultos, com acompanhamento instrumental formado por pessoas da comunidade. O outro formado por mulheres em um hospital particular com a particularidade de ensaiarem cento e noventa minutos semanais e mais noventa minutos apresentando-se semanalmente nos corredores do hospital, cantando e se deslocando no espaço. O interesse investigativo de Martins Dias (2010) gira, neste momento de sua pesquisa, em torno das interações observadas nos dois grupos sobre o comprometimento, liberdade de opinar/escolher dos coristas, as razões de essas pessoas procurarem os corais, o que assegura a permanência dessas pessoas, na prática, que tipo de relações são construídas. A referida pesquisadora atua como corista, como já foi exposto, numa relação mais íntima com os

participantes e, por isso, valorizada pelos mesmos de forma entusiástica. A possibilidade de estudar o fenômeno social analisado através da perspectiva dos participantes auxilia Martins Dias (2010) na compreensão do processo de operacionalização dos grupos, bem como permite à pesquisadora uma observação através de seu papel de participante e não de educadora.

Reck (2010) contemporiza a questão da prática musical em ambientes religiosos e como se pode estabelecer triangulação entre as tensões surgidas nas diferentes significações dadas à música, as relações musicais que se estabelecem nesses ambientes e o trabalho do educador musical. Segundo o autor, há um mercado musical desenvolvido nesse contexto (religioso). Ele divulga doutrinas e dogmas, modos de vida, concepções, valores sociais e culturais com sua lógica interna que permitem um sentimento de pertença, comportamentos específicos do grupo, utilização, nas composições musicais, de determinados ritmos, estilos e técnicas vocais e de execução instrumental como uma nova proposta musical.

1.4 COMUNIDADES DE PRÁTICA MUSICAL: UM OLHAR SOBRE OUTRAS PRÁTICAS DE CONJUNTO

Além das pesquisas sobre canto coral, também foram buscados outros trabalhos que trouxessem contribuições para compreensão do objeto pesquisado. Nesse sentido foram selecionados alguns trabalhos nos quais o foco é voltado para a prática musical no contexto comunitário.

Em Callegari (2008), a discussão girou em torno da prática musical como projeto social. O ensino da música, segundo a autora, foi focado no indivíduo e nas manifestações sociais e culturais, ao invés de considerar apenas elementos constitutivos da própria música, seguindo as premissas da sociologia da educação musical que compreende o sujeito no contexto de suas práticas sociais, pela complexidade de suas relações, pela sua cultura e sua música. A autora propôs análises feitas a partir das representações sociais, dos valores, dos julgamentos técnicos e estéticos e das práticas constituídas nas interações sociais. Para Callegari (2008), os significados são ensinados e aprendidos e se tornam evidentes quando o indivíduo possui alguma experiência, conhecimento musical prévio ou

familiaridade com certo tipo de música, o que pode surgir dos hábitos de escuta, como dos valores e normas culturais dos grupos sociais.

Callegari (2008) estudou também os significados delineados que se referem aos fatores simbólicos associados à música – imagens, associações, problemas, perguntas e crenças, além de ideias e significados culturais e sociais que a música comunica, mas não são intrínsecos a ela.

Nunes Fernandes (2008), por seu lado, verificou a complexidade dos processos observados em prática musical, procurando as respostas para as seguintes questões: como se aprende e ensina música na prática, em que tipo de modalidade de educação ela se enquadra levando-se em consideração as características da transmissão do saber? Nunes tratou de analisar o ambiente social e cultural a que a prática se vincula e como acontece o aprendizado nesse contexto em que o conhecimento é passado de geração a geração acompanhando o momento em que as instituições de ensino formal se associam para preservar o fato social.

Joly e Montrone (2008) estudaram a experiência observada numa orquestra, destacando algumas aprendizagens musicais em grupo, humanas e sociais, tais como o respeito às diferenças, a paciência com o outro, a amizade, a solidariedade, o diálogo com as percepções do outro, com a intuição e com a imaginação pessoal e partilhada. Para essas pesquisadoras, a diversidade de interesses entre os participantes da orquestra no que se refere a tocar um instrumento específico, ao grau de desenvolvimento de cada participante, a análise do que cada pessoa atribui como significado próprio para aquilo que aprende reconstruindo saberes a partir de seu próprio repertório de vida se dá através da complexidade das relações de afeto.

Souza Ferreira (2008) realizou suas pesquisas junto a uma ONG. O projeto previu a realização de uma *performance*. Os participantes puderam aplicar seus conhecimentos e vivências musicais através de “criações e recriações estéticas”. Os arranjos e criações foram elaborados coletivamente através de experiências rítmicas, melódicas e harmônicas, o que caracterizou um processo empírico, presente na educação musical. Na pesquisa realizada por Souza Ferreira (2008) fica evidente o caráter interdisciplinar do processo. Através de encontros informais, a comunidade em geral passou a participar direta e indiretamente da proposta, integrando mais de cem pessoas entre cantores e instrumentistas. O objetivo da ONG era:

Empreender ações de transformação individual e social, promovendo vivências artístico-culturais, atividades de formação continuada e práticas socioambientais, visando contribuir para um modo de vida fundado no encantamento com o mundo, na cooperação entre os indivíduos e no relacionamento responsável com o espaço ocupado. (SOUZA FERREIRA, 2008, p.3)

Kandler e Figueiredo (2010) apontam diferenciais de atuação pedagógica e processos de musicalização dos instrumentistas de sopro em bandas musicais. Tais diferenças são encontradas na forma como essas bandas são estruturadas e como ocorre o ensino e a aprendizagem, no papel social, educativo e musical desses grupos nos municípios onde atuam e nas diferentes funções sobre os diversos contextos sociais, tendo em vista que os grupos desempenham papel relevante na cultura local, relacionados à memória e à história.

Com estes referenciais em torno da prática musical vocal e instrumental no Brasil, analisado o objeto de suas investigações – que muitas vezes veio de encontro ou possibilitou a crítica ao presente trabalho, foi possível aclarar o intertexto dos depoimentos coletados em campo para futuro entrecruzar com a Teoria das Comunidades de Prática.

2 ETIENNE WENGER – CONEXÃO ENTRE PARTICIPAÇÃO, COMUNIDADE, APRENDIZAGEM

As tendências desencadeadas a partir da década de 1990 sobre a valorização do ser humano na busca por melhor qualidade de vida e no trabalho possibilitaram o estabelecimento de novos estilos de relacionamento e novas formas de atuação profissional e de fazer negócios. Isso serviu de impulso para a construção da Teoria das Comunidades de Prática.

Etienne Wenger é um teórico da aprendizagem social. Ele procura entender a conexão entre participação, comunidade, aprendizagem e identidade. Sua ideia é a de que conhecer é fundamentalmente um ato social, de participação. Wenger (1998) pensa no *design* de um mundo onde as pessoas possam atingir seu pleno potencial. A aprendizagem pode ser o fator primordial, porque as comunidades trabalham, mas também pode ser o resultado acidental das interações no grupo. Wenger afirma que pessoas que dividem um interesse comum através de interações regulares, desenvolvem maneiras de aprender mais sobre esse interesse que as une.

Wenger (1998) propõe uma reflexão sobre experiências vividas; que os participantes permitam-se adaptações e testem novas soluções já utilizadas em outros locais e por outras pessoas, aplicando estas soluções a novos contextos. O objetivo da proposta das comunidades de prática é dar voz às pessoas, provocar o envolvimento da comunidade através de estímulos, de forma a integrar as pessoas, para que elas evoluam como seres humanos. Dessa maneira, a autoestima delas tenderá a crescer e então as relações interpessoais serão melhoradas, o que irá dar mais praticidade à vida.

Assim, para que exista uma comunidade de prática, é necessário que as pessoas se aproximem por estarem cativadas por um determinado tema. Elas devem desejar um aprofundamento do conhecimento e a partilha de experiências. Diferentes pessoas com os mesmos interesses se juntam para comparar métodos de trabalho, partilhar recursos e discutir problemas comuns. Essas pessoas descobrem que tem muito em comum e percebem no grupo um espaço compartilhado. Em consequência dos contatos que vão mantendo ao longo do tempo, sentem-se mais satisfeitas com seu trabalho porque aprendem juntas como resolver problemas que individualmente pareciam insolúveis. Desse modo, pode-se afirmar que a comunidade de prática é caracterizada, por exemplo, por um grupo de

peças que decide manter-se unido para refletir em conjunto sobre sua própria prática, partilhar um interesse, uma ideia entusiástica, curiosidade ou necessidade, utilizando as destrezas que possui.

Arrebatamento, experiência e partilha são as palavras-chave neste conceito (WENGER, 1998). O arrebatamento garante motivação para aperfeiçoar as destrezas, no âmbito pessoal, social e profissional. As novas perspectivas delineadas pela teoria das comunidades de prática são baseadas na gestão do conhecimento, no uso de tecnologia e de estruturas organizacionais, em especial como lidar com as contradições do processo de aprendizagem. Depende de motivação, de saber funcionar em equipe, utilizando diferentes técnicas, diferentes práticas. Esta forma de trabalhar é particularmente útil para a construção e melhoria de práticas do desenvolvimento de um determinado ambiente.

A proposta da comunidade de prática, portanto, de acordo com Wenger (1998), requer capacitação de pessoas para mobilização, para que todas atuem em benefício da comunidade. Essa capacitação dá condições para que se crie animação em grandes e pequenos ambientes: com o estabelecimento de estratégias de ação; com o estímulo dos atores para avançar em seu próprio desenvolvimento; com iniciativa e capacidade polarizada no espaço de ação/mobilização, com iniciativas vindas do grupo e demais departamentos, reconhecendo-lhes o potencial. Ao final, é possível verificar que o grupo aprende com quem tem experiência comprovada a fim de encontrar as melhores práticas; domina técnicas de forma mais criteriosa; adquire autodisciplina; cresce através da convivência comunitária, aprende o valor da participação plena, bem como da participação periférica legítima.

Wenger estabelece três condições para uma comunidade ser chamada de comunidade de prática: o domínio, a comunidade e a prática. Na primeira, Wenger (1998) argumenta que a identidade que se forma na interação entre pessoas em um grupo é definida pelo domínio do interesse compartilhado; que existe, em primeira instância, um interesse específico. Se tal interesse for manejado por todos com propriedade, trará benefícios ao bem comum.

Para a segunda condição, Wenger (1998) lembra que os membros de uma comunidade de prática, na persecução de seus interesses, ao exercitarem as suas competências, participam de atividades conjuntas e discussões, ajudam uns aos outros e compartilham informações. Eles constroem relações que lhes permitem aprender uns com os outros. Há uma rede de conexões que se forma entre as

peças das comunidades de prática, sintonizadas para o bem comum, para o amadurecimento da organização. Os membros de uma comunidade de prática trabalham no processo juntos ou separados, mas sempre em sintonia. A convivência só faz estreitar as relações coletivas e a percepção do valor individual. Essas interações são essenciais para torná-los uma comunidade de prática.

Na terceira condição, Wenger (1998) afirma que uma comunidade de prática desenvolve um repertório compartilhado de recursos: experiências, histórias, ferramentas, maneiras de resolver problemas recorrentes em prática compartilhada. Isso leva tempo e interação situada. As comunidades de prática se unem num esforço concentrado para coletar e documentar as lições que aprendem através de conversação.

O fato de que os participantes de uma comunidade de prática se organizam em torno de alguma área específica do conhecimento e da atividade, dá a esses agentes um senso de sociedade mista e de identidade. Para uma comunidade de prática é necessário gerar um repertório adequado para compartilhar ideias, compromissos e memórias, através de gestão do conhecimento. É também preciso desenvolver vários recursos, como ferramentas, documentos, rotinas, vocabulário e símbolos que, de alguma forma, vão viabilizar o conhecimento acumulado da comunidade. Em outras palavras, o processo envolve a práxis - modos de fazer, e aproxima as coisas que são partilhadas em certa medida significativamente entre os agentes.

Wenger sugere um planejamento investigativo para as comunidades de prática:

- a) Trabalho na resolução de problemas através de *brainstorms*.
- b) Pedidos de informação – onde se podem buscar esclarecimentos.
- c) Busca de experiência – comparação com situações semelhantes.
- d) Reutilização de ativos – idéias aplicadas anteriormente.
- e) Coordenação e sinergia – obtenção de benefícios comuns.
- f) Discussão sobre evolução – novos sistemas: eficácia.
- g) Projetos de documentação – escrever para evitar a repetição de problemas.

- h) Visitas – observação de práticas em outras comunidades.
- i) Mapeamento do conhecimento e identificação das lacunas: o que já é sabido pelos usuários; quais as perdas causadas por “não saber”; a quem recorrer para sanar as dúvidas.

2.1 ETIENNE WENGER E JEAN LAVE – APRENDIZAGEM SITUADA

Não é possível desenvolver o pensamento de Wenger sem mencionar sua colega de investigação, a antropóloga Jean Lave. Muito de seu trabalho tem incidido sobre re-conceber a aprendizagem, os participantes e as instituições em termos de prática social. Ao olhar de perto a atividade diária de conhecer, Lave e Wenger (1991) argumentam que é evidente o fato de a aprendizagem ser onipresente no cotidiano, embora muitas vezes não reconhecida como tal. Segundo Wenger (2002), as pessoas, para estarem plenamente vivas e aprimorando sua condição humana, devem constantemente se empenhar em desenvolver empreendimentos de todos os tipos, quer garantindo a sobrevivência física quer na procura dos prazeres mais nobres. Definir esses caminhos e interagir uns com os outros e com o mundo, a fim de sintonizar as relações é o fundamento da aprendizagem.

Acompanhando o raciocínio de Lave e Wenger (1991), pode-se supor igualmente que a aprendizagem é social e vem em grande parte de experiências de participação na vida diária. Foi esse pensamento que formou a base da importante reformulação da teoria da aprendizagem efetuada por eles no final de 1980 e início de 1990.

O modelo de “aprendizagem situada” que Lave e Wenger desenvolveram propôs que a aprendizagem é um processo complexo, enraizado nas atividades cotidianas, estimulante, atraente, uma relação recíproca entre conteúdo, contexto e participação individual numa “comunidade de prática” em que o indivíduo adquire um significativo sentimento de pertença. A aprendizagem em uma comunidade de prática não se limita aos iniciantes. As práticas são dinâmicas e proporcionam aprendizagem para todos, habilita-os a assumir responsabilidade na gestão do conhecimento necessário que melhorará cada vez mais as competências e domínios de cada agente do processo.

As conexões são criadas através das fronteiras organizacionais criadas pelo ambiente em que ocorrem, onde os usuários enfrentam frequentes desafios e provocações oriundas do processo de aprender e interagir. Este processo requer tempo e vai afetar as atividades em três dimensões: a) interna – participação da comunidade em torno de assuntos distintos e de interesse comum; b) externa: conexão entre as experiências realizadas no cerne da comunidade e ampliadas para além de seus muros; c) sobre a biografia – os interesses pessoais transcendem aos interesses da comunidade e se tornam interesses voltados ao bem comum.

Através desta perspectiva, não existe um lócus privilegiado de aprendizagem. O mundo passa a ser uma escola, oferece múltiplos pontos de vista a quem compartilha aprendizagem. A vida é o principal evento de aprendizagem. Uma constante reflexão sobre a prática.

Segundo Lave e Wenger (1991), as características das comunidades de prática variam. Algumas são bastante formais na organização, outras são fluidas e informais. A este respeito, uma comunidade de prática é diferente de uma comunidade de interesses ou de uma comunidade geográfica, por se tratar de prática compartilhada. Lave e Wenger (1991) situam o processo de aprendizagem nas relações sociais, através das circunstâncias de coparticipação. Neste sentido os autores problematizam a questão sugerindo que, ao invés de perguntar que tipo de processos cognitivos e estruturas conceituais estão envolvidos num trabalho em equipe, deve-se atentar para os tipos de compromissos sociais que fornecem o contexto apropriado para que o aprender tenha um lugar de destaque no grupo.

A abordagem da aprendizagem situada é algo mais do que simplesmente aprender fazendo (aprendizagem ação) ou aprendizagem experiencial (empirismo). Lave e Wenger (1991) formularam o conceito de “situacionalidade”, que reitera o direito de participação plena no mundo e geração de sentido para essa participação. Assim, a aprendizagem situada depende de duas reivindicações:

- Não deve tratar de conhecimento que é descontextualizado, abstrato ou geral.
- Deve conter novos conhecimentos e aprendizagens que são adequadamente concebidos como estando situados em comunidades de prática.

As ideias de Wenger têm sido mais fortemente aceitas nos círculos empresariais. A utilização do modelo de aprendizagem através do pensamento

sobre formação e desenvolvimento humano ganhou força dentro das organizações. O crescente interesse sobre organização da aprendizagem na década de 1990 alertou para a importância das redes informais e formação de grupos colaborativos. Esse interesse social modificou de forma expressiva as relações mercantis, oportunizando um novo modo de pensar sobre quais benefícios poderiam advir da experiência colaborativa para a organização e como valorar o indivíduo e os agentes de uma comunidade de prática em prol de maior produtividade.

Para este estudo, vale reafirmar que Lave e Wenger (1991) estudam a aprendizagem através da participação em grupo/vida coletiva e o engajamento com o cotidiano. Esta ideia é relevante para o plano da educação formal e informal e para os interessados em trabalhar com grupos. A maneira como Lave e Wenger têm desenvolvido sua compreensão sobre a natureza da aprendizagem no seio das comunidades de prática e como o conhecimento é gerado, permite aos educadores pensar sobre o funcionamento dos grupos, redes e associações com as quais estão envolvidos.

A aprendizagem, na visão de Lave e Wenger (1991), é tradicionalmente medida como pressuposto, algo que está de posse dos indivíduos e pode ser encontrado dentro de suas mentes. Porém, a aprendizagem se dá nas relações entre as pessoas, como algumas vezes afirmou-se na presente narrativa. A aprendizagem é condição que une as pessoas e possibilita um ponto de contato, uma junção de peças de informação específicas que podem adquirir relevância. Sem os pontos de contato, sem o sistema de relevâncias, não há aprendizado, e há pouca memória. A aprendizagem não pertence a pessoas, a indivíduos, mas a agentes que trabalham pelo bem comum.

Dentro de sistemas orientados para a vida individual e que perderam qualquer foco significativo nos relacionamentos e que enfrentam pressões para satisfazer determinados objetivos, esta abordagem da aprendizagem situada é um desafio e profundamente problemática. O fato é que instituições como a escola já não cumprem mais seu papel ensino/aprendizagem.

Segundo Rogoff *et al.* (2001), o prolongamento da vida associativa nas escolas e nas outras instituições aproxima a educação informal da educação formal. Neste sentido, os educadores precisam refletir sobre o seu entendimento do que constitui conhecimento e prática.

A aprendizagem situada foi analogamente visualizada como aprendizagem-ação, uma metáfora para compreender os processos que envolvem aprendizes em ação na comunidade de prática, bem como a aprendizagem cognitiva na ação, a aprendizagem da aprendizagem na ação e da vida como aprendizagem na ação. O interesse estava focado em como os participantes atuavam em um padrão comum, estruturado, usufruindo de experiências de aprendizagem sem receber ensino ou passar por exames, nem reduzir-se a copistas automáticos das tarefas cotidianas, e como se convertiam, com muito poucas exceções, em hábeis e respeitados professores.

A aprendizagem-ação se reporta inevitavelmente a práticas escolares. Aprendizagem-ação e especulação são formas históricas e culturais de formação do iniciante. Aprender *in situ* ou aprender fazendo aponta a situacionalidade enquanto perspectiva histórica, o que torna a aprendizagem numa dimensão integral e inseparável da prática social e que leva a uma participação periférica legítima da pessoa que aprende.

A atividade situada, para Lave e Wenger (1991), parecia significar que certos pensamentos e ações das pessoas se localizavam no espaço e no tempo; também que pensamento e ação só eram sociais em sentido restrito, quando envolviam outras pessoas ou quando eram dependentes do resultado da cena social.

Lave e Wenger (1991) também analisaram a aprendizagem informal, baseada na experiência, como produtora de um caráter negociado do significado. Sobre a natureza comprometida dos participantes, orientada para solucionar problemas, Lave e Wenger trabalharam com o pressuposto de que a atividade e o mundo se constituem mutuamente.

Saber uma regra geral não assegura que qualquer generalidade nela contida seja válida em circunstâncias específicas em que sua aplicação é pertinente. Nesse sentido, qualquer "poder de abstração" é completamente situado, na vida das pessoas e da cultura que torna esse enlace possível. Por outro lado, o mundo transporta sua própria estrutura, de tal modo que especificidade implica sempre generalidade (e neste sentido o geral não é considerado semelhante ao abstrato): assim as histórias podem ser tão poderosas na transmissão de idéias, às vezes até mais do que a própria articulação da idéia. O assim chamado conhecimento geral não figura uma posição privilegiada com relação a outros tipos de conhecimento. Também pode ser obtido em circunstâncias específicas. Do mesmo modo, pode entrar em jogo em circunstâncias específicas. A generalidade de qualquer forma de conhecimento se faz através do poder de renegociar o significado do passado e do futuro na

construção do significado das circunstâncias do presente. (ESPINDOLA E ALFARO, 2005, p.4)⁸

Não há atividade que não seja situada, de acordo com Lave e Wenger (1991). A aprendizagem é interpretada pelos autores como um processo social integrador em um sentido histórico, gerador da história da comunidade. A aprendizagem não está situada meramente na prática, mas no mundo e gera este mundo social.

Enfim, na aprendizagem situada, os usuários têm por objetivo trabalhar juntos, a fim de atingir um objetivo comum. Trocam ideias ao invés de trabalharem sozinhos, diferentemente de trabalhos em grupo em que as garantias de que todos serão participativos são efêmeras. Como membro do grupo, o usuário pode compartilhar sua compreensão dos problemas e responder, trabalhar pelo questionamento dos outros. Cada usuário permite ao outro falar, e considera que com suas contribuições torna-se responsável, enriquece sua sensação de pertencimento.

2.2 NÍVEIS DE PARTICIPAÇÃO NA COMUNIDADE DE PRÁTICA

Várias questões impulsionaram a pesquisa de Lave e Wenger (1991): Como o conhecimento e a aprendizagem são parte da prática social? Quais instituições contextualizam aprendizagem nas relações sociais? Quem decide sobre estas relações? Para dar guarida a estes questionamentos, os autores vão buscar em Vygotsky e no conceito de internalização algumas possibilidades. Por exemplo, a internalização do conhecimento através de descobertas transmitido por outros ou

⁸ Conocer una regla general por sí misma no es una manera de asegurar que cualquier generalidad que pueda transportar sea válida en las específicas circunstancias en que su aplicación es pertinente. En este sentido, cualquier “poder de abstracción” es completamente situado, en la vida de las personas y en la cultura que lo hace posible. Por otro lado, lo mundo transporta su propia estructura de tal modo que especificidad siempre implica generalidad (y en este sentido no debe considerarse que lo general es semejante a lo abstracto): por eso las narraciones pueden ser tan poderosas en la transmisión de ideas, a veces más aún que la propia articulación de la idea. El llamado conocimiento general no está en una situación de privilegio con respecto a otras clases de conocimiento. También este puede obtenerse en circunstancias específicas. Y del mismo modo puede entrar en juego en circunstancias específicas. La generalidad de cualquier forma de conocimiento siempre yace en el poder de renegociar el significado del pasado y del futuro al construir el significado de las circunstancias del presente. (ESPINDOLA E ALFARO, 2005, p.4)

experimentado em interação com outros; o conhecimento escolar, obtido por meio de instrução, o conhecimento cotidiano, o fazer sozinho (conhecimento ativo), o fazer com apoio. Este processo permite criar conceitos cotidianos (senso comum), conceitos científicos e combinações de ambos, além de expandir uma aura de sociabilidade que garante a aquisição individual do culturalmente instituído.

Lave e Wenger (1991) refletiram sobre o caráter da produção numa comunidade de prática. Também pensaram na relação entre aprendizagem e pedagogia, no lugar do conhecimento na prática e na importância do acesso ao potencial de aprendizagem de determinados entornos. O caráter interessado e vigilante do pensamento e da ação das pessoas em atividade gera aprendizagem, incrementa o conhecimento e pensamento, solidifica as relações entre pessoas em atividade, em, com e surgindo de, no mundo social culturalmente estruturado.

Lave e Wenger (1991) analisaram ainda as relações triádicas entre aprendizes, professores e alguns aprendizes que se convertem em professores. Veteranos entram em sintonia com os recém chegados e há nesse encontro uma contradição fundamental no significado da participação crescente dos novatos, para eles e para os veteranos; o desenvolvimento centrípeto de todos os participantes e com isso a produção exitosa da comunidade de prática também implica em aprendizagem para os veteranos. As relações são competitivas. Há uma intensificação das tensões; forças impulsionadoras e forças contrárias à aprendizagem se fazem sentir.

Afinal, a aprendizagem não é somente um processo de transferência e assimilação: o *status quo* necessita tanto explicação como mudança. As comunidades de prática estão comprometidas no processo gerador de produção do próprio futuro. Os ciclos de reprodução de comportamentos também são produtivos e deixam uma marca histórica impressa nos artefatos – físicos, linguísticos e simbólicos, bem como nas estruturas sociais – e constituem e reconstituem a prática todo tempo.

Para os autores, o envolvimento na comunidade exige a participação, que por sua vez, gera um processo de aprendizagem. O envolvimento ativo, por sua vez, leva o indivíduo a um processo de identidade com a comunidade em diferentes níveis de participação: central, ativo ou periférico. Esteves (et al., 2008) explicam os níveis de participação propostos por Lave e Wenger:

- Central: tem a seu cargo a liderança da comunidade, condução de projetos, lançamento de novos temas e desafios.
- Ativo: encontram-se regularmente e têm uma participação efetiva no fórum de discussão.
- Periférico: é composta pelos elementos novos na comunidade que vão observando e aprendendo. (ESTEVEES *et al.*, 2008, p. 23)

Observando os níveis de participação propostos por Lave e Wenger, é possível demonstrar graficamente este processo (Figura 1):

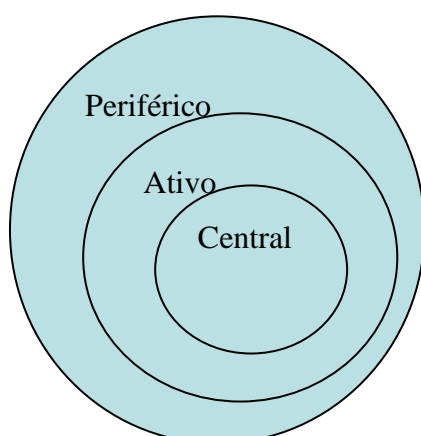


Figura 1: Níveis de participação na comunidade de prática.
Fonte: baseado na figura apresentada por Esteves (et al., 2008).

Dada a natureza complexa e diferencial das comunidades, importa considerar o centro como disforme e divisível, bem como é imprudente esperar uma aprendizagem linear de destrezas. Na comunidade de prática não há núcleo definido, nem periferia definida. Participação completa faria pensar em um domínio fechado de conhecimento ou prática coletiva que teria graus mensuráveis de aquisição para os novatos.

Para Lave e Wenger (1991) a construção da identidade, através do exercício nos diferentes núcleos, supõe que uma pessoa atua no mundo e prevê novas relações diárias de compreensão, adaptação, ritmo, mudança contínua, onde se pode crer num meio social em evolução, em função da práxis, da atividade em desenvolvimento, do desenvolvimento do conhecimento humano feito de participação. O interesse e a concentração na ação das pessoas em atividade geram aprendizagem, incrementam o conhecimento e pensamento, solidificam as relações *em, com e surgindo de*, no mundo social culturalmente estruturado. As atividades são instituídas socialmente e compreendidas subjetivamente pelos atores. O conhecimento do mundo é socialmente mediado e aberto. As elaborações se

produzem, reproduzem e transformam no transcurso da atividade, permitindo análises, críticas e reformulações constantes. Só há indivíduo porque ele é constituído em contextos sociais, os quais, por sua vez, resultam da ação concreta de homens que coletivamente organizam o seu próprio viver.

A noção de participação dissolve assim as dicotomias entre atividade cerebral e atividade materializada, entre contemplação e envolvimento, entre abstração e experiência. As pessoas, as ações e o mundo estão implicados em todo pensamento, palavra, conhecimento e aprendizagem.

Caso se trate a pessoa como entidade primariamente cognitiva, o raciocínio aponta para a impessoalidade do conhecimento, das destrezas, da atividade e da aprendizagem. Começar o raciocínio pela prática social, considerando que a participação é o processo crucial e incluir o mundo social no centro da análise ofusca a pessoa. Portanto, para Lave e Wenger (1991), a participação tem um enfoque muito explícito sobre a pessoa-no-mundo, como membro de uma comunidade sociocultural. Este foco permite ver uma pessoa específica em circunstâncias específicas.

A pessoa é membro, agente, ator social na comunidade. Desse ponto de vista, a aprendizagem só parcialmente implica a capacidade de envolvimento em novas tarefas e funções, bem como domínio de novas compreensões. As atividades, tarefas, funções e compreensão não existem separadamente. São parte de um sistema mais amplo no qual adquirem sentido. A aprendizagem é em si um tipo de pertencimento. As identidades se revelam como relações vivenciais entre todo e partes, ou melhor dizendo, formam-se a partir da unidade entre aspectos fisiológicos e psicológicos integradores do ser, que confere às pessoas uma existência ao mesmo tempo biológica, psicológica, antropológica, histórica e essencialmente cultural. Identidade, conhecimento e pertencimento se produzem uns aos outros.

É através de um processo teórico de descentramento em termos relacionais que é possível construir uma sólida noção de pessoa plena na prática. A trajetória de participação na prática é forma fundamental de aprendizagem. O mundo social da aprendizagem na prática fornece dados de referência tanto para o desenvolvimento das atividades com destrezas conhecidas na prática, como para a reprodução e transformação das comunidades de prática. As comunidades de prática são solo de pertencimento e dependem dele, incluindo as biografias/trajetória de seus participantes.

Sobre a segmentação, sobre distribuição e coordenação da participação, sobre legitimidade da participação parcial, sendo estes processos crescentes e em transformação na comunidade, Lave e Wenger (1991) relacionam investigações em torno de conflitos característicos, interesses, significados comuns, interpretações cruzadas e motivação de todos os participantes que transformam as identidades.

2.2.1 Participação periférica legítima

Lave e Wenger (1991) analisaram a participação de novos membros atuando numa comunidade de prática, processo ao qual denominaram participação periférica legítima. Os autores estudaram o domínio do conhecimento e da destreza exigidos aos participantes. Observaram também a necessidade de um envolvimento ativo nas atividades socioculturais da comunidade por parte desses novatos/aprendizes/iniciantes.

Os pesquisadores em destaque consideraram que a participação periférica legítima permitiu a eles analisar as relações entre novatos e veteranos no âmbito da formação de identidades, através das atividades e artefatos produzidos e da natureza das comunidades de conhecimento e prática. A observação de como os novatos se convertiam em comunidade de prática – através de seu compromisso de aprender, auxiliou na geração de significado para a aprendizagem de destrezas conhecíveis.

A escolha que Lave e Wenger (1991) fizeram sobre o conceito de participação periférica legítima e os problemas que eles encerram, leva a uma reflexão sobre as categorias: legítimo *versus* ilegítimo; periférico *versus* central; participação *versus* não participação. Isso possibilita a visão destes mesmos conceitos como complementares e a estrutura em conexão com forma, graus e textura de pertencimento comunitário. A forma que adquiriu o conceito de a legitimidade de participação para Lave e Wenger (1991) tornou-se a característica que define as formas de pertencer e, portanto, o conteúdo essencial para a condição e sedimentação da aprendizagem numa comunidade de prática.

Tomando o conceito de “periferialidade”, observa-se que a participação central não é algo tão simples de ocorrer em uma comunidade de prática. Lave e Wenger

(1991) sugerem que há maneiras múltiplas mais ou menos comprometidas e inclusivas de estar interado nos campos de participação definidos pela comunidade. Localidades e perspectivas em transformação são parte da trajetória da aprendizagem, do desenvolvimento de identidades e formas de afiliação dos atores sociais.

A “periferialidade” é uma noção complexa, pois implica relações de poder nas estruturas sociais. Num lugar onde um se move em participação mais intensa, a “periferialidade” está em uma posição alternativa, nem neutra nem indiferente nem contrária. Há os que são impedidos de participar plenamente, mas podem articular, sendo fontes de resistência ou impotência ao provocar ou evitar a articulação ou intercâmbio entre a comunidade.

O potencial ambíguo da periferialidade legítima reflete o papel central do conceito na oferta de acesso a um nexos de relações que de outro modo não seriam percebidas como conectadas. (ESPINDOLA e ALFARO, 2005, p. 90)⁹

Lave e Wenger (1991) chamam à participação periférica de participação plena, para fazer justiça à diversidade de relações envolvidas nas variadas formas de pertencimento comunitário. Isto significa que estar na “periferialidade” não é negativo, é uma maneira aberta de ganhar acesso às fontes de compreensão mediante compromisso crescente. Esse compromisso depende de legitimidade, de organização social dos recursos e controle sobre eles.

Lave e Wenger (1991) estudaram sistemas de atividade, o desenvolvimento histórico de uma atividade e maneiras de pensar aprendizagem. Consideraram-na como produção, transformação e mudança histórica das pessoas, meditaram sobre o seu significado para os atores, sobre as elaborações por eles feitas, sobre as relações dos humanos criando-se com a atividade em curso. Os autores refletiram sobre o caráter da produção numa comunidade de prática, sobre qual o lugar do conhecimento na prática e sobre a importância do acesso ao potencial de aprendizagem de determinados entornos.

⁹ Las potencialidades ambíguas de la periferialidad legítima reflejan el papel de bisagra del concepto en la provisión del acceso a un nexos de relaciones que de otro modo no se percibirían como conectadas (ESPINDOLA e ALFARO, 2005, p. 90)

Os usos feitos da linguagem na aprendizagem através da prática e o valor do conhecimento para o aprendiz na conformação das identidades de participação plena apontam para as contradições da participação periférica legítima e como estas contradições estão envolvidas nas relações de mudança.

2.2.2 Aprendizagem-ação e aprendizagem situada na participação periférica legítima

Lave e Wenger (1991) alertam para as dificuldades no acesso ao aprendizado numa tentativa de manter poder e controle:

Se os professores não ensinam, materializam a prática ao máximo na comunidade de prática. Tornar-se um membro como eles incorpora um propósito complexo para que se discuta em linguagem simples os objetivos, tarefas e aquisição de conhecimentos. As identidades de domínio em todas as suas complicações, estão ali para que se interconectem (em ambos os sentidos). (ESPINDOLA, ALFARO, 2005, p.85).¹⁰

A linguagem é parte da prática e da dinâmica de aprender. Quando a conversação é meio de transformação do acesso à prática, mais que a instrução, torna-se recurso para participar legitimamente. Tomar parte nas atividades laborais em curso representa para os novatos direito a estar em âmbitos pertinentes de aprendizagem.

A existência de fortes objetivos para aprender no trabalho, a variável ocorrência de exames, ou seja, a utilização de formas diferentes de avaliação, o aspecto lúdico da atividade e uma aprendizagem mais efetiva que a vivida em ambientes de instrução permite aos aprendizes organizar seu próprio currículo/programa de estudos e recrutar o ensino que lhes seja conveniente. Uma questão pertinente a esse raciocínio é quando existe a iniciativa da pessoa em aprender? Uma resposta possível seria o momento em que trabalho, lazer e aprendizagem são relacionados de forma contínua. Os processos de compreensão

¹⁰ Si los maestros no enseñan, materializan la practica al máximo en la comunidad de practica. Convertirse en un miembro como esos, encarna una finalidad demasiado compleja como para que se la discuta em el lenguaje mas estrecho y simple de los objetivos, tareas, y adquisicion del conocimiento. Las identidades de maestria, en toda su complicacion, están allí para que las asuman (en ambos los sentidos). (ESPINDOLA, ALFARO, 2005, p.85)

do trabalho e do lazer são complexos e requerem aprofundamento e mudança nessa compreensão, de acordo com a importância que os novatos assumem através de sua participação.

A transparência de uma organização sociopolítica da prática - o seu conteúdo e os artefatos envolvidos - estimula a participação. A relação dos novatos com o discurso da prática e a forma como é gerada a identidade e a motivação fornecem aos novatos a medida de participação plena.

Nem todas as realizações concretas de aprendizagem-ação são eficazes. Podem produzir aprendizes ineptos, postos a trabalhar com pouca experiência, o que suscita inibição das destrezas. Uma pedagogia autoritária, que entende os novatos como indivíduos vazios, que devem ser instruídos, bem como a divulgação de idéias e métodos obsoletos são razões fortes para a insipiência do desenvolvimento pessoal e coletivo em qualquer ambiente. Numa comunidade de prática, este movimento é pouco funcional, mas pode ocorrer.

Ora, a possibilidade de passar um tempo em companhia de iguais é permitir um caminho de vida reconstruído. Através de testemunhos, da observação de passos que guiam o processo de aprender, em conformidade com a história pessoal como possibilidade de mudança, de criar nova identidade, se chega à participação plena. Lave e Wenger (1991) verificam que, na prática, o papel do professor é surpreendentemente variável no tempo e espaço. As relações entre novatos e veteranos, que ocorre muitas vezes antes do acesso à aprendizagem, gera ou dificulta o acesso legítimo aos aprendizes. Esse fenômeno vai depender das características de divisão de trabalho no meio social em que esteja localizada a comunidade de prática.

Da mesma forma, será posto à disposição o aprendizado de especialidades sem separá-las de atividades ordinárias distribuídas na vida cotidiana. A participação legítima passa difusamente através de pertencimento a família e a comunidade. Essas são relações intencionais ou relações contratuais que conferem legitimidade ao aprendiz mais do que ensino. O novato, em várias circunstâncias, deve-se mostrar pronto para o próximo passo graças a sua participação cada vez maior na comunidade. Uma perspectiva que leve os novatos a ver de que se trata o que é oferecido para aprender é condição de participação. O aprendizado por si é uma prática improvisada – desprende-se de regras muitas vezes para que o engajamento ocorra.

As oportunidades de aprender mostram relações ocasionais de desatenção benigna com a comunidade, em função da concentração na aprendizagem e convívio com outros aprendizes. Este é um movimento de difusão do conhecimento em rede num grupo específico de participantes, de forma rápida e eficiente. O lugar de conhecimento muda de acordo com o grau de envolvimento dos aprendizes, e nesse processo se desenvolvem sua compreensão e suas destrezas conhecíveis.

Segundo os autores, mais do que ocupar um posto de observação, o novato participa do modo de aprender, que é mais que absorver e ser absorvido. Muitas vezes será necessário um período longo de exposição ao que é aprendido, na periferia. Esta posição faz o novato tomar a aprendizagem para si. O novato tem, dessa forma, tempo para organizar uma ideia geral acerca da atividade. Assim, será possível se envolver, fazer como no cotidiano, como se fala, como se anda, como se conduz a vida e o trabalho, como se percebe o acolhimento daquele que não participa da vida comunitária (visitante), o que fazem os outros aprendizes, e o que precisam aprender para tornarem-se participantes plenos.

Chega-se assim a uma compreensão de como, quando e em que o novato colabora, conspira e gera conflitos; do que ele desfruta, seu gosto, o que respeita e admira. Modelos (pessoas mais avançadas no processo, produtos) motivadores de uma participação plena aparecem claramente para suprir os conflitos resultantes do processo de aprendizagem.

As oportunidades situadas, vistas da perspectiva dos aprendizes, surgem na medida em que os artefatos são significados e valorados na prática. O que compartilhar de conhecimento dá sentido à convivência entre os participantes. O tempo (em meses, anos) para que ocorra a aprendizagem completa de um conjunto de ações é dado, numa comunidade de prática, com a possibilidade de avanço no próprio passo. Cada ciclo tem sua própria trajetória, seus pontos de referência e programas.

A aprendizagem ocorre pela superação do processo de imitação das atuações de outros ou pela aquisição do conhecimento transmitido na instrução. Como o lugar do conhecimento está dentro da comunidade de prática, as perguntas de aprendizagem devem considerar os ciclos de desenvolvimento de tal comunidade, que vão servir como ferramentas de diagnóstico sobre a natureza e grau de desenvolvimento da mesma. Converter-se membro pleno numa comunidade de

prática requer acesso (a compreensão) a um amplo espectro de atividades em curso. Nesse movimento não há lugar para ocultação de informação.

É comum que o artefato/tecnologia transmita a transparência ou opacidade da comunidade. A transparência de qualquer tecnologia existe sempre em relação com algum propósito e está intrinsecamente ligada à prática cultural e à organização social dentro da qual a tecnologia está destinada a funcionar. É um processo que envolve formas específicas de participação, nas quais a tecnologia desempenha uma função mediadora.

Participação nos fluxos de informação, nas conversações, nas práticas físicas, num contexto no qual os participantes podem entender o que escutam e observam, permite uma compreensão dialética da atividade produtiva e sua consequente transparência – invisibilidade e visibilidade (relação de conflito e sinergia).

Lave e Wenger (1991) propõem uma analogia à janela - a invisibilidade de uma janela é o que a faz janela, isto é, um objeto através do qual o mundo se faz visível. Muitas coisas podem ser vistas através da janela. Ao mesmo tempo, a janela é muito visível numa casa, se comparada a uma parede. A invisibilidade das tecnologias mediadoras é necessária para permitir foco no objeto e favorecer sua visibilidade. Inversamente, a visibilidade da tecnologia é necessária para permitir seu uso não problemático – invisível. Interação entre conflito e sinergia é central para a aprendizagem na prática.

Por último, Lave e Wenger (1991) se embrenham na complexa relação entre aprendizagem formal e informal que dependem ambas do uso da linguagem: a instrução verbal, que possui propriedades especiais e especial eficácia, trabalha com generalidade e alcance de compreensão; a instrução por demonstração, pela observação e imitação produz efeito literal e estreito, mas garante acesso e legitimidade de participação, através do fenômeno de aprender como falar e como permanecer em silêncio. É esta a busca de um modelo comunitário. Assim como se aprende o silêncio, a fazer perguntas. O modo de fazê-las, o tempo de empregá-las valida a participação de novatos e veteranos.

É importante salientar que numa comunidade de prática não há formas especiais de discurso dirigidas aos aprendizes. A participação plena é desvinculada do formato pergunta-resposta-avaliação. Os relatos têm papel crucial na tomada de decisões, sobre o que e como aprender. Há arquivos apropriados para relatos – memórias e escolha de ocasiões especiais para contá-los. Falar implica em

comprometer, focar, desviar a atenção, promover coordenação; sustentar formas comunitárias de memória e reflexão, demonstrar pertencimento. Falar é a palavra chave da participação periférica legítima.

A motivação está vinculada à identidade que conduz a aprendizagem e determina o futuro de uma comunidade de prática. A partir da aplicação de tarefas curtas e simples para principiantes com custos pequenos para erros e responsabilidade reduzida oportuniza ao êxito. A pouca diferença entre jogar e trabalhar, a valoração das contribuições iniciais dos aprendizes que é verdadeiramente útil desde o início do processo, produz novos materiais para o entendimento da atividade, além do entendimento de quão rica ou pobre é a participação de um novato para a evolução da prática. Importante também é entender que, quanto mais se adquire conhecimento, mais a aprendizagem é engajada, maior o sentido de identidade e pertencimento.

Numa comunidade de prática, de acordo com Lave e Wenger (1991), existem os guardiões didáticos que configuram motivação extrínseca para os novatos. Esses guardiões agem sobre os novatos, ajudando-os em seus ritos de passagem, superações, aprendizado do ofício e aprendizado das condutas previstas na comunidade. A perspectiva de si como objeto leva o novato em direção a uma participação central. Com efeito, onde há identidade cultural que abranja a atividade na qual participam os novatos e onde há um campo de prática madura para o que se aprende, o novato aprende a conhecer; aprende a exibir o conhecimento com fins de evolução, aprende o valor do intercâmbio deste conhecimento.

2.2.3 Aprendizagem e prática como continuidade e descontinuidade

[...] eu caracterizei comunidades de prática como histórias de aprendizagem compartilhada. Com o tempo, tais histórias criam descontinuidades entre aqueles que participam e que não. Estas descontinuidades são reveladas pela aprendizagem que tem o papel de envolver esses dois tipos de participação; tal movimento em uma comunidade de prática pode exigir muita transformação. Mas a prática não faz apenas criar limites. Ao mesmo tempo, como forma de estabelecer fronteiras, comunidades de prática desenvolvem maneiras de manter ligações com o resto do mundo. (WENGER, 1998, p.103)¹¹

¹¹[...] I characterized communities of practice as shared histories of learning. Over time, such histories create discontinuities between those who been participating and those who have not. These

Quando a aprendizagem agrega valor de mercado, gera continuidade e descontinuidade. Este fenômeno é agravado pela competição e pelas relações de poder, que podem gerar intimidação e exploração dos novatos. A aprendizagem pode ocorrer nesses casos como resultado de imitação obediente, fato que representa um problema para o sentido de identidade e cria de clones a hereses. A participação legítima dos novatos com seus próprios pontos de vista estimula as tensões da contradição continuidade – irregularidade derivadas da relação entre pessoa e prática. A prática por si está em movimento.

Uma forma de equilibrar essas tensões se dá com a introdução de estranhos, por exemplo, numa produção estritamente doméstica. Esse procedimento pode amainar os conflitos entre gerações, entre novatos e veteranos na participação cotidiana. A inexperiência dos novatos pode ser uma vantagem a ser trabalhada. Qualquer um pode considerar-se um novato para o futuro de uma comunidade em transformação. A mudança será efetuada na medida em que haja entendimento das limitações e sua difícil valoração. Este contrato sociocultural proporcionará ao aprendiz desejo de comprometimento, desejo de pertencer à comunidade através de uma prática que já existe.

As múltiplas conexões para o significado de participação periférica legítima, geradas pela teoria elaborada por Lave e Wenger (1991) se fazem com pessoas, conhecimento, atividade e mundo, através de participação num mundo vivencial como unidade chave de análise em uma teoria da prática social que inclui a aprendizagem, um empreendimento teoricamente integrador.

A pessoa – praticante, o novato que se torna veterano, cujo conhecimento, destreza e discurso em transformação são parte do desenvolvimento da identidade, identidade/pertencimento, está sempre à mercê da motivação. A pessoa precisa se reconhecer como membro da comunidade e como agente ativo. Este reconhecimento a conecta estreitamente com o significado de sua ação no mundo.

A atividade de aprendizagem situada se transforma dessa forma em participação legítima nas comunidades de prática. O movimento centrípeto, como já foi exposto anteriormente, é motivado por uma localização em um campo de prática

discontinuities are revealed by the learning involved in crossing them: moving from one community of practice to another can demand quite a transformation. But practice does not create only boundaries. At the same time as boundaries form, communities of practice develop ways of maintaining connections with the rest of the world. (WENGER, 1998, p.103)

madura que fornece subsídios para uma crescente valoração de uso da participação e dos desejos dos novatos de converter-se em participantes plenos. Novato, veterano, novato transformado em veterano, veterano em processo de reaprendizagem, suas histórias e ciclos, são parte integral da participação periférica legítima.

2.2.4 Russel e Torres: comunidade de prática musical

Para ilustrar a aplicação do conceito de comunidade de prática musical, tem-se o exemplo de dois trabalhos desenvolvidos no âmbito das práticas musicais: as investigações de Russel (2006) e de Torres (2008).

Russell (2006), no desenvolvimento de sua pesquisa, trouxe para a sua compreensão a diversidade de razões pelas quais um grupo específico se reúne para cantar, movido por acordos coletivos, por desejo de ordem, organização de valores, sedimentação de leis do bem-viver e, em última análise, pela formatação de um código musical. As constatações elucidadas por Russell (2006) quanto à função do canto coletivo na sociedade fijiana (Fiji) – que age como elo formador da comunidade de prática musical em questão - trazem em relevo o valor da partilha, dos domínios e da prática constante. Russell (2006) constatou que, entre os fijianos, a crença de ter nascido para cantar e a força dessa crença têm um peso basal para a cultura fijiana. Para fazer parte da comunidade fijiana é preciso desenvolver habilidades no canto, já que cantar expressa o que significa ser fijiano. Como o contexto elucidado por Russel é religioso, serviu de parâmetro para análise do contexto do presente estudo.

Ao analisar a comunidade fijiana, Russell (2006) constatou que o objetivo da aprendizagem naquele contexto era vivenciar o mundo e engajar-se com ele de forma significativa (ela toma esta afirmação a Wenger, 1998) e que era possível aprender quando o indivíduo se percebia pertencente ao grupo, através da realização de atividades que eram valorizadas por pessoas importantes aos participantes.

Foi dessa forma, através da sobreposição de ambientes de comunidade de prática, de identificar como elas se tornam independentes por sua especificidade e como valorizam os engajamentos de participação que pude amadurecer a idéia de que a teoria de Wenger era adequada ao presente estudo.

Encontrei em Torres (2008) mais um reforço para o posicionamento teórico da presente investigação. A autora utiliza igualmente o conceito de comunidade de prática musical, quando analisa o evento “Canja de Viola”, que acontece em Curitiba há mais de 25 anos e que agrega, semanalmente, violeiros de diferentes lugares do Paraná. A autora analisa formas de tocar e de cantar dentro de um processo de educação informal; verifica a formação de identidades ou identificações socioculturais e aponta o coleguismo e a amizade como propulsores da comunidade em questão. Esses elementos caracterizam a unidade do grupo. Suas análises do contexto dos encontros de prática musical, as relações sociomusicais por ela descritas, bem com os aspectos que caracterizam grupo-alvo por ela estudado como comunidade de prática musical – a família sertaneja – ajudaram-me a dialogar com os primeiros dados coletados junto ao Coral do CEIC.

Torres (2008) defendeu a questão da cidade, que multiplica os encontros dos indivíduos e dá forma a códigos de conduta, a regras da vida social, a valores morais, à construção do pensamento e do discurso. A condição sem preconceito ou exclusão para com os jeitos de cantar dos participantes é uma virtude reconhecível e ponto de articulação na pesquisa de Torres. A autora também apresentou o conhecimento como uma questão de competência percebida nas iniciativas às quais a comunidade em foco dava valor. Saber, na comunidade alvo de Torres, era uma questão de participação na busca de certas iniciativas, de um engajamento ativo no mundo. Estes aspectos abordados por Torres concordam, portanto, com os pressupostos desenvolvidos pela teoria das comunidades de prática de Wenger. Torres (2008) ainda reiterou que a habilidade de se engajar ao mundo resulta em produção de significados, fenômeno que a aprendizagem deve produzir.

A autora (2008) explora também os conceitos de Wenger – *mutual engagement* – que diz respeito aos vários caminhos de relações em comunidade e o trabalho necessário para manter tal engajamento; *joint enterprise* – que tem relação com negociações coletivas; e *shared repertoire* - o repertório de aprendizados acumulados através de partilha. Torres destacou o grupo nuclear em sua pesquisa, cuja característica se fez ver pela dedicação e entusiasmo com que esse pequeno grupo de pessoas energizava e mantinha a comunidade, pela adesão completa dele à atividade e por permitir participação periférica, participação transacional e acesso passivo. Neste aspecto, a pesquisa de Torres tornou-se decisiva para meu entendimento do campo empírico com o qual trabalhei.

Foi somente a partir das leituras dos trabalhos de Russel (2006) e Torres (2008), que pude visualizar algumas das formas de participação propostas por Wenger no grupo Coral do CEIC e decidir por este encaminhamento teórico para a presente pesquisa. Desse modo, pude iniciar minha aprendizagem do grupo estudado, para destacar a função do grupo nuclear, de forte imantação na existência do coral; pude começar a compreender a posição da regente enquanto coordenadora do departamento coral na instituição; pude ouvir a voz dos participantes enquanto grupo decisório – através da qualidade de suas ações e atividades; pude amadurecer minha compreensão sobre a maneira de pensar do grupo como um todo, fortemente influenciada pelo ideário espírita, e a forma como o grupo recebeu novos participantes no ano de 2010, incluindo minha participação na qualidade de preparadora vocal, pesquisadora e não estudante da doutrina.

Pude definir, neste momento, a forma como redigiria os acontecimentos: escolhi pontuar os possíveis aspectos frágeis de funcionamento do grupo no que diz respeito à prática musical, a questão polêmica do indivíduo leigo a fazer música, sem entrar no mérito amador/profissional ou em questões metodológicas da prática musical. Referi-me à questão do encontro entre os técnicos admitidos no grupo como facilitadores de manejo da prática coral e sua relação com os participantes (centrais, ativos e periféricos) – ser técnico não os tornou reconhecíveis como professores, não estabeleceu, portanto, hierarquia, exceto em raros momentos, mas os qualificou também como participantes, membros de uma instituição específica, chamados amiúde de *amigos espirituais*. Estabelecia-se, dessa forma, um vínculo ético, de respeito entre os atores no campo. Esse foi o ponto central que estimulou minha orientação para a teoria de Wenger nesta pesquisa.

3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Tendo em vista o referencial escolhido, a Teoria das Comunidades de Prática de Wenger, e o campo de observação – o Coral do CEIC – optou-se por um modelo de pesquisa social qualitativa que permite a aplicação de análises globais a casos particulares, bem como permite trabalhar com pessoas, atores sociais em relação, grupos específicos. Este modelo está apoiado na metodologia do Estudo de Caso. Por se tratar de um estudo descritivo do campo, no qual os dados recolhidos provêm, dentre outros, de relatos e entrevistas, este modelo tornou-se especialmente significativo.

3.1 MÉTODO

De acordo com Martins (2006), o método utilizado para empreender a engenharia desta pesquisa é a consideração de uma unidade – um caso – como elemento para o desenvolvimento da investigação. Com o consentimento das coordenadoras e da maestrina do Coral do CEIC, iniciei o trabalho de observação no dia 27 de fevereiro de 2010. Conteí, neste estudo, com a participação de vinte e três integrantes do Coral, além da maestrina e da pianista.

O estudo de caso tem um emprego bastante adequado quando se trata de investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real – pesquisa naturalística - com pouco controle do pesquisador sobre eventos e manifestação do fenômeno. Novamente segundo Martins (2006), a estratégia do Estudo de Caso, sustentada por uma plataforma teórica, reúne o maior número possível de informações, em função das questões e proposições orientadoras do estudo, por meio de diferentes técnicas de levantamento de dados e evidências. Martins (*Idem*) enfatiza a necessidade de aprender, criativamente, a totalidade da situação. Também explica que a pesquisa deve mostrar a identificação e análise da multiplicidade de dimensões que envolvem o caso e discutir a complexidade concreta, construindo-se uma teoria que possa explicá-lo e prevê-lo. É necessário mergulhar no objeto, como afirma Martins, para visualizar a realidade social.

Com base no referencial teórico e nas características do próprio caso, foram colhidos os dados preliminares. Um protocolo ou conjunto de menções e procedimentos para estudar o campo foi criado a partir do primeiro encontro: 1 –

observação dos processos educacionais envolvidos na prática coral - repertório, expressões vocais e interpretação – processos de ensaios; 2 – observação das interações entre regente/cantores, entre colegas de naipe e entre diferentes naites, pesquisador/participantes; levantamento de questões de aprendizagem e ensino no contexto estudado; 3 – desenvolvimento musical e artístico.

O método de Estudo de Caso, para Martins (2006), torna a pesquisa aberta a reflexões e análises durante os vários estágios de sua consecução. Martins sugere reiteradamente alterações, correções de rumo e consultas adicionais a novos referenciais teóricos, como se verificou no cumprimento deste estudo: fase exploratória, em que o tempo foi dedicado a ouvir o coral e analisar sua sonoridade; planejamento – em que foi legitimado o protocolo acima especificado; coleta de dados e evidências no cotidiano dos ensaios e performances, análise dos dados em andamento para síntese dos relatórios que comporão as considerações finais.

Martins (2006) lembra os cuidados a serem tomados quanto à análise dos achados, à sistematização e à organização dos rascunhos, notas de observações, transcrições, registros de comentários, opiniões, sempre baseados em critérios definidos previamente no protocolo. Para tanto, foi construído um diário de campo, com a manutenção dos acontecimentos de trinta encontros - ensaios e apresentações ao longo dessa jornada em 2010.

Para este estudo, a possibilidade de centrar na observação direta do comportamento de fenômenos pareceu bastante acertada, especialmente para verificar dados do campo.

As relações humanas estabelecidas entre os participantes – os naites, os familiares, os jovens, os fundadores, os coordenadores, os animadores culturais, os palestrantes, as crianças, os responsáveis pela aprovação do repertório, o arranjador e regente, o preparador vocal, os músicos contratados nos recitais, os tutores, os solistas, dentre outros - são um grande atrativo investigativo por seu caráter social. Este é um aspecto concordante com a Teoria das Comunidades de Prática.

3.2 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

O processo de coleta de dados desta pesquisa foi baseado no planejamento investigativo sugerido por Wenger, já mencionado no capítulo II, e que será oportunamente desenvolvido no capítulo IV. Para a coleta de dados: A) duas entrevistas semiestruturadas, feitas em fevereiro e março de 2010 com os dirigentes do grupo e alguns participantes; B) trinta observações de ensaios e apresentações a público. As técnicas e instrumentos de pesquisa proporcionaram adequar o olhar sobre o objeto e classificá-lo em três categorias, correspondentes às três condições postas por Wenger para a existência de uma comunidade de prática: domínio, comunidade e prática.

Obtiveram-se informações sobre a instituição e sobre o coral também por meio de documentos consultados através de via eletrônica e bibliográfica, como site, programas de concerto, dentre outros.

3.3 APRESENTAÇÃO DO CAMPO E DA POPULAÇÃO PARTICIPANTE

Foi consultado o *site* do CEIC¹² para se obter os primeiros dados de campo. A *posteriori*, foram confirmadas algumas informações mediante conversação com os participantes do coral. O Centro Espírita Ildefonso Correia, vinculado à Federação Espírita do Paraná, tem como base o estudo sistematizado da Doutrina Espírita. Proporciona à comunidade palestras públicas três vezes por semana com duração de aproximadamente cinquenta minutos, expostas por trabalhadores e convidados. Os palestrantes buscam de maneira didática abordar assuntos diversos e atuais, sempre sob a ótica espírita, como por exemplo, “as bases do espiritismo e suas leis morais, instrumento da paz, o ensino espírita na obra de Yvonne Pereira, o legado de Cristo, Nosso Lar, O sermão da montanha, Mediunidade”. O CEIC oferece atividades de promoção humana e apoio social a nutrízes, gestantes, crianças e comunidades carentes.

¹² Disponível em: <http://www.ceic.org.br>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2010. Novo acesso em 13 de dezembro de 2010.

O centro conta com uma média de quinhentos freqüentadores, cento e trinta trabalhadores voluntários e é mantido por doações e mensalidade dos associados. O CEIC possui diversos departamentos responsáveis pelas atividades da instituição, estatuto próprio, conselho deliberativo fiscal, *sítes* e informativos.

O interesse por prestar breves esclarecimentos sobre os movimentos do CEIC no presente estudo incide sob o ponto de vista da educação. Neste sentido, recorri à investigação realizada por Fuckner (2009) e que tratou da perspectiva educacional espírita. Em sua tese, Fuckner (*idem*) discutiu em uma das seções, o conceito de espiritismo, se este é religião, doutrina ou filosofia com princípios morais ou ainda ciência de observação. A autora fomentou sua argumentação com o último discurso proferido por Kardec e publicado na Revista Espírita de 1868, que apresenta o Espiritismo como religião no sentido filosófico, se se considerar o estreitamento dos laços entre fraternidade e comunhão de pensamentos, tendo como base as leis da natureza. Como o espiritismo não utiliza nenhum ritual, cerimônias, hierarquias e privilégios, que o confundiria com uma seita, ele é mais bem conceituado como doutrina filosófica e moral. O conceito de espiritismo é embasado num tripé sustentado, portanto, pela religião, pela ciência e pela filosofia. No Brasil, segundo discutiu Fuckner (2009), o espiritismo sofreu severos ataques da Igreja, colocando-a como doutrina falsa, herética, ilusória e perigosa tanto para a fé quanto para a saúde mental.

Pretendi, na presente pesquisa, encontrar um grupo de prática musical em contexto específico, rico em possibilidades sábias para a área da educação musical e foi nesse solo fértil do CEIC, povoado pela ciência, pela filosofia e religião, pelo apelo a fraternidade, e dando lugar à existência de um grupo coral que descobri um apropriado posto de observação.

O Grupo Coral CEIC, na ocasião da pesquisa, contava com vinte e sete componentes distribuídos em quatro vozes/naipes (sopranos, altos, tenores e baixos) de forma homogênea. A regente se utilizava do piano como instrumento de apoio aos exercícios de memorização do repertório durante os ensaios e de guias digitalizados para cada voz/naipe através do programa *Encore*, que deveriam servir para estudos individuais em casa. Ocasionalmente, um pianista era contratado para acompanhar as apresentações. A faixa etária do grupo variava de treze a sessenta anos, com predominância de adultos.

Num primeiro levantamento, feito mediante conversação e observação participante, poucas pessoas revelaram ter outras experiências com musicalização fora do espaço do CEIC. Daí a necessidade observada pela maestrina de instituir, em 2010, aulas de teoria musical elementar na grade dos compromissos do grupo. Este procedimento interferiu de modo incipiente na eficácia e implemento das destrezas em música e canto dos participantes, enquanto trabalhei no campo.

As atividades para preparação musical do grupo envolviam aulas aos sábados, de expressão vocal cantada, com duração de trinta a quarenta minutos e que foram, com o passar dos ensaios, se limitando a aquecimentos (vocalizes) e orientações durante os ensaios; teoria musical elementar, com duração de uma hora, substituída por alongamento dos ensaios e ensaios de naipe a partir do segundo semestre. Havia também ensaios de naipe às sextas-feiras, com maior frequência no primeiro semestre. Os ensaios gerais tinham duração de mais ou menos duas horas. No total, a dedicação do grupo às atividades era de oito horas semanais, além das horas destinadas às apresentações e eventuais estudos em casa. As apresentações regulares às quais estive presente foram realizadas em outras casas espíritas e no Hospital Bom Retiro, além de recitais comemorativos realizados no auditório da Federação Espírita do Paraná¹³.

Um dos pré-requisitos para ingresso no grupo durante a consecução da presente pesquisa era que o participante fosse estudante da Doutrina Espírita há pelo menos seis meses. O estudante interessado em cantar no coral passava, então, por um processo de seleção cujo critério principal era possuir afinação, que se aproxima aqui da expressão “harmonia tonal enquanto língua musical” utilizada por Russel (2006), ou seja, comparo a expressão ao peso creditado à afinação no contexto da pesquisa de Russell. Era um valor imprescindível para o grupo que o candidato dominasse tons e tonalidades dentro do sistema tonal, embora na prática, a afinação fosse um dos maiores focos de negociação entre regente, preparadora vocal e participantes. A minha função de preparadora vocal pretendia minimizar esta lacuna no grupo.

3.4 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE ATUAÇÃO DO GRUPO

¹³ Mais informações disponíveis em: <http://www.ceic.org.br>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2010.

O repertório trabalhado pelo Coral do CEIC durante o período de observação passava pela análise de um conselho que avaliava essencialmente o conteúdo dos textos a serem veiculados. Os temas escolhidos eram, em grande parte, da música coral histórica ou temas populares nacionais e estrangeiros arranjados pela maestrina para o Coral, bem como por um dos trabalhadores do CEIC, músico, compositor e coordenador dos eventos e palestras-cantadas do Coral.

A história do Coral do CEIC começou em 1997, como já mencionado na introdução, e com o passar dos anos, a prática coral cresceu em direção à organização, montagem e execução de recitais e palestras-cantadas, apresentados no Auditório da Federação Espírita do Paraná. Em 2008 e 2009, por exemplo, as atividades anuais foram totalmente voltadas à consecução de dois recitais (*Elysium* e *Rei Solar*), devidamente documentados pelos organizadores.

Em 2010, o projeto desenvolvido pelo Coral até maio foi nomeado **Aos Nossos Filhos**. De acordo com minhas observações, o trabalho de montagem de espetáculos requereu muita responsabilidade dos participantes nos anos anteriores, com acúmulo de funções, carência e dependência em termos de estrutura organizacional. Todos os ensaios eram direcionados para este fim, enfraquecendo as atuações informais do grupo (casas espíritas, hospitais, casas de passagem, recantos), bastante apreciadas por número significativo de participantes, em especial os veteranos. As atividades informais variaram em qualidade e empenho técnico dos participantes para mais e para menos, como pude observar em 2010, quando de sua consecução.

Com as mudanças nas regras de utilização do Teatro da Federação Espírita do Paraná em 2010, o recital **Aos Nossos Filhos** foi postergado e um novo trabalho foi proposto para o recital de primavera realizado tradicionalmente em setembro, com resgate de repertório desenvolvido ao longo dos treze anos de existência do coral, designado **Pérolas de luz**. Foi durante o trabalho com estes dois repertórios – **Aos nossos filhos** e **Pérolas de luz** - que tive a oportunidade de estar em campo, no processo de coleta de dados.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A partir deste capítulo, passa-se ao processamento dos dados coletados para a presente investigação. Estes foram obtidos junto ao campo empírico e com eles se buscou dar ênfase às ideias dos participantes a respeito do objeto – comunidade de prática musical. Da atuação do Coral do CEIC, observada durante sete meses, emerge o entendimento do conceito de comunidades de prática e suas condições de existência: a comunidade, os domínios e a prática, em acordo com a teoria de Etienne Wenger.

Estive presente, participando ativamente do processo, em ensaios de duas a quatro horas cada um - ordinários e extraordinários – e estive em apresentações realizadas durante minha permanência em campo, configurando trinta encontros.

As observações documentadas em diário de campo e através de entrevistas semiestruturadas ofereceram-me um panorama sobre o que é comunidade para os participantes do Coral do CEIC. Testemunhei seus esforços em criar um ambiente humanitário aberto a grande público no qual existem oportunidades de ação, inclusive no campo da educação musical.

Dividi minhas análises com base na teoria de Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998) observando que o grupo estudado pode ser compreendido como uma comunidade de prática na qual existe:

- O Domínio – o interesse pelo canto coral, a prática coral.
- A Comunidade – o Grupo Coral do CEIC
- A Prática – os encontros regulares, semanais, de prática coral.

Por meio desta constatação, o foco das análises foi voltado para algumas características discutidas por Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998), relativas aos processos característicos da comunidade de prática. A saber: **prática compartilhada, aprendizagem situada e níveis de participação:**

- **Interesses compartilhados pelo grupo (prática compartilhada):** Foram observados alguns focos de interesse comum para o grupo pesquisado, por exemplo, o interesse pela atividade do canto coral, o repertório do grupo e os valores compartilhados pelos membros do grupo enquanto comunidade específica. Tais interesses foram verificados nas relações de respeito e

comprometimento com a música, na forma como o grupo estudado concebia, compreendia e manipulava a prática coral.

- **Construção de relações de aprendizagem (aprendizagem situada):** Verificadas por meio da observação dos processos de aquisição de conhecimentos, implantação de metas concretas para estimular a aprendizagem e procedimentos de ação.
- **Níveis de participação dos membros do grupo (participação central, ativa ou periférica legítima).** Foram verificadas a partir da integração entre os participantes e observadas por meio de comportamentos, atitudes, de acordo com a formação e transformação de hábitos, pelos processos de colaboração e partilha, utilização de recursos empregados para o bem comum, a forma como os participantes se relacionavam entre si, como se comportavam na relação entre novatos e veteranos.

Sobre o planejamento investigativo sugerido por Wenger e utilizado nesta pesquisa, vale expor:

a) o grupo sempre recebeu, durante o período de observação, orientações das coordenações do departamento quanto à resolução de problemas de ordem musical, de aprendizagem ou relacional e em poucas situações agiu antes dessas orientações, fato este só ocorrendo em algumas ocasiões, às vésperas de apresentação, quando alguns participantes tomaram iniciativa de estudar com seus pares, com a regente ou comigo; nenhum *brainstorm* foi testemunhado em dias de observação;

b) na maioria das observações efetuadas houve interesse, por parte dos participantes, em buscar esclarecimentos sobre o uso adequado da voz nos diferentes estilos de peças que elencavam o repertório do grupo; maiores esclarecimentos sobre autores, estrutura da obra, conhecimentos musicais em geral foram oferecidos aos participantes sem que estes os solicitassem;

c) a busca de experiência – comparação com situações semelhantes, só foi confirmada às vésperas de apresentação, em especial as efetuadas em setembro de 2010, por ocasião dos recitais de primavera, eventos estes formais, vividos de forma diferenciada pelo grupo e caracterizados por maiores níveis de estresse;

d) o grupo, ao longo de seus treze anos de funcionamento, passou por várias reformulações. Aos poucos, na medida em que novos membros da instituição

passaram a cuidar de folders, divulgação, cenário, alimentação, participaram dos recitais auxiliares técnicos – som e luz, foi criada indumentária, dentre outros aspectos administrativos (que se mostraram relevantes ao desenvolvimento do grupo, como apontou a pesquisa de Grosso, Grosso e Carneiro (2003), citada no capítulo I), o grupo passou a valorizar idéias aplicadas em outros eventos, que somavam mais responsabilidade a alguns coristas e que agora não precisavam mais ser realizadas por eles; aos coristas ascendeu a responsabilidade da exposição artística;

e) quanto à obtenção de benefícios comuns, tem-se aqui um aspecto controverso: o que poderia ser considerado benefício, como angariar fundos para o grupo, ser remunerados, obter prestígio, notoriedade perante a casa, gravar um CD, profissionalizar-se, era ignorado pelos participantes, cujo objetivo era cantar para sensibilizar platéias específicas – em todas as apresentações do grupo houve lotação completa;

f) as discussões sobre evolução do processo testemunhadas em observação envolviam aspectos de eficácia, melhora das destrezas e escolha de repertório, mas eram proposições feitas pela regente e por mim (como preparadora vocal), raramente perguntas vindas dos participantes (exceto queixas sobre o uso da voz que eram feitas individualmente, bem como raras críticas feitas à regente pelo não entendimento de uma passagem musical ou de um gesto de regência). Embora pouco questionados os procedimentos, havia um empenho dos participantes em evoluir musicalmente;

g) a estratégia de realizar projetos de documentação – escrever lembretes em partitura, para evitar a repetição de problemas - era utilizada pela maestrina, pelas coordenadoras e por mim; os participantes atenderam a este pedido, verbalizado muitas vezes, em raras ocasiões;

h) houve o convite aos participantes para observação do Coral Paz e Luz, que começou a divulgar seus trabalhos no segundo semestre de 2010 em algumas casas espíritas; não obtive depoimentos dos participantes sobre essas visitas até o final de meu trabalho em campo; referências a outros corais, mesmos os regidos pela maestrina, nunca foram feitas em ensaios, exceto uma alusão ao Coral da OSESP, feita por mim quando tratava de melhoria da sonoridade, apoio e projeção no Coral do CEIC. O grupo era, aos participantes, uma entidade diferenciada entre todos os agrupamentos corais existentes. Havia uma crença geral, baseada em

literatura específica e atuação em trabalhos mediúnicos, em especial aos veteranos, de que era inquestionável a capacidade deles em produzir fenômenos vibratórios saneadores de ambientes com a voz cantada, similares ao fenômeno de fluidificação da água, vivenciado nas práticas doutrinárias da casa espírita. Essa capacidade de purificar ambientes com o canto não era mensurada pela qualidade musical, mas pela força religiosa.

i) em alguns momentos, durante as observações, foi possível aventar o que já era sabido pelos participantes em termos de uso de materiais musicais para a prática coral, bem como entender que realizar eventos mais produtivos e eficientes musicalmente demandava dedicação extra dos participantes; a maestrina e eu nos pusemos à disposição para criar hábitos de estudo e vivência musical, além de fornecer novas ferramentas de ação para o canto coral; vários participantes recorreram à Internet, trazendo exemplos de corais para ouvir, trocando informações eletrônicas sobre as peças estudadas; este empenho tornou-se bastante consistente para a montagem do Oratório de Natal. Em contrapartida, cresceu meu interesse pela doutrina espírita, através da leitura preliminar e sistemática da obra de Francisco Candido Xavier. Passei a frequentar as primeiras palestras já no primeiro semestre de 2010.

4.1 INTERESSES COMPARTILHADOS PELO GRUPO - **Prática compartilhada**

O interesse pela prática coral, aliado ao estudo da doutrina espírita pela maioria dos participantes é o que permite ao grupo fortalecer seus laços comunitários. Este é o real domínio que caracteriza o Coral CEIC como comunidade de prática.

Com o Coral do CEIC, há mais elementos significativos que caracterizam os interesses compartilhados pelo grupo como por exemplo, entremear nos ensaios aspectos da doutrina, especialmente quando se faz a interpretação dos textos do repertório. A abertura dos ensaios é precedida por uma fala de agradecimento, uma prece, feita por um dos participantes, com a verbalização do desejo de se poder fazer algo belo, útil e saudável, além da possibilidade de entrar em sintonia e alterar as vibrações do ambiente.

Em entrevista com a maestrina, à frente do Coral do CEIC desde 2003, ela argumentou que sabia que o grupo possuía características particulares, que a “fotografia do Coral do CEIC” era diferente pelos seus objetivos, ou seja, possuía um foco “espiritual” diferenciado, com o qual os participantes buscavam cantar e “modificar as vibrações” dos “ambientes espirituais”, com a voz, com a música, oportunizando “vibrações mais elevadas”, além de aprofundar a predisposição física, técnica, intelectual e espiritual.” Enfim, a maestrina declarou que percebia no Coral do CEIC uma motivação diferenciada para com o público. Segundo a maestrina, o grupo “tem consciência de que as vibrações musicais que vai gerar com o canto provocam mudanças no ambiente”. Dessa forma, segundo a maestrina, era necessária “uma melhor canalização de energias boas”, por meio da prece, do aquecimento, do cuidadoso trabalho de concentração, “ senão só vamos cantar e nossa proposta não é só cantar, mas sensibilizar a platéia”:

O coral faz mediação entre energias do ambiente, do grupo e do público através de sensibilidades específicas – “os outros ambientes estão concomitantes com este” através do trabalho pelo bem. Cada pessoa do coral é um voluntário, um trabalhador que precisa exercitar seu conteúdo espiritual, estar disponível, ser capaz de perceber a psicofera, conhecer os princípios da doutrina espírita para entender o motivo do encontro e o alcance esperado com os objetivos propostos. (A maestrina)

4.1.1 Repertório

A escolha do repertório vinha atendendo, na consecução das minhas observações, ao desejo de parte dos coristas – repertório colecionado durante os treze anos de existência do Coral do CEIC. O grupo vinha preferindo músicas eruditas e textos espirituais, segundo informou a maestrina. Os textos dos temas vinham passando por criteriosa análise feita por um conselho da casa, como já mencionado anteriormente, formado por pessoas com cargos de diretoria que analisavam o material e decidiam o que devia ou não ser estudado. No momento da entrevista, a maestrina declarou concordar inteiramente com esse procedimento e apontou um problema a ser enfrentado: o pouco repertório em língua nacional

disponível para a divulgação da doutrina espírita e que atenderia aos pré-requisitos da casa e do grupo coral.

O repertório trabalhado pôde ser analisado pelo texto que veiculava e por sua construção harmônica, de acordo com as circunstâncias em que foi empregado – geralmente para público específico, uma vez que as apresentações se realizaram em espaços específicos. Pude testemunhar várias ocasiões de questionamento dos participantes para tal repertório – por exemplo, Por que cantar músicas em inglês? Por que cantar músicas que se assemelham a jingles? Por que cantar músicas em línguas diferentes? Igualmente, houve constrangimentos quando se apresentavam dificuldades quanto a determinado andamento em música – como na peça *Retina*, de *Consuelo de Paula*, especificamente a voz do tenor; como na peça *Vem ver a estrela*, de *Andrey Cechelero*, cuja afinação esteve comprometida, em especial no naipe dos altos. Elas apresentavam o tema, detinham a melodia principal, portanto; quanto à carga emocional – as reações de choro observadas na platéia e entre os coristas com o emprego de certos temas – por exemplo, o *Gloria in excelsis Deo* pela característica melismática e saltos de quinta justa ascendente, provocando clímax da melodia principal; carga psicológica e educacional – contida nos temas sacros, além de estranhamento de estilo, época e estrutura harmônica por parte dos participantes para diversos temas musicais em língua portuguesa.

Como efeito de ilustração, no dia 14 agosto de 2010 foi realizada uma palestra no Encontro Estadual de Comunicação Social Espírita com o tema “A música como forma de comunicação espírita”. O objetivo dessa palestra era demonstrar o poder que a música exerce sobre a percepção, a sensibilidade, servindo como manifestação do Belo em prol do Bem e da Verdade. Nesse dia pude testemunhar a mobilização do grupo nuclear para agir acertadamente na consecução de um dos objetivos – que o canto coral se torne prática aceitável no convívio da comunidade, entremeado de acordos sonoros (melhoria da sonoridade, equilíbrio e afinação). A apresentação foi realizada com uso de tecnologia - *power point*, citações e traduções dos textos das peças servindo de roteiro ao palestrante. A palavra e as vibrações sonoras, veiculadas pelo repertório, representaram grande parte do discurso a ser contemplado.

Para exemplificar um momento de discussão sobre repertório, será descrita uma situação ocorrida no dia 6 de março. A maestrina orientava o grupo em uma peça em início de leitura, **Aos nossos filhos**, de Ivan Lins e Victor Martins. O ensaio

transcorreu com regularidade (observado em procedimentos análogos posteriores), e **Aos nossos filhos** não apresentou dificuldade técnica para a leitura. No entanto, o fato de o referencial para audição estar vinculado para os participantes (uma das participantes alertou sobre esse aspecto), às vozes de Ivan Lins e Elis Regina, isso parecia ser um empecilho de aprendizagem para alguns que se mostravam visivelmente contrariados em estudar.

Segue o depoimento da coordenadora sobre o repertório:

Fazer crer que é melhor cantar certas músicas em função do sentimento que elas trazem é um trabalho delicado. [...] Também estava em pauta o que a casa espírita esperava do coral. Música é sempre música então “por que o repertório escolhido”. (A, participante desde 1997)

O comportamento contrariado era observável através da expressão facial contraída, da rigidez na região do pescoço, da mandíbula e lábios hipertônicos, da posição de pernas e pés ao sentar, opostos a maestrina e a mim, excluindo-nos, o recostar-se frouxo à cadeira, o movimento de levantar, do repetido entrar e sair da sala por algumas pessoas, comportamento pouco perceptível em outros ensaios. Foram cantadas então mais quatro peças do repertório, aprendidas em anos anteriores, conhecíveis pela maioria, portanto (esse fato obrigou aos novatos a estudar o repertório em separado para os ensaios subsequentes). A maestrina deu orientações para reforçar ao grupo quanto à memória das linhas melódicas de cada naipe e para detalhar as dinâmicas já incorporadas aos estudos anteriores. Esse procedimento proporcionou descontração ao grupo. O ensaio progrediu e, no momento em que se foi cantar a peça **One God**, algumas pessoas demonstraram sua intenção em não querer apresentar a peça ao público, alegando fragilidade dos solistas escolhidos para interpretação. Mesmo assim, a maestrina contornou a situação e executou a peça com os solistas previamente elencados.

A maestrina comentou em entrevista sobre os músicos compositores das casas espíritas, que é “uma bênção quando eles compõem algo para o trabalho do coral”. O Coral executa peças corais contemporâneas, segundo a maestrina e ainda composições de várias épocas da história da música. A maestrina argumentou, quanto ao repertório, que existem sambas, por exemplo, com letras positivas, espiritualizadas, mas que não combinam com o restante do repertório do Coral. É

notório, no entender da maestrina, que “a plateia apreende melhor o que compreende em palavras”.

A utilização no repertório do Coral das composições de Ivan Lins em 2010 foi uma escolha bastante negociada pela maestrina junto aos dirigentes. A maestrina tinha por objetivo fazer algo diferente, eminentemente em português. O cunho positivo dos textos de Victor Martins norteou as escolhas feitas pelos organizadores em torno desse material. “O popular traz uma carga de memórias materiais”, disse a maestrina, e deu um exemplo:

é como pegar um tema como Besame Mucho e criar uma paráfrase com conteúdo espírita. A memória da melodia vai reportar o ouvinte ao mundo material, como o samba, que evoca a terra, coisas viscerais. E o objetivo do trabalho é “elevar o pensamento das pessoas”. (A maestrina).

4.2 CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM - **Aprendizagem situada**

A organização dos ensaios do Coral do CEIC era feita, no período de observação, pela maestrina, coordenadoras e diretores da casa, com eventual participação dos coristas. Em todos os corais com os quais trabalhava, afirmou a maestrina, ela fazia cuidadosa preparação anterior ao estudo das peças. No Coral do CEIC, os ensaios eram, em geral, conduzidos no mesmo formato: uma seção de alongamentos e preparação vocal, a prece inicial, leitura e trabalho do repertório, a prece final, tendo em vista o calendário de apresentações/tarefas públicas. Ao verificar as ações da maestrina, percebeu-se que a questão a resolver era: como dar segurança às pessoas, segurança para que fossem elas mesmas e cantassem o real de suas habilidades, tivessem paciência, perseverassem e aprendessem o significado dos ensaios e das apresentações públicas.

Neste ponto, importa proceder a uma conexão com o pensamento de Costa e Figueiredo (2010), reiterando uma posição já mencionada no presente trabalho, sobre o desenvolvimento real onde ocorre a conquista de um domínio, o que garante ao aprendiz executar a atividade com autonomia e exercitar níveis de participação, integrando-se na comunidade. Dependia de todos os participantes do Coral do CEIC, em âmbito pessoal e coletivo, a possibilidade de elevação – musical e

espiritual - prevista na manifestação artística que o grupo pretendia realizar. História, Doutrina Espirita e Arte guardavam em si o potencial dessa realização. Como obter tal assunção com um grupo com as características do Coral do CEIC?

Nas trinta observações registradas por mim, acompanhei o canto dos vinte e sete participantes e pude reconhecer cada uma das vozes no conjunto e entender suas limitações. Pude atuar superficialmente em suas condutas artísticas. Porque os cantores do Coral do CEIC não se entendiam artistas, tampouco aspirantes a músicos.

O comportamento auditivo, a memória musical dos participantes do coral, chamou-me a atenção. Uma peça construída num ensaio, lapidada, cuidada em detalhes, compasso a compasso, seria executada de forma irregular no ensaio subsequente, como se não houvera sequer sido lida. Para tal fenômeno há explicação: existe uma necessidade mecânica de repetição diária dos gestos vocais, assim como ocorre com o estudo de dedilhado no piano. Existe também a necessidade de imaginação, de invenção por parte de quem interpreta uma peça musical. Como convencer vinte e sete pessoas a realizar diariamente exercícios vocais reportados ao repertório? Como criar um ambiente imaginativo para exercitar a interpretação? Somente se os participantes desejassem sensibilizar platéias específicas haveria possibilidade de sucesso. Com o Coral do CEIC havia, portanto, uma distância entre sentir, pensar e agir musicalmente, ou seja, havia uma ideação sobre o ato de cantar, um espontaneísmo no ato de cantar que carecia superação.

Há que se pensar, igualmente, nas relações que os vinte e sete cantores do Coral do CEIC, mais seus coordenadores e técnicos, mantinham com a música. Mencionei anteriormente o respeito que todos estes atores tinham com o trabalho musical. Todos queriam participar do Coral. Queriam se reunir para cantar. Ainda não escutavam as vozes no naipe vizinho e quando o faziam, se atrapalhavam, cantavam-lhe a linha melódica atribuída, ou não tinham certeza sobre a nota do acorde que lhes cabia em determinada passagem. Tudo isso eu pude testemunhar nas observações feitas no campo.

Em especial quando se tratava de utilizar imagens mentais, associações com outros modelos vocais e técnicas de repetição de motivos e frases musicais para memorização, a resistência se revelava em tônus muscular rígido, queixo imóvel, som opaco, corpo sem energia, em especial os homens. Nesses momentos era necessário “mudar de assunto”, escapar à tensão o mais rápido possível,

abandonando a atividade, sob pena de perder o trabalho como um todo. Geralmente, após seis ou sete tentativas de construção de um trecho, a maestrina mudava de peça, para um tema reconhecível pela maioria, como já dominado por eles. Fernandes, Kayama e Östergren (2006) estudaram este fenômeno, já citado no capítulo I.

Peças novas para o repertório eram recebidas pelo grupo em estudo com desconfiança e o tempo de maturação dessas novas propostas, em alguns casos, levava meses. A maestrina, durante minha convivência em campo, deixou *a posteriori* somente o projeto **Aos nossos filhos**, como já mencionado. As demais peças, por exemplo, para o Oratório de Natal, foram mantidas em sua maioria em estudo, em detrimento das dificuldades que aventaram.

O aspecto mais notório catalogado em minhas observações foi a reação de imobilidade corporal que acompanhava os momentos de tensão descritos acima, uma aparente passividade, onde não havia contestação, reclamação, reação alguma. Formava-se na sala uma estagnação energética. O ensaio parava de fluir. A produção musical cessava. Eis aqui um fenômeno análogo ao descrito por Lave e Wenger (1991) quanto aos processos de aprendizagem situada, vinculados à idéia de descontinuidade. (WENGER, 1998). Há agentes, conscientes ou subconscientes, que impedem a ocorrência de aprendizagem e desenvolvimento nessas condições.

Para Wenger (1998), as práticas são uma somatória de histórias de continuidade e descontinuidade, processo dual que anima a paisagem social e lhe proporciona limites. Através da análise dos níveis de participação e reificação, podem-se identificar as fontes de descontinuidade social e criar continuidades ou conexões além dos limites estabelecidos historicamente. Considerando-se comunidades de prática, tanto como fonte de limite como espaço para a criação de conexões (no interior desses contextos), é possível olhar a paisagem social criada pelo entrelaçamento entre fronteiras/limites e periferias.

Considerando o repertório como artefato – forma de reificação¹⁴, produzido pelo Coral do CEIC, vale analisá-lo com objeto fronteira/limite, como quer Wenger

¹⁴ Wenger (1998) alia o conceito de participação ao de reificação quando estuda a “dinâmica da negociação do significado” (p. 52-71). “I will use the concept of reification very generally to refer to the process of giving form to our experience by producing objects that congeal this experience into “thingness”. In so doing we create points of focus around which the negotiation of meaning becomes organized. Again my use of the term reification is its own example. [...] Writing down a law, creating, a procedure, or producing a tool is a similar process. [...] This form then becomes a focus for the

(2008), em torno do qual o grupo organizou interconexões que geraram novas relações interpessoais, relações estas que produziram novos elementos de prática e, conseqüentemente, novas formas de participação. Tais interconexões foram classificadas – e ainda não clarificadas – pelos participantes como destrezas a serem negociadas por níveis de interesse, dificuldade e padrões culturais. Esses fenômenos foram observados enquanto de minha estada em campo.

Quase não havia dispersão ou conversas paralelas nos ensaios (fruto muitas vezes do comportamento imobilizado de que falei anteriormente), que eram sempre conduzidos para a consecução do repertório. Os ensaios eram realizados em geral com os participantes sentados em cadeiras plásticas durante duas horas ou mais, exceto algumas ocasiões em que uma ou duas peças, quase sempre em fim de ensaio, eram executadas em pé. O procedimento se devia, entre outras coisas, ao fato de a maestrina estar sentada ao piano, acumulando os papéis de correpetidor, instrumentista acompanhador e regente.

Dentre as diversas experiências vividas nas visitas ao campo quando da observação participante, em que acompanhei os ensaios e oportunamente trabalhei com o Coral, testemunhei vários episódios cujas situações de aprendizagem eram compartilhadas pelo grupo.

Um exemplo disso pode ser verificado por mim no dia 17 de maio. Intrigou-me a motivação dos altos nesse ensaio, seu desempenho destacado, nível de acertos e afinação aumentados, frutos de um estudo mais intenso e espontâneo do naipe. Da mesma forma, alguns dias depois, no dia 24 de maio, eu tive a oportunidade de acompanhar um trabalho específico com os sopranos. Na oportunidade, essas mulheres se mostraram bastante abertas a orientações e apreciaram as instruções que a maestrina e eu lhes demos para que melhorassem sua emissão e equalização, evitando os modelos que vinham usando até então, que caracterizam vozes imaturas, e desenvolver memória muscular para mudança de procedimento.

negotiation of meaning, as people use the law to argue a point, use the procedure to know what to do, or use the tool to perform an action". (p.57-8). Eu procedi à tradução do excerto da seguinte forma: Vou usar o conceito de reificação de forma geral para me referir ao processo de empregar nossa experiência na produção de objetos que se cristalizam, congelam em "coisificação". Ao fazer isso, crio um foco em torno da negociação de sentido que se organiza. [...] Escrevendo uma lei, criando um procedimento, ou produzindo uma ferramenta, observo processo semelhante. [...] Esta forma torna-se então um foco para a negociação de significado, como as pessoas usam o direito de discutir um assunto, utilizam um procedimento para saber o que fazer, ou usam uma ferramenta para executar uma ação.

Os sopranos, a exemplo dos altos, demonstraram satisfação com o que conseguiram responder com o trabalho realizado no dia 24 de maio, por ocasião do ensaio geral ordinário. Este empenho coletivo, portanto, marcou dois momentos de compartilhamento de aprendizagem, nos quais o efeito conseguido com o treinamento fortaleceu a participação dos coristas naquela atividade. Mais tarde, em ensaios do mês de setembro, o mesmo efeito manifestou-se novamente com tenores e baixos.

Em algumas ocasiões fiquei sabendo de reuniões de alguns participantes, fora da casa e dos horários habituais de ensaio. Eles se reuniram espontaneamente para estudo, sem a presença dos dirigentes, o que é um exemplo significativo de um processo de participação característico da aprendizagem situada. De acordo com Wenger

[...] a participação é uma fonte de identidade. Ao reconhecer a reciprocidade da nossa participação, nós nos tornamos parte um do outro. Na verdade, o conceito de identidade é [...] central. Aqui, vou dizer que uma característica definidora da participação é a possibilidade de desenvolver uma "identidade de participação", isto é, uma identidade constituída através das relações de participação. (WENGER, 1998, p. 56)¹⁵

Trabalhando de forma a conectar em rede e não linearmente os dados coletados, apresento agora um fato ocorrido no dia 27 de março e que ilustra mais uma experiência de aprendizagem situada. Quando cheguei nesse dia, o grupo estava entretido com um exercício de solfejo acompanhado de batidas de pés e mãos. Era um exercício feito com os participantes sentados, e era executado de forma contida, apesar de feito com energia. Eles já haviam passado por uma hora de trabalhos com teoria musical. Este esforço do grupo, portanto, se refere a formas de participação e processamento da prática. O grupo se exercitava,

[...] a fim de ser capaz de ter uma experiência de satisfação no trabalho. É neste sentido que eles constituem uma comunidade de

¹⁵In this experience of mutuality, participation is a source of identity. By recognizing the mutuality of our participation, we become part of each other. In fact, the concept of identity is[...] central. Here, I will say that a defining characteristic of participation is the possibility of developing an "identity of participation", that is, an identity constituted through relations of participation. (WENGER, 1998, p.56). Tradução minha.

prática. O conceito de prática conota o fazer, mas não só o fazer em si. É um fazer em um contexto histórico e social que dá estrutura e significado à ação. Neste sentido, a prática é sempre prática social. Esse conceito de prática inclui tanto o explícito como o tácito. Inclui tanto o que é dito como o que é deixado de dizer, o que é representado e aquilo que é assumido. (WENGER, 1998, p.47).¹⁶

No caso dessa prática executada num dia de ensaio pelos participantes do Coral do CEIC, há um real interesse em assumir os conhecimentos musicais necessários a uma prática coral nos moldes pretendidos por esse grupo. Tal assunção

[...] inclui a linguagem, ferramentas, documentos, imagens, símbolos, papéis bem definidos, critérios, procedimentos confiáveis, regulamentos e contratos que as práticas tornam explícitos para uma variedade de propósitos. Mas também inclui todas as relações implícitas, convenções tácitas, sugestões sutis, regras de valor incalculável, as intuições reconhecíveis, percepções específicas, as sensibilidades bem afinadas, os entendimentos consagrados, pressupostos e visões de mundo compartilhados. A maioria destes arranjos nunca podem ser articulada, mas são sinais inconfundíveis de relações sociais em comunidades de prática e são cruciais para o sucesso dos empreendimentos. Naturalmente, o tácito é o que se concede e por isso tende a desaparecer aparentemente. O tácito tende a ser relegado para o subconsciente individual, e vem à tona através do instinto. O senso comum é apenas senso comum porque é sentido em comum. Comunidades de prática são o principal contexto no qual se pode exercitar o senso comum através do engajamento mútuo. Portanto, o conceito de prática destaca o caráter social e negociado, tanto do explícito como do tácito na vida. (WENGER, 1998, p.47)¹⁷

¹⁶The practice is what these claims processors have developed in order to be able to do their job and have a satisfying experience at work. It is in this sense that they constitute a community of practice. The concept of practice connotes doing, but not just doing in and of itself. It is doing in a historical and social context that gives structure and meaning to what we do. In this sense practice is always social practice. Such a concept of practice includes both the explicit and the tacit. It includes what is said and what is left unsaid; what is represented and what is assumed. (WENGER, 1998, p.47). Tradução minha.

¹⁷It includes the language, tools, documents, images, symbols, well-defined roles, specified criteria, confided procedures, regulations, and contracts that various practices make explicit for a variety of purposes. But it also includes all the implicit relations, tacit conventions, subtle cues, untold rules of thumb, recognizable intuitions, specific perceptions, well-tuned sensitivities, embodied understandings, underlying assumptions, and shared world views. Most of these may never be articulated, yet they are unmistakable signs of membership in communities of practice and are crucial to the success of their enterprise. Of course, the tacit is what we take for granted and so tends to fade into the background. If it is not forgotten, it tends to be relegated to the individual subconscious, to what we all know instinctively, to what comes naturally. But the tacit is no more individual and natural than what we make explicit to each other. Common sense is only commonsensical because it is sense held in common. Communities of practice are the prime context in which we can work out common sense through mutual engagement. Therefore, the concept of practice highlights the social and

Os participantes sabiam que era necessário estudar regularmente e desenvolver destrezas musicais, embora esse aspecto às vezes parecesse incipiente como registro cortical, ou como matéria reconhecível por eles. A memorização de suas partes nos arranjos, ou entendimento da função das repetições de passagens mais exigentes nas peças musicais, ou como atingir determinada nota aguda, ou alterar o timbre, ou responder positivamente a uma provocação de jogo didático, ou conseguir entender e atender aos sinais de dinâmica da regência, ou acatar as solicitações do preparador vocal, ou memorizar marcações cênicas nas performances, ou corrigir o modo de estar sentados ou em pé para cantar, ou aprender o modo de amarrar o lenço do uniforme, dentre inúmeros questionamentos, eram dados a se considerar como dados importantes a esta investigação. Estas questões eram discutidas em quase todo dia de ensaio ordinário pela maestrina e pelos participantes.

Os participantes, por sua vez, procuravam responder com disposição e atenção às recomendações que a maestrina propunha desde que tais recomendações se referissem ao dia de ensaio. Todas as transformações esperadas somente ocorreriam nesse espaço-tempo. Havia certamente acolhimento para as situações de aprendizagem, manifestas no desejo de estudar em separado por alguns participantes, o que poderia sugerir uma solução interessante: alguns participantes entrariam em esquema de *trainees*¹⁸ e repassariam o resultado de seu processo a outros participantes interessados. Este comentário se deve a alguns participantes terem me procurado para aulas individuais ou orientação para estudos. Da participante mais antiga do coral e coordenadora, obtive o seguinte depoimento:

No começo não tínhamos a menor ideia do que era cantar, não tinha sido feita classificação vocal. O desejo de formar o grupo veio de uma

negotiated character of both the explicit and the tacit in our lives. (WENGER, 1998, p.47); tradução minha.

¹⁸ Termo utilizado em empresas. Por exemplo, A Gerdau acredita que pessoas são o seu maior diferencial e para atender à necessidade de desenvolver profissionais de alta performance, realiza o Programa Futuro Gerdau *Trainees*. O programa tem duração de dois anos e possibilita ao trainee compartilhar experiências em equipe e obter uma visão ampla dos negócios da empresa, além de participar de um estruturado plano de treinamentos e avaliações, que aceleram o desenvolvimento de suas competências. Disponível em: www.gerdau.com.br/.../jovens-profissionais-programa-de-trainees.aspx. Acesso em: 6 nov. 2010.

experiência observada de pequeno grupo no final do ano, apresentando-se nas comemorações de natal na Federação. [...] Com o espaço de trabalho melhorado – a casinha em que ensaiávamos no início era de madeira, cheia de cupim. Ficávamos lá para não atrapalhar as outras atividades da casa. [...] Devemos ser espíritas em qualquer lugar e praticar este preceito é muito difícil. Aqui no coral pensamos mais sobre isso. [...] Questões fora do grupo afetam o trabalho do coral. Houve muitas faltas em 2009 e isso sobrecarregou muito o trabalho. Todos nós enfrentamos o grande desafio de sair da cama e cumprir os compromissos assumidos. O ambiente da casa espírita é um ambiente especial, um ambiente religioso. Embora não haja aqui rituais, trabalha-se de dentro para fora, o pensamento deve ser feliz, deve-se entender as complexidades dos relacionamentos. (A, participante desde 1997)

As experiências de aprendizagem e de oportunidade de participar da comunidade, concordando com o posicionamento de Figueiredo (2006) sobre respeito ao desenvolvimento de habilidades técnicas como funções da prática coral e ações próprias do trabalho de regência vem o depoimento:

Já fui músico, toco trompete, estudava com disciplina. Sair de um mundo conturbado e baixar a rotação, o ritmo, é um desafio grande para mim. Não há brincadeiras aqui, uma descontração que tínhamos entre os músicos. Aqui é mais compenetrado. Há mais calma. Há acompanhamento pessoal. O importante é tocar na mesma harmonia. Adquirir técnica para cantar – crescer, cantar melhor é uma coisa importante. Acordo com as músicas na cabeça, ouvindo o coro cantando. Experiência, técnica, mais lapidação, é o que espero encontrar aqui. Há potencial para isso. É importante timbrar a voz. Adquirir uma voz mais madura. É preciso haver comprometimento. Superação. Algumas circunstâncias ajudam ao grupo a melhorar se ele quiser. A universalidade da Arte, fazer música de boa qualidade. Ter bons sentimentos. Tudo colabora para crescermos. (B, participante ingresso em 2010)

Para a compreensão dos processos de interação na aprendizagem – de conhecimento e destrezas, além de verificar os benefícios da atividade coral para o desenvolvimento do Coral do CEIC nas dimensões pessoal, interpessoal e comunitária, como estudaram Pereira e Vasconcelos (2007), obtive o seguinte depoimento:

Este é um trabalho bastante dinâmico, o que permite muito compartilhamento. Algumas pessoas aprendem mais rápido que outras o que, normalmente, as torna, de certa forma, uma referência no naipe. Mas também sempre acontece de esta pessoa se equivocar

ou não entender uma explicação e outros do grupo ajudarem. Além disso, todos passamos por problemas pessoais/profissionais que influenciam na nossa voz e na nossa concentração. Nesses momentos é muito importante estar em um grupo compreensivo e que busca nos ajudar. No nosso caso nos preocupamos muito com a parte espiritual do trabalho e seu objetivo maior. Propagar a mensagem do Cristo por meio de músicas de qualidade, levando alento e consolo aos que nos ouvem. Neste quesito ninguém é maior do que ninguém; então aprendemos e ensinamos uns aos outros a cada ensaio. Também temos a oportunidade de trabalhar as nossas dificuldades e exercitarmos a nossa paciência, compreensão e união. (C, participante desde 2003)

Para demonstrar os processos de aprender, participar e pertencer, como vem pontuando igualmente Martins Dias (2010) em sua tese, fica o relato:

Eu aprendo muito com o grupo, na verdade acho que não ensino muito. Aprendo primeiramente com a convivência, com o apertar dos laços de amizade, de aprender a diminuir minha voz para ouvir a do outro (isso ainda é meio difícil... Hehehehehe!!!!). A maneira que posso ensinar é fazer o melhor que eu puder, da parte que me compete. (D, participante desde 2008)

E finalmente sobre a proposta de preparação do grupo para performances, que remete ao estudo de Ferreira e Torres (2008) sobre avaliação do desempenho dos participantes, agrega-se a opinião da participante mais antiga do Coral do CEIC:

A pressão do recital foi afastada e isso é bom. É um momento social, que ocorre uma vez ao ano. Os trabalhos independentes surtem mais efeito para os participantes, como cantar nos hospitais. Cantar, no hospital, em que os doentes não podem sair. Isso é importante. É preciso preparo emocional, estar inteiros, equilibrados. No Teatro, a preparação com a técnica é muito grande, porque o público está lá só para ouvir. Mesmo que sejamos amadores, temos que fazer bem feito. (A, participante desde 1997)

Ao considerar o percurso dos coristas, pude compreender que aos poucos, ao longo da história do Coral do CEIC, os domínios/destrezas da música vocal foram sendo ampliados pelos participantes de acordo com as orientações dos fundadores e dirigentes.

[...] Eu sempre gostei de música e sempre quis cantar. No começo, o canto a capella era bastante valorizado com o segundo regente. Ele era bastante exigente. (A, participante desde 1997)

O grupo veio, durante sua existência, lidando com as idéias e determinações externas a respeito de domínios.

[...] Há uma vantagem em trabalhar descobertas e não coisas impostas. Mas a disciplina é muito importante. (A, participante desde 1997).

No dia 27 de fevereiro, o primeiro ensaio do qual participei, como já foi dito anteriormente, o trabalho da maestrina se voltou para a leitura de uma nova peça e eu fui para outra sala, ouvir quatro novos integrantes. Era também a marca do meu ingresso. Eu era novata para o Coral do CEIC naquele instante. Os novatos que aprovei apresentavam as condições necessárias para fazer seu estágio no grupo. Falo de estágio pensando em algumas declarações já utilizadas anteriormente neste estudo e que demonstram as bases das relações entre novatos e veteranos, inspiradas em observação e posterior aceitação, quando o novato não é diferente dos demais.

Ao retornar à sala de ensaio nesse dia 27, uma hora depois da seleção, a nova peça, Retina, já começava a soar com qualidade audível, era compreendida verticalmente pelos participantes veteranos. Antevi nesse dia grandes possibilidades de avanço para o trabalho realizado no Coral do CEIC. Observei comprometimento por parte de todos, havia uma agilidade de resposta musical através de audição e imitação de motivos que há muito não presenciava com outros grupos corais com os quais convivo e que não possuem leitura musical e prática de solfejo. O ensaio era ordinário, e nele foram estudadas também algumas peças antigas do repertório, que seriam cantadas numa apresentação marcada para o Hospital Bom Retiro no domingo seguinte.

Nesse segundo dia de atividades do Coral em 2010 (eles as iniciaram no dia 20 de fevereiro), tudo transcorria de modo a nos oferecer, a nós novatos, uma forte noção de pertença entre os veteranos, de história, de memória, de tradição. Todos os veteranos sabiam o que fazer, como e quando fazer. Utilizavam o silêncio como chave de comunicação. Quando e o que dizer e quando silenciar firmaram-se para mim como atitudes aprendidas e inteligentemente postas em prática.

As práticas evoluem como histórias de aprendizagem compartilhada. A História, neste sentido, não é apenas uma experiência pessoal ou

coletiva, nem apenas um conjunto de artefatos e instituições duradouras, mas uma combinação de participação e reificação interligados ao longo do tempo. (WENGER, 1998, p. 86)¹⁹

Os veteranos permitiram minha fala e não me queriam em silêncio, testavam meus conhecimentos, minhas intenções mesmo quando eu não tinha o que e como dizer. Eles cobravam minha posição, que fui aprendendo a desenvolver ao longo dos meses, lapidando em especial meu relacionamento/fala em presença da maestrina – provavelmente por precaução, fruto de relacionamentos negativos anteriores que vivi, com outros dirigentes de grupos. Eu falei em momentos específicos no primeiro encontro e os participantes recorreram a mim nos ensaios seguintes com facilidade e confiança.

A prática compartilhada exige algum entendimento das junções da história. Não é um objeto a ser transmitido de uma geração para a seguinte. A prática é um processo contínuo, processo de interação social, e a introdução de novos membros é apenas uma versão do que a prática já é. Que os membros interagem, fazem coisas juntos, negociam novos significados e aprendem uns com os outros já é condição inerente à prática - é como as práticas evoluem. Em outras palavras, as comunidades de prática reproduzem os seus membros, da mesma forma que surgiram. Os membros antigos de uma comunidade de prática compartilham as suas competências com as novas gerações através de uma versão do mesmo processo pelo qual eles se desenvolveram. Medidas especiais podem ser tomadas para abrir a prática aos recém-chegados, mas o processo de aprendizagem não é essencialmente diferente. (WENGER, 1998, p.102)²⁰

Eu era agora o estranho adentrando num ambiente familiar, com formação e história própria, conhecida ou suspeitada pelos participantes. Comecei desde o

¹⁹ Practices evolve as shared histories of learning. History in this sense is neither merely a personal or collective experience nor just a set of enduring artifacts and institutions, but a combination of participation and reification intertwined over time. (WENGER, 1998, p. 86). Tradução minha.

²⁰ Practice is a shared history of learning that requires some catching up for joining. It is not an object to be handed down from one generation for the next. Practice is an ongoing, social, interactional process, and the introduction of newcomers is merely a version of what practice already is. That members interact, do things together, negotiate new meanings, and learn from each other is already inherent in practice - that is how practices evolve. In other words, communities of practice reproduce their membership in the same way that they come about in the first place. They share their competence with new generations through a version of the same process by which they develop. Special measures may be taken to open up the practice to newcomers, but the process of learning is not essentially different. (WENGER, 1998, p.102). Tradução minha.

início o meu trabalho como instrutora contratada, função esta que Lave e Wenger (1991) descrevem em suas pesquisas sobre participação periférica legítima.

Russell (2006) ilustra uma de minhas inquirições propostas já na Introdução deste trabalho, durante a observação dos primeiros encontros com o grupo em estudo: ao falar do próprio prazer em cantar em grupo adquirido em suas experiências familiares, Russel (2006) provoca a reflexão sobre a expressão “gostar de cantar”, expressão que aparece no *site* do Coral do CEIC e que denota um gostar particular de cantar. A consciência de prazer no canto coletivo, para o Coral do CEIC só vai se esclarecer quando os domínios são partilhados nos encontros. Enquanto esse processo não ocorre, o que tenho acompanhado é um aumento de tensão por parte dos participantes com relação ao domínio de critérios técnicos – a expectativa de melhora das condições vocais do grupo é maior que a possibilidade real de melhorar, porém o empenho em crescer tecnicamente estimula e desafia parte dos participantes. Para que este processo ocorra de forma rápida e eficiente, são oferecidas direções, oportunizadas pela maestrina e por mim, com o intuito de clarificar de que modo se pode cantar sem esforço e com eficácia o repertório proposto, sem a aplicação do rigor da educação formal.

No encontro do dia 7 de agosto, observando os conflitos de aprendizagem que impediam o grupo de avançar no domínio das destrezas de afinação, agilidade, independência - era um momento marcado por descontinuidade onde se queria ver continuidade – eu propus aos participantes pensar em estratégias organizacionais, como forma de refletir sobre as necessidades simples e complexas que impedem ou ajudam o grupo a avançar e se manter motivado. E a pensar em música, na organização musical, formada por tons, sequências de tons, os valores temporais dos tons, as regularidades e irregularidades construídas com essas medidas e a engenharia de sobreposição de tons, que gerava a sonoridade complexa que se estava tentando reproduzir no momento tenso do ensaio. Falei sobre a criatividade do compositor ao lidar com os materiais musicais e essa imagem serenou o grupo, permitindo a ele seguir de encontro à sintonia e à harmonia musical.

A existência de uma comunidade de prática não depende de um quadro de membros. Pessoas entram e saem. Um aspecto essencial de qualquer prática de longa duração é a chegada de novas gerações de membros. Enquanto as associações mudam progressivamente, o suficiente para permitir encontros sustentáveis entre gerações, novatos podem ser integrados na comunidade, engajados na prática

e, em seguida - de maneira própria - perpetuá-la. Estes encontros entre gerações são o aspecto da prática que é geralmente entendido como aprendizagem. Aqui vou argumentar que a prática pode ser compartilhada entre gerações durante as discontinuidades, precisamente porque elas já são fundamentalmente um processo social de aprendizagem compartilhada. (WENGER, 1998, p.98)²¹

Esse tema de reflexão surgido num momento de impasse entre parar e prosseguir com uma obra musical ofereceu a mim, mais do que aos participantes, caminhos de diálogo com a fundamentação teórica proposta por Wenger relativa à utilização dos conceitos de domínio, comunidade e prática. Eu estava ainda tomando conhecimento da compreensão do que era participação periférica legítima. Procurava compreender o valor das posições ocupadas pelos veteranos, pelo grupo nuclear, pelos novatos (eu entre eles) e pelos dirigentes, pelo artefato por eles produzido, pelas características desse artefato, que refletem as ambigüidades observáveis nos processos de aprendizagem situada descritos por Lave e Wenger (1991).

Wenger (1998) argumenta a respeito da manipulação de artefatos que ligam participantes a uma comunidade de prática cujo pertencer está sendo negociado cotidianamente. Atuar nos limites da comunidade, usando padrões típicos de requerimento, observando as permissões e proibições existentes, implica utilizar a modularidade – em que cada perspectiva pode auxiliar a uma parte específica do objeto de fronteira, onde há um atrativo específico para que cada participante queira aceitar a adesão de um novo membro.

Pode-se levar em conta também a abstração, em que todas as perspectivas são servidas de uma só vez por exclusão, isto é, o novato vai dispor de apenas algumas informações situacionais para conseguir sua adesão e deverá dispor das que o aproximem mais rapidamente do pertencimento.

O processo de acomodação permite a convivência de várias tendências de opinião entre os participantes, respeitando-se as fronteiras, cuja ultrapassagem

²¹ The existence of a community of practice does not depend on a fixed membership. People move in and out. An essential aspect of any long-lived practice is the arrival of new generations of members. As long as membership's changes progressively enough to allow for sustained generational encounters, newcomers can be integrated into the community, engage in its practice, and then - in their own way - perpetuate it. These encounters between generations are the aspect of practice that is most often understood as learning. Here I will argue that practice can be shared across generational discontinuities precisely because it already is fundamentally a social process of shared learning. (WENGER, 1998, p.98). Tradução minha.

indevida gerará conflito. Para tanto, a comunidade de prática lança mão de normatização, de modo que, logo de início, o novato entenda como deve estar no ambiente e agir adequadamente.

4.2.1 Fundamentos e habilidades do cantor – afinação

A afinação, para a maestrina, era um aspecto importante na criação de vibrações positivas junto ao público. Era comum ouvir, entre os participantes, o termo irradiação, empregado na percepção visual e que pode, de acordo com Schafer (2001), ter equivalente na percepção auditiva e englobar igualmente o conceito de afinação. Irradiação, portanto, é um fenômeno pelo qual uma área brilhantemente iluminada parece espalhar-se. A analogia feita por Schafer para o som é o fato de um som forte parecer ser mais fraco que um som da mesma duração. Schafer, ao desenvolver seu raciocínio fala ainda de outra analogia emprestada às artes visuais, a figura versus fundo, a figura sendo o foco de interesse e o fundo o cenário, ou contexto. Foram os psicólogos fenomenológicos a apontarem o fato de que o que é percebido como figura e fundo é determinado principalmente pelo campo e pelas relações que o indivíduo mantém com ele. Para Schafer, a figura é o sinal, ou marca sonora. O fundo são os sons em derredor. Schafer abre ainda a noção de campo, o lugar onde todos os sons ocorrem. Nos testes propostos pela Gestalt, figura e fundo não são percebidos simultaneamente. Num paralelo com o fenômeno acústico, deve-se fixar os pontos em que a figura acústica é abandonada para tornar-se um fundo não percebido ou quando um fundo surge subitamente como figura. Este exercício está parcialmente relacionado com aculturação, ou seja, com hábitos treinados, com o interesse do indivíduo e com a relação desse indivíduo com o campo. (SCHAFER, 2001, p.214). O termo afinação no presente estudo, que é condição de entrada de um novo participante do Coral do CEIC poderia ser entendido pelo prisma aberto ao termo irradiação.

Acompanhando a tendência fisiologista atual de análise vocal, reporto-me a duas fonoaudiólogas, Behlau e Pinho, que argumentam sobre afinação. Sílvia Pinho, ao falar de cuidados vocais, aponta o fumo, o uso de álcool, medicamentos, tosses e pigarreio involuntário, ar condicionado, competição sonora, alergias, tipos de alimentação, qualidade do sono, alterações hormonais, contato com certos produtos

de limpeza, tintas, vernizes e cosméticos, que podem alterar o comportamento do trato vocal. Todo trato vocal alterado altera conseqüentemente a afinação.

[...] a qualidade vocal e certos aspectos ressonanciais são decorrentes da dimensão, constrição, expansão da cavidade faríngea; posição e forma dos lábios, língua, mandíbula, arcadas e palato. O conhecimento da íntima relação entre face e voz favorece ação fonoaudiológica mais eficaz, na adaptação das estruturas do trato vocal à demanda vocal solicitada e, também, à compreensão das causas que justifiquem limitações individuais para certos aspectos vocais. (PINHO, 2001, p.81)

Para Behlau (2006), a afinação depende de um trabalho conjunto entre captação, decodificação e reprodução do som. Quando se trata de palavra cantada, por exemplo, os estímulos captados pelo ouvido geram informações processadas pelos centros da fala, da musicalidade e do interesse. Impulsos nervosos são então enviados às pregas vocais, com informações precisas de quantas vezes elas devem vibrar por segundo, de como devem ficar aduzidas todo o tempo, suportando a pressão aérea subglótica, bem como determinando o tipo de som que será emitido. Para Behlau, todos podem tornar-se afinados com raras exceções.

A voz se altera no cotidiano de acordo com as circunstâncias, comportamentos e emoções. Todo trabalho realizado no plano físico é uma tentativa de harmonizar afetos, emoções e sentimentos, um condicionamento neuro-sensório-motor. Assim, sobre o uso da voz no contexto do trabalho do Coral CEIC, há o seguinte depoimento:

Havia sempre o questionamento: por que queríamos cantar, que tipo de música, de trabalho, qual o compromisso com a arte, com o belo, coisas valorizadas na doutrina espírita, que poderiam ser aproveitadas para criar o estilo do trabalho. Sabíamos que através da sensibilização, do aprofundamento da espiritualidade, poderíamos atingir metas elevadas. O trabalho foi ficando mais sedimentado. (A, Participante desde 1997).

Miller (1986) analisa a voz cantada sustentada (*le soutien de la voix*) através de modelos melódicos, bem como a gestão do sopro ao cantar. Essa gestão resultará em afinação. O autor também considera a pressão subglótica (a atividade da glote durante a fonação), além de proporcionar o entendimento de que a respiração não intervém diretamente na fonação (uma vez que as pregas estão perfeitamente aduzidas). O autor avalia também a regulação do sopro em

consoantes sibilantes e fricativas, em vogais – problematizando o termo *impostazione della voce* – que busca a estabilidade da emissão vocal; sugere distribuir o fluxo do sopro ao invés da busca por maior sustentação muscular e utiliza enfim, na busca de afinação, exercícios respiratórios que fortalecem a fonação, como a técnica do Onset.

Na observação da sala de ensaios do coral percebi, já no primeiro dia de visita ao campo, que esse espaço possuía uma parede tomada por duas janelas grandes, que precisavam estar abertas para ventilação, e que os participantes do Coral do CEIC estavam imersos no fluxo de automóveis que corriam pela avenida sem cessar. Era constante a percepção de buzinas e sirenes de ambulância ou carros policiais, ou arranques ásperos de motos, ou gritos, vozes de alerta, de chamamento. Este impacto do ambiente acústico deve ser considerado na realidade da percepção auditiva dos participantes do Coral do CEIC, estudantes de um repertório eminentemente tonal, que exige acústica mais livre de interferências “ruidísticas” e impedâncias.

4.2.2 Conhecimentos musicais oferecidos por instrução

Para iniciar a formação musical, eram oferecidas ao Coral do CEIC, durante minhas visitas ao campo e até o mês de junho, aulas de teoria musical elementar (como anteriormente mencionado). Tais aulas eram ministradas pela maestrina, com o intuito de oferecer aos participantes alguns instrumentos com os quais eles pudessem identificar símbolos gráficos musicais em partituras. Foi dada ênfase à posição das notas na pauta, aos valores das notas, ao desenho melódico das vozes, à simbologia de tonalidade, a encadeamentos harmônicos básicos, modulação e conexão entre símbolo gráfico e som.

Havia um interesse da diretoria do CEIC em alfabetizar musicalmente os participantes do Coral e, dado o ritmo lento desse processo, os estudos de repertório continuavam sendo feitos por fixação através de repetição e imitação, observados durante meu trabalho de campo. Este era, portanto, um processo de aprendizagem muito divulgado e utilizado entre os participantes do Coral do CEIC.

A intenção da maestrina nas aulas era proporcionar o entendimento ao menos superficial da funcionalidade de uma partitura. A maestrina apresentava o todo de determinada peça, passando ao trabalho de reconhecimento das seções,

localização dos compassos e da sonoridade que eles continham. Eram dadas algumas informações sobre autor e estilo da obra, e a ênfase maior recaía sobre a manutenção da memória dos sons durante o ensaio, da linha melódica e rítmica, dos encadeamentos harmônicos que auxiliavam nessa memorização, do andamento e atmosfera da obra, além da utilização de uma equalização específica – timbragem – para cada naipe e para o coral como um todo.

Os solos eram oferecidos às pessoas que demonstravam interesse em executar esse papel, democraticamente. A partir do material vocal de que esses voluntários dispunham (técnico e estilístico), era criado o protocolo de interpretação. Foram registrados em vídeo alguns momentos desse tipo de aprendizagem caracteristicamente situada. Cabe estabelecer uma relação entre este processo do Coral do CEIC e a experiência de Lave e Wenger (1991) ao descreverem a aprendizagem-ação dos alfaiates de Vai e Gola, na África Ocidental (WENGER 1991, p.70). Nesse relato, Lave e Wenger discorrem sobre a maneira cerimoniosa, formal de aprender nesse exemplo, que evolui de uma produção doméstica ao aprendizado de uma especialidade. No caso dos solistas do Coral do CEIC, o processo se caracterizou semelhante, se for considerada a importância histórica e técnica observada por eles quanto à chegada de um cantor ao posto de solista e como isso era entendido entre os membros do Coral do CEIC. Associo o movimento dos alfaiates descrito por Lave e Wenger (1991) ao dos solistas, que saem de uma posição “artesanal” para alcançar uma posição especializada.

Observei, no Coral do CEIC, que a necessidade de aprendizagem, considerada no presente estudo como fenômeno social, escapava à formalidade e informalidade. A característica do espaço CEIC é de encontros para estudos, para investigação e compreensão da doutrina espírita. Era esperado que o entorno da prática coral fosse aproveitado pelos participantes como fenômeno análogo ao dos outros departamentos da casa. Ações mentais, valores, raciocínios, interpretações e percepções críticas do mundo estabeleciam uma relação entre o espontâneo e o consciente, entre disciplina, assiduidade, pontualidade e compromisso. Havia o anseio, portanto, de que tal movimento viesse contemplar os “estudantes de música e canto da casa espírita”.

A participação do Coral do CEIC nas palestras, cujo movimento resultou em palestras-cantadas e criou derivações, como no caso do Coral Paz e Luz que se fez conhecer pelo CEIC no segundo semestre de 2010, bem como o canto para os

doentes e o desejo de ajudar, figuram no presente capítulo como um diferencial desta comunidade em relação às descritas em outros estudos.

Para o Coral do CEIC, o envolvimento completo com o que se estava aprendendo/fazendo enquanto estive em campo, o estado de concentração enquanto se realizava uma atividade adequada para as habilidades do grupo, as conquistas idealizadas, eram motivações que ritmavam grupo a seguir existindo, estando sua prática viável musicalmente ou não.

A prática musical em grupo, feita de ouvido por meio de escuta atenta e intencional, *par coeur*²² e o esforço empenhado em todas as atividades propostas, tornava os participantes do Coral do CEIC perceptivos em relação a comportamentos, a relações interpessoais e em relação ao entorno, das características da casa espírita, que por si convidam ao inusitado, ao invisível, ao intangível, porém sensível, sinestésico.

4.2.3 Uso da voz cantada

O trabalho nos motivou tanto que nos reunimos em torno de um violão e começamos a cantar qualquer coisa. E continuou assim com primeiro líder, cantávamos sem pretensão. (A, participante desde 1997).

No dia 27 de fevereiro alguns participantes se apresentaram a mim, respondendo à primeira pergunta aberta do questionário. As respostas foram variações de um intuito de ajudar com a utilização da voz, de conhecer seu potencial vocal e aprimorar o som do grupo. Após esse primeiro contato, fui convidada a orientar a primeira parte dos trabalhos de treinamento vocal. Apliquei com eles técnicas para conhecer-lhes as possibilidades vocais. Como não utilizo o piano como referência, mas a minha própria voz, houve certa tensão no trabalho, especialmente em exercícios com intervalos harmônicos e formação de acordes. Procurei variações de exercícios nestes fundamentos e trabalhei na ideia até o dia 8 de maio.

²² Termo francês que gerou o vocábulo *decor*.

No dia 15 de maio passei a investir em agilidade, velocidade e dicção, atendendo a um pedido da coordenadora, a fim de melhorar a pronúncia das palavras (em especial em língua estrangeira) e proporcionar maior sensibilidade aos começos, meios e finais de palavras e frases. Um cuidado especial me foi solicitado por uma participante do naipe de altos e também por outros participantes, para que eu fizesse algo pelos temas em português que eram, na opinião deles, pouco inteligíveis.

Sempre gostei da música e principalmente de cantar, mas nunca achei minha voz muito boa, por isso, bloqueei por muitos anos o meu envolvimento com o canto. Então quando casei [...], a música se tornou mais próxima de mim, é como se eu pudesse senti-la viva dentro de mim, e com isso a vontade de cantar ressurgiu, mas mesmo assim, não me atrevia a fazer o teste para o Coral. Então em um ano o meu marido pediu para que eu fosse com ele, pois ele iria ter uma reunião no CEIC e sem eu me preparar ele me colocou na sala do coral e então a pianista, que tocava com o coral na época, fez o teste comigo, e estou lá até hoje. Hoje vejo o Coral com outros olhos, vejo como uma tarefa muito importante, de atingir primeiramente os nossos corações ainda endurecidos, os corações daqueles que nos ouvem cantar, mas em especial aqueles espíritos que se encontram em tratamento, buscando encontrar a si mesmos e a Deus. As notas cantadas, toda a melodia vibra e atinge as fibras mais íntimas de todos os seres. (Participante F).

4.2.4 *Performances* públicas – efeitos de participação

Ser do coral e não estar cantando junto com ele, e sim, assistindo-o da platéia, gerou em mim sentimentos antagônicos: * uma certa tristeza de não ter participado da apresentação, uma vez que toda a preparação, o envolvimento do grupo, a sensação que nos arrebatava neste momento tão especial é única e muito nobre. Esta tristeza só não foi maior porque o motivo que me levou a me ausentar dos últimos ensaios (o que não me permitiu de me apresentar junto ao grupo, conforme nossas regras internas) foi também muito nobre. * uma oportunidade singular, de poder ter uma avaliação externa do grupo como a expressão facial, a postura, o engajamento dos amigos, a preocupação com a leitura da partitura e com a regência e, é claro, o som produzido por ele, pois tenho noção das suas qualidades e dificuldades. A música, em si, foi a mais interessante de observar, pois consegui estar sintonizada com todas as vozes e ouvi-las integralmente, o que, confesso, nem sempre consigo fazer em uma apresentação. Observando mais atentamente o meu naipe, em alguns momentos percebi que os altos conseguiram se sobressair, quando era delas a linha melódica -- algo que nem sempre é evidente -- e em outros momentos tive a compreensão de

que eu, assim como outros amigos que também não estavam presentes, éramos importantes para aquele trabalho, como peças faltantes em um jogo de xadrez. (Participante J).

Durante a minha presença no campo empírico, participei de várias atividades de *performance* do grupo, ora como participante no coro, ora como espectadora, sempre na condição de participante periférica legítima conforme Lave e Wenger (1991) descrevem. Transcrevo aqui minhas impressões de seis oportunidades de *performance* do Coral CEIC.

O primeiro evento que acompanhei se deu por ocasião da Páscoa, no auditório da FEP (Federação Espírita do Paraná) e para mim foi bastante significativo. Eu participei ativamente dessa palestra-cantada – onde o palestrante discorre sobre um tema, acompanhado de intervenções do coral, ou as peças executadas pelo coral cujo texto coincide ou se relaciona com o tema da palestra são entremeadas pela fala do palestrante. O meu compromisso nesse evento de Páscoa era, além de estar alerta a tudo, participar como cantora de naipe. Procedi aos trabalhos de “preparação vocal” que antecedem cada ensaio e apresentação e enfrentei o desafio de cantar no segundo balcão, sem uma visão privilegiada da maestrina e sem a certeza acústica da realimentação do som. Foi feita a passagem de som nesse espaço e o grupo mais ou menos ganhou confiança do entorno. Durante todo o período de concentração, aparentemente superficial e tenso – pela demanda de conversas paralelas, suspiros, cochilos (eram 9 horas da manhã, domingo), idas ao banheiro, pude observar alguns participantes, ouvir algumas queixas sobre o comportamento de suas vozes e os fui orientando, na medida do possível, sobre alguns procedimentos técnicos de emergência para rouquidão ou opacidade tímbrica.

Quando o primeiro tema, **Glória** in excelcís Deo, terminou, percebi o reflexo magnético da sonoridade coral sobre a palestrante. Não sei como descrever o fenômeno, parece que lhe demos um “banho de som”. Ela se segurava no púlpito, do lado direito do palco levemente iluminado, “encharcada”, como numa “chuveirada” revigorante. Eu não podia ver a plateia, mas um dos integrantes, que não cantou nesse dia por ter faltado a ensaios e que estava sentado junto à assistência, comentou a comoção de muita gente. Embora visivelmente preparada para o que iria dizer, a palestrante conduziu a palestra com vigor e temperança oriundos da experiência de escuta ao coral. O som visivelmente a sensibilizou. O

desempenho técnico do grupo nesse evento foi a contento para a ocasião. Faltava a metade dos integrantes, o espaço físico que lhe coube não ajudava na produção sonora, eu estava servindo como coringa naquele dia, após um único ensaio, bem como aconteceu com a pianista, nutriz que veio tocar especialmente para o evento, também com um ensaio. Não houve muitos comentários dos participantes nesse dia. Era hora do almoço. As comemorações da Páscoa em família aguardavam em casa.

A segunda *performance* também ocorreu no Auditório da FEP, agora por conta de um show-homenagem para as mães. Nesse evento em que participei como observadora, percebi que a alusão constante aos termos “amador” e “profissional” feitas quando da visita do organizador do evento a um ensaio do Coral de CEIC colaborou para que o grupo se portasse em palco com certo constrangimento. O grupo literalmente se encolheu em cena, tornou constritas suas vozes, mostrou-se totalmente órfão quando a maestrina desceu para a plateia na passagem de som. Mais tarde ela voltou ao palco para oportunizar um pouco de pulso a uma das peças que seria compartilhada com um solista, autor da canção. Nesse evento, o interessante foi observar as reações da plateia. Estava, a assistência, bastante envolvida emocionalmente, muitos eram fãs do organizador do evento e também compositor, cantavam suas músicas espontaneamente e se dedicaram com muito entusiasmo quando convidados a participar de refrões e respostas cantadas.

O terceiro trabalho público ao qual acompanhei abria um evento de lançamento de livro. Casa quase lotada. Observei uma plateia atenta às vozes “inspiradas”, insufladas de vida e equalizadas dos participantes do Coral do CEIC, que fizeram nesse dia um bom trabalho técnico. Muitos coristas olhavam para mim durante a apresentação. Eu os observava da plateia. A maestrina emocionou-se com a sonoridade do grupo, pois muito do que havíamos sugerido no ensaio do dia anterior estava sendo executado.

Participei como solista da quarta *performance* do grupo e, como eles estão acostumados à presença de músicos e cantores convidados nos recitais anuais ao longo dos treze anos de existência do grupo, não percebi nenhum constrangimento por parte deles em relação ao meu desempenho que por sinal deixou a desejar. Eu ensaiei com o grupo poucas vezes e cometi muitos erros, aos quais foi dada pouca importância aparentemente.

A plateia mais uma vez me surpreendeu, demorou a se manifestar e quando o fez foi com respeito e calor. Como pude ir até o local no carro da maestrina, fui

ouvindo suas colocações a respeito da delicada situação que é “não saber quem irá compor o grupo essa noite”. Quando chegamos ao local do evento e o grupo estava com 90% de sua formação, relaxamos. Nesse dia eu também percebi que as situações incômodas como faltas dos participantes são uma boa razão para haver “fogos de conselho” e discussão das leis, das exceções. O grupo em estudo se mostrou capaz de criar e gerenciar as próprias regras, pensar no bem comum e assumir as conseqüências de suas ações.

A quinta oportunidade ocorreu na performance junto ao Hospital Bom Retiro. O evento foi particularmente significativo para mim. Um dos participantes, no ensaio que antecedeu a essa *performance*, provocou-me, dizendo “que todos os trabalhadores deveriam estar presentes ao evento”. Isso me soou agressivo, como se eu estivesse me furtando em comparecer ao trabalho (e eu estava mesmo com medo de ir, arranjar qualquer desculpa para não comparecer). Aceitei o desafio e fui ao Hospital. Por sorte, um belo domingo de sol, no inverno.

Os diversos portões que abrem e fecham (com cadeado), o longo caminho a percorrer até o pátio onde ocorreriam as apresentações, a insegurança de estar num hospital psiquiátrico foram sensações que experimentei. O mesmo participante crítico que cobrou minha presença no evento foi o que me acompanhou durante todo o trajeto, no papel de protetor.

Os participantes veteranos sabiam o que encontrariam ali, pois já estavam familiarizados com o local. O Coral foi acolhido pelos responsáveis que atuam ao mesmo tempo no grupo e no Hospital, informalmente, e se dirigiu ao local da apresentação, ao ar livre e sem amplificação. A primeira récita transcorreu sem susto. A maestrina se comunicou muito com as coordenadoras durante a récita, sugerindo cortes de repertório. Aproveitei esse momento para observar o pátio e as feições dos coristas. Alguns mal davam conta de conter emoções. Como houve reclamação sobre a falta de regência (a maestrina tocava o teclado) e dificuldade de escuta (a apresentação era em ambiente aberto), na segunda récita a maestrina me pediu para conduzir o grupo.

Foi um momento difícil de minha participação no campo. Primeiro pelo fato de eu nunca ter estado à frente do grupo como regente, segundo por não ter ensaiado com o grupo o gestual de regência, e terceiro, pelo fato de uma interna ter ficado ao meu lado, regendo também. Tudo ficaria bem se essa senhora não começasse a apertar minha cabeça com sua mão esquerda (com a qual ela estivera regendo). Eu

estava sentada, ela em pé. Ela ficou repetindo esse gesto (que não parecia afago, nem agressão, não fazia sentido, mas lá estava a mão a me empurrar com força, cada vez mais para baixo) durante as duas peças finais. Para mim, esse dia representou provação - da perseverança em seguir com o trabalho em campo principalmente.

A sexta participação em *performance* com o grupo em estudo se deu por ocasião da palestra-cantada *Pérolas de Luz*, uma homenagem ao aniversário de setenta anos de existência do CEIC. Um bom trabalho. Um resgate de repertório da história do Grupo em estudo, um coroamento de minha permanência em campo. Atuei também como solista nesse evento e há registros gravados em DVD, disponíveis na Internet.

Obtive, na oportunidade, o seguinte depoimento de um dos coristas do grupo nuclear que, por conta das regras de assiduidade, esteve impedido de cantar no evento, aceitando documentar por escrito suas observações:

Ensaio geral – 18 de setembro de 2010, com início às 8h e 20min. Presentes: sete sopranos, mais um em fase de preparação (novata); cinco altos; dois tenores; quatro baixos, mais um que esteve ausente dos últimos ensaios e não apto a participar das apresentações. Observações: A) o grupo é formado por integrantes amadores e não são conhecedores de teoria musical; vem se apresentando com mais de uma década de existência. B) grupo por demais solto, apresentando som não harmônico como se esperava de uma performance adequada. C) após orientação da preparadora vocal para que cada um dos integrantes se posicionasse fisicamente de maneira mais próxima entre si, o som se apresenta melhor, tanto em volume como também mais encorpado. D) enquanto a regente presta orientação a um naipe específico, há muita conversa paralela. Depois de adequada chamada de atenção por parte da regente o desempenho do grupo melhora sobremaneira. E) o clima se mantém muito bom desde o início dessa atividade, permanecendo assim até o fim da apresentação noturna, em ambas as apresentações. A noite se juntaram ao grupo mais dois tenores, um deles afônico. Quebrou-se a regra de assiduidade para favorecimento do coral. A concentração do grupo foi feita noventa minutos antes da apresentação. Na apresentação, faltou volume no naipe dos baixos. Independentemente dos idiomas dos temas, o público se mostrou sensibilizado com o repertório. Algumas músicas, em especial **Gabriel's Oboé** e **Down to the river to pray** tiveram uma performance nunca antes percebida por este observador. O grupo passa muita emoção, porém poucos dos integrantes apresentam um semblante alegre. Nas mais das vezes o cenho apresenta-se muito fechado, talvez por uma preocupação individual em se manter concentrado. No dia 2 estão presentes o mesmo número de sopranos do último dia 18, o mesmo número de altos, mais uma em

recuperação de saúde e outra momentaneamente fora do grupo, os quatro tenores e seis baixos (um não pode se apresentar, de acordo com as regras de assiduidade e outro está momentaneamente fora do grupo). **Down to the river to pray** foi notoriamente reconhecida do público pelo volume de aplausos. Novamente faltou volume no naipe dos baixos. Em alguns momentos os tenores estavam “gritando” ao invés de colocar a voz e novamente pude perceber o semblante carregado dos participantes. (P, participante desde 1997)

4.3 PARTICIPAÇÃO DOS MEMBROS DO GRUPO – Níveis de participação

Fazer parte de um grupo, segundo Meir e Garcia (2007), oportuniza força interior para defender ideais, buscar a liberdade. O indivíduo, neste aspecto, está voltado para si ou para um grupo nuclear, numa dimensão horizontal. Pode, nesse caso, agir somente de acordo com ideias semelhantes. A expansão do grupo nuclear a uma dimensão vertical permitirá conhecer e respeitar outros membros agregados ou em processo de agregação, além de permitir ao indivíduo olhar o passado e redimensionar a história de seu pertencimento, tornando essa história passada parte da sua própria história.

O tratamento entre os participantes, durante minhas visitas a campo, era marcado por cordialidade, tanto no âmbito pessoal como no de aprendizagem musical, onde todos estavam atentos às necessidades e progressos uns dos outros. Dessa forma se configurava a participação periférica legítima no espaço delimitado historicamente pela partilha de conhecimentos sobre o ato de cantar em grupo.

Um exemplo disso eu pude experimentar a partir do segundo ensaio, dia 6 de março. Pela questão de acessibilidade, passei a ser conduzida à sala de ensaio por três ou quatro participantes, que subiam comigo me auxiliando com a cadeira de rodas. Os cumprimentos a mim dirigidos passaram a ser realizados através de contato físico a partir do dia 13 de março, terceiro encontro do qual participei (abraços, apertos de mão, olhar direto, sorriso, aceno de cabeça), atitude que me inseriu no grupo de forma confortável. Assim, a partir desse dia, comecei a me sentir pertencente ao grupo, num nível de participação periférica, conforme Lave e Wenger (1991).

Ao verificar os níveis de participação central, ativo e periférico (LAVE E WENGER, 1991), observei que de fato existia a função central da maestrina e de

alguns membros mais envolvidos com o gerenciamento do coral, membros fundadores. Já na participação ativa estavam os membros mais assíduos e engajados. Sobre a participação periférica legítima, encontravam-se coristas novatos e alguns participantes com assiduidade flutuante por razões particulares e já mencionadas no presente relato de pesquisa.

Ao entrevistar o Grupo, percebi os níveis de engajamento dos participantes. Um dos membros com função central no grupo falou, em sua entrevista, sobre a fundação do coral, em 1997:

Fez-se necessário para mim coordenar o trabalho e notei como era difícil gerenciar um grupo de pessoas. Minha função era ligar e estimular a todos a vir ao ensaio. (A, participante desde 1997)

Organizando o Coral, os participantes do grupo nuclear souberam que, se quisessem crescer e ganhar o respeito da casa teriam de providenciar ajuda técnica. Esta foi uma das funções que auxiliou o nível de participação ativo de determinados coristas:

Enquanto isso, a vida pessoal se misturava com o fazer musical. Pudemos notar como o regente melhorou com o convívio conosco. Ficamos amigos. Poucos integrantes de hoje são dessa época. (A, Participante desde 1997)

Por meio dos depoimentos foi possível verificar o valor das relações desenvolvidas pelos membros da comunidade, e o papel por eles desempenhado, ou seja, o engajamento de cada um com a atividade realizada:

A oportunidade de juntar duas coisas que me encantam, que é ajudar as pessoas e cantar foi o que me trouxe ao coral do CEIC. Cantar no grupo vem sendo um desafio, a combinação das vozes é interessante e também me deixa nervosa, porque acabo fugindo do meu naipe e indo atrás de quem está do lado. Recebi um pequeno solo para fazer este ano e isso mexeu comigo, não sabia que podia fazer isso. (E, participante desde 2003)

Das percepções do “outro” também foi possível documentação:

Eu tenho observado bastante, o jeito das colegas cantarem. É diferente, às vezes parece bem sumido, às vezes é forte e até irritante. Procuro não exagerar e acho que a maestrina não me ouve.

O que acho importante é a função de cantarmos, que chega na comunidade como um bálsamo, pra nos ajudar a passar os fundamentos da doutrina. É um jeito de curar as pessoas. E a gente também. (G, participante desde 2009)

Da importância do “outro” para o grupo:

Meu querido [...]; muito oportuno suas observações a respeito de nossas performances junto ao coral. Essa tua preocupação (para nossa satisfação) apenas confirma nossas expectativas em relação a tua pessoa: responsável, dedicado e abnegado companheiro nas questões do grupo. Sempre propenso a ajudar (sou muito grato pela ajuda que me destes) o que sinaliza o quanto é generoso o seu coração; que Deus te conserve assim. (Participante C).

Da relação entre a história do Grupo, o canto e a proposta espírita vem o depoimento:

Em minha vida nunca havia imaginado, sequer achei que tinha condições de cantar. Então, numa dinâmica com um grande grupo feito pelo Jayme Amatnecks²³ (voce deve conhecer), fiquei tão encantado e motivado que passei a frequentar os ensaios do coro. Quando iniciei ainda era um grupo vocal uníssono. A divisão com as quatro vozes passou a ser feita com a música "Conosco habita" (adoro cantá-la, embora não mais a façamos). Levamos acho que uns dois meses e meio para compreender o que eram as dinâmicas e conseguir fazê-las. Depois disso, foram peças sempre com maior grau de dificuldade (*Ave verum corpus, Graduale, Sicut servus, Sicut locutus* e daí por diante). Em minha modesta opinião a melhor forma de começar a cantar, ao menos a nós outros que não somos do ramo, é através do canto coral. É uma valiosa forma de aprendizado, vendo como a música se "constrói". O trabalho é excepcional, sem dizer a aproximação e amizade que se faz com os integrantes. Em nosso caso, tudo isso é unido com o desejo a intenção de divulgar a D.E. e o amor proposto pelo Cristo. (O, participante veterano)

Da visão da prática coral vinda de uma participante do grupo infantil - que também possui orientação feita pela maestrina do coro adulto, bem como por duas participantes, uma do grupo nuclear, Q, e outra novata, N - configurando este fato um aspecto da aprendizagem situada proposto por Lave e Wenger (1991), quando tratam da participação periférica legítima na pesquisa sobre os alfaiates na África:

²³ O segundo regente do Coral do CEIC.

Eu acho que o repertório do coral infantil está ÓTIMO e eu acho que a Participante N ATRAPALHA MUIIIIIIIITO para ajudar o nosso coro infantil porque a Maestrina fala que eu sei muito as músicas que então é para eu ajudar as crianças a fazer a 2ª voz e a Participante N e a Participante Q se metem na minha frente para ajudar as crianças. A Participante Q pede para acompanhar o que ela está fazendo e vai fazer a 2ª voz; eu me sinto excluída do coro porque sou eu que tenho que ajudar as crianças e não elas então elas são chatas desse jeito comigo é só isso que me atrapalha no coral infantil mais eu acho também que no repertório de natal a Maestrina tinha que colocar a "Canção dos anjos" cantada pelas crianças então eu acho que é só isso que me atrapalha e o tempo do ensaio tinha que ser mais longo não de 11h 30min até 12h00 tem que ir de 11h30até12h25. (Participante L)

Do “gostar de cantar”, da história pessoal, do objetivo primordial do grupo nuclear, das constatações junto ao público sobre o repertório veiculado e do vínculo com a proposta espírita:

[...] minha mãe sempre me contou que quando eu tinha aproximadamente 3 anos, ficava na pontinha dos pés para colocar discos italianos (LPs) na radiola para ouvir e cantar junto as músicas. Completaria dizendo que, se possível, as primeiras palavras foram cantadas, de tanto que sempre gostei de cantar. Para mim, a possibilidade de participação no coral do CEIC, surgiu, em 1997 pelo interesse que há muito possuía de levar a música, mais especificamente o canto, a hospitais, orfanatos e demais entidades assistenciais. No início, eu me identificava mais com o repertório, que incluía mais músicas em nossa língua, o que já ouvi inúmeras vezes de amigos no público que traz uma identificação maior coral-plateia, o que concordo e gosto mais de fazer (cantar o que se entende, independente de alcançarmos o público pela emoção, indiferente do idioma executado). Porém, o fato de estar em contato com a música, de praticar o canto com os amigos de ideal espírita, levando a mensagem do Cristo em várias oportunidades, é muito gratificante. (R, participante veterana)

E da importância do fluxo do ir e vir dos participantes. “Há o retorno de algumas pessoas em 2010, que cantaram conosco em anos anteriores, uma atitude bonita e importante para o grupo”. (A, participante desde 1997)

No dia 13 de março me foi conduzida pela maestrina uma menina de 13 anos que demonstrava interesse em entrar para o Coral do CEIC. Ela era filha de um dos casais do Coral e foi considerada em condições, dentro dos critérios de afinação estabelecidos, para ingressar no grupo adulto. Esta nova corista, participante periférica do grupo, comentou em depoimento:

A experiência no coral para mim está sendo boa e única, adoro o trabalho e o repertório é bom, apesar de cantarmos poucas músicas em português, quanto à prática, está sendo boa para mim, eu consigo respirar bem nos intervalos longos dos compassos, me sinto acolhida, mas um pouco pressionada por parte da maestrina por ser a caçula do grupo e não ter muito volume na voz (às vezes sinto como se ela duvidasse da minha capacidade), me sinto respeitada e, acho que estou no naipe certo, acho bom cantar junto com meus pais, mas as atividades de napes separados, me atrapalham um pouco, pois me sinto insegura de cantar sozinha sem eles, gostaria que houvesse mais pessoas com a minha idade no grupo, pela proximidade de idade e pelo entretenimento, para mim o coral tem que ser como ele é, já que a qualidade e a dinâmica são ótimas. (A mais jovem participante do Coral)

Apesar de o Grupo ser formado por leigos - pois foi constatado que somente três pessoas tinham leitura musical – e não obstante as dificuldades técnicas, os resultados eram bastante promissores. A presença de participantes de diferentes níveis permitia, portanto, um desafio pessoal para cada corista que, de acordo com suas condições de desempenho, era valorizado pelo seu engajamento. Neste sentido, tem-se um depoimento que vem ilustrar o processo de participação periférica legítima:

Quando entrei no Coral, eu era vista como a "bebê" do grupo, pois era a única jovem e tinha apenas 14 anos. O que me motivou a procurar o grupo foi simplesmente a vontade de cantar, o prazer pela música. Eu não entendia o coral como um trabalho e sim como um momento de lazer. Durante todo este tempo que estou cantando neste grupo - 12 anos - houve muitos momentos em que tive vontade de abandonar o trabalho por ver o descaso e a falta de comprometimento de alguns companheiros, mas com o tempo nós vamos percebendo que os cantores que ficam no grupo são aqueles que realmente tem vontade de ver o trabalho acontecer. O coral também me motivou a estudar um pouco mais de música, assunto sobre o qual sempre tive curiosidade. Além disso, nos períodos que antecedem os recitais, temos o costume de estudar mais juntos - os cantores - em ensaios informais na casa de um ou outro. Isso fortalece os laços de amizade e comprometimento e, conseqüentemente, fortalece o trabalho como um todo. É muito gratificante quando percebemos que as sementes estão dando frutos: recitais, apresentações em hospitais, asilos, albergues, palestras cantadas em outros centros espíritas, experiência de cantar com outros grupos... Eu me sinto muito feliz e realizada com a oportunidade desta tarefa! (Participante Q).

4.3.1 Coral e regente

O Grupo, durante sua história, segundo depoimento, teve três regentes, um em especial exigindo um trabalho à capella, bem como vários professores de canto.

[...] Depois veio um novo líder, agora profissional da música, que separou os naipes e iniciou um trabalho com repertório erudito, primeiro a duas vozes. Este líder faleceu, ficamos sabendo só mais tarde. (A, Participante desde 1997)

As interações entre a maestrina atual com os organizadores de eventos, coordenadores, anjos da guarda²⁴ e coristas era amistosa, profissional enquanto de minha estada em campo. A maestrina conseguia defender seus pontos de vista sem ter que se revestir de rigidez, demonstrava carisma e qualidades de regência e era respeitada por isso. As diferenças de opiniões existentes eram solucionadas com diálogo. O fato de a maestrina ser estudante da doutrina espírita a deixava numa posição igual perante os participantes, o que a fazia ser naturalmente acolhida. As mudanças que a maestrina propunha, com relação ao repertório, por exemplo, eram gradativas, postas em momento adequado. “A maestrina amadureceu muito em sua convivência conosco. (A, Participante desde 1997)”

Para a maestrina, o trabalho com o Coral do CEIC era um trabalho que humanizava muito.

O “ganha pão” muitas vezes mecaniza o trabalho, e o daqui garante que eu não mecanize, a música aqui é tão viva, é tão música, é tão importante extrair do papel o que transcende, que a sensibilidade me transforma, me faz trabalhar feliz no feriado, deixar minha família se divertindo num aniversário e vir pra cá. Vou aprendendo a entrar no mundo sonoro pelo “lado de lá”, isto é “da boca pra dentro”. (A maestrina).

A maestrina ainda argumentava: “Eu ainda estou aprendendo a ser regente de um coral espírita, aqui é preciso mais coisas, coisas que estou aprendendo a aplicar”. (A maestrina).

4.3.2 Assiduidade aos ensaios: um elemento significativo

²⁴ Participantes veteranos, que auxiliam os mais jovens integrantes com partituras, gravações.

Um dos valores mais importantes para o funcionamento do Coral do CEIC, que emergiu da coleta de dados foi a questão da assiduidade. Havia nos participantes do Coral do CEIC uma motivação contínua que os impelia a estar presentes aos encontros - ensaios e, por iniciativa própria, justificar eventuais ausências.

Era possível verificar, no entanto, que havia períodos de instabilidade, onde o número de faltas excedia às expectativas dos dirigentes. Em épocas de realização de eventos, a ruptura com a norma da presença era bastante comum. Faço uso de pressupostos nesse momento, que tal fato ocorria pelo aumento da pressão sobre a qualidade sonora, como se nessas récitas fosse exigido aos participantes um *exame*, em forma de apresentação, de *performance*. O emprego da estratégia de repetição mais criteriosa dos temas a serem apresentados também poderia ser considerado um motivo de ansiedade, além do estresse da exposição a público.

Eu pude averiguar que as ausências ocorriam muito em função de outras atividades dos participantes, pois todos são trabalhadores do CEIC em vários departamentos. Embora as atividades do coral sejam prioridade para a maioria, em alguns momentos os compromissos familiares afastavam quatro ou mais participantes de uma só vez.

Explico a situação: o fato de haver vários casais pertencentes ao Coral, assim como casais com filhos. Um exemplo desse movimento se deu no dia 8 de maio, por ocasião do casamento da irmã de um dos participantes. Algumas pessoas do coral foram convidadas, os membros mais antigos, e estiveram presentes nesse ensaio, pois no dia seguinte estava prevista uma apresentação. O fato tornou o ensaio tenso, era notória a preocupação com horário e o desejo de estar em outro lugar, mesmo que houvesse também o desejo de estar cumprindo a tarefa junto ao coral.

No dia 9 de maio, dia de apresentação na Casa Espírita São Francisco de Assis, vieram os seguintes depoimentos por email que ilustram o comprometimento dos participantes com o coral e com a normatização:

Salve, cantores. Fiquei com bastante vontade de cantar hoje, mas não foi possível. Fiquei então como ouvinte, uma posição muito generosa. Generosa porque cantamos sempre dentro do coro e nos concentramos demais nos trechos específicos do nosso naipe. Isso faz com que nos esqueçamos das nuances que ocorrem ao nosso redor. [...] Refletir sobre a letra. Passar a sintonia de cada música. Nós sabemos tudo isso, mas muitas vezes não o fazemos. Não o

fazemos porque a preocupação com determinada música ou trecho faz com que nos concentremos demais em "apenas acertar" tal passagem. Outras vezes porque já sabemos muito bem determinada música e "engatamos a segunda" e cantamos automaticamente. Confesso: não é fácil. Mas hoje aprendi um pouco mais sobre isso. Se lembrarmos dos ouvintes (sim, eles sempre estão lá, nos observando atentamente!) conseguiremos dar mais vida à música. Pensemos que estamos explicando algo, mas ao invés de falarmos, cantamos. Acho que nossa música não é uma música que leva uma mensagem. É uma mensagem que leva uma música. Enfim: tudo se resume ao "cantar organicamente" da *preparadora vocal*. Sei que alguns já praticam isso, mas para mim ainda é complicado. Mas isso não tem nada a ver com a apresentação de hoje, foi só um entendimento que tive. Sobre a apresentação de hoje: Creio que foi uma das melhores. A sintonia estava boa. A acústica também. Acredito que a presença do público (dos 208 lugares poucos ficaram vazios) também motivou bastante. Como sempre, muitas pessoas se emocionaram. Claro, erros ocorreram, não somos perfeitos. Mas nada que atrapalhasse o bom trabalho realizado. Abraços, (Participante B).

A resposta, inspirada no comentário:

Com relação ao nosso envolvimento e interação aos liames dessa instituição divina e maravilhosa que é o nosso coral eu imagino assim:(sem presunção) o que você viu como espectador nada mais é do que a nossa realidade. Estamos todos construindo algo belo e maravilhoso, no entanto existe um cronograma elaborado por "ALGUÉM" que nos quer muito bem, e vai fazendo com que as etapas sejam cumpridas gradativamente. É um processo evolutivo que está atrelado, de forma incondicional, ao nosso crescimento nesta caminhada terrena que apenas acabamos de iniciar. Tudo tem que ganhar consistência e equilíbrio; a absorção da letra, da partitura, do conteúdo e a emoção... tudo a seu tempo. Acho que, de nossa parte basta a boa vontade e o desejo sincero de aprender; o complemento disso tudo a providência divina se encarrega de executar através da *maestrina e da preparadora vocal*(Que bom tê-las do nosso lado). Por isso, meu querido, acho que não devemos nos preocupar tanto porque as falhas e os erros, no meu entender, estão inseridos no contexto e, normalmente passam despercebidos pelos nossos espectadores, tendo em vista a repercussão maravilhosa que nos acerca após as apresentações. Chegamos a ouvir de membros da direção do Centro Espírita São Francisco de Assis que naquela manhã esteve alí um verdadeiro coral de anjos. Diante de tal assertiva a minha imaginação se atreve a uma amplitude maior: No fundo, no fundo eu tenho a impressão de que, nesse processo todo, nós somos nós mesmos somente durante os ensaios e lá no palco nos tornamos instrumentos a serem burilados e tocados pelos amigos do Celeste. Um grande abraço meu querido. (Participante C)

Para efeito de reflexão sobre a questão da assiduidade e pontualidade, no dia 1 de maio a prece inicial (que ocorre no início de cada ensaio) foi a apresentação do

vídeo de um dos evangelizadores da Federação Espírita do Brasil, Divaldo Franco, que ressaltava a necessidade de “disciplina” e de se praticar o amor. A ilustração, feita pela coordenadora, tinha como finalidade demover as pessoas a faltar o mínimo possível a ensaios e evitar a chegada com atraso.

No dia 3 de maio, o ensaio que antecedia a palestra de Páscoa a ser realizada no Teatro da FEP, somente três altos estavam disponíveis, e fui convidada a cantar com o naipe as três peças escolhidas para a palestra (como já mencionado anteriormente). Naquele dia a maestrina contou com quatro sopranos, três tenores e três baixos.

Há muita gente com pouca tolerância com os que faltam, ou quando alguém atrapalha, ou é muito diferente dos demais. Ano passado, a pessoa abria a boca e derrubava o coro. Foi bem no teste, mas depois criava um frisson, perturbava os ensaios. (A, participante desde 1997).

De março a setembro de 2010, observei esse fluxo variável de presenças que me foi documentado pela coordenadora/monitora da seguinte forma:

Comparecimentos aos ensaios – 70%

Comparecimentos às apresentações – 65%

No dia 22 de maio, para mais um exemplo sobre a situação que procuro relatar, no início do ensaio acompanhei uma discussão do grupo, que debatia a questão das regras por eles construída, na qual decidiam que faltas a dois ensaios consecutivos poderiam prever a conseqüente impossibilidade de participar de apresentações.

A maestrina argumentava sobre os problemas técnicos que a falta representa numa apresentação. Comentava também sobre o número de *e-mails*, mensagens e recados dos participantes enviados a ela no transcorrer do dia da apresentação, alguns informando horas antes do evento que faltariam ou que estavam doentes e o quanto isso dificultou seu cotidiano, dividido em várias outras ocupações com outros grupos vocais, ensino e atribuições familiares. Por sorte, disse ela, havia um bom número de participantes quando ela chegou ao local do evento, o que a surpreendeu

e tranquilizou para a realização de uma apresentação de bom nível. Nesse dia 22, a maestrina negociava com as coordenadoras a flexibilização da regra. No final da discussão, ficou decidido que a maestrina poderia reconsiderar ela mesmo a regra em momentos emergenciais. Em qualquer momento se falou em afastamento de um corista por participação inconstante.

Em todos os ensaios posteriores aos quais estive presente, a maestrina sempre nomeou as ausências, valorizando as pessoas nessa intenção, em especial aos participantes do tenor e baixo, cuja presença é determinante para o equilíbrio de cada ensaio. Este aspecto levantado configura os movimentos de descontinuidade previstos por Lave e Wenger (1991) e à complexidade dos processos de aprendizagem (movidos também a resistências/bloqueios).

4.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CORAL CEIC – Comunidade de Prática Musical

Ao buscar no referencial teórico apoio para minhas observações de campo, procurei manter a ideia de comunidade de prática musical como chave desta investigação. Importa focalizar novamente na minha participação nos seis diferentes ambientes em que o Coral do CEIC realizou *performances*, duas vezes no auditório da FEP, outras três em casas espíritas localizadas em bairros de Curitiba, uma no Hospital Bom Retiro e uma no auditório do CEIC.

Nos seis momentos, o grupo exercitou suas expectativas e as dos dirigentes, que consistiam em aplicar suas habilidades vocais coletivas – seu *domínio*, sua aprendizagem compartilhada, resultado da ideia de *comunidade*, usando a *prática* para alterar as vibrações do que a casa chama de psicofera e eu, analogamente, chamarei de ecossistema, em consonância com Russel (2006), Wenger (1999) e Scharmer *et al.* (2007)²⁵, através da produção cantada - artefato que construíram juntos.

²⁵ Ecossistema é um termo utilizado na Teoria U - foi organizada por Otto Scharmer e busca a força da liderança coletiva; Scharmer se baseia nas sete capacidades de liderança: 1 - ligar-se ao que está no entorno; ouvir o que a vida chama para fazer; 2 – observar – comparecer aos lugares com a mente aberta; 3 – sentir – conectar-se com o coração; 4 – estar presente – conectar-se com a fonte mais profunda do eu e da vontade; 5 – cristalizar – acessar o poder da intenção; 6 – fazer o protótipo (o protocolo) – integrar cabeça, coração e mãos; 7 – desempenhar – tocar o grande violino; este

Nos quatro espaços conhecidos do grupo, onde estão acostumados a transitar, conviver e respeitar regras, aceitar as mudanças propostas pelos novos corpos administrativos, compartilhar a doutrina, os resultados foram surpreendentes.

Nesses momentos, que caracterizo como *provas, exames ou verificações*, é possível sentir que os agentes ainda não estão conscientes do real propósito de seu trabalho musical, este se confundindo com o trabalho social e espiritual difundido pela casa e que faz parte do cotidiano de cada participante. O que pretendo com este último pensamento é levantar a hipótese de que há, no Coral do CEIC, esforços apenas individuais no objetivo maior de fazer o bem ao fazer música para o público - fica sempre a sensação da primeira menção feita por mim ao fenômeno, o *reunir-se para cantar*, sem dirigir esse canto a alguém além do próprio participante, como ocorre nas relações horizontais propostas por Meir e Garcia (2007), por prazer, diletantismo, interesse esse que não deixa de ser uma característica de comunidade de prática.

O trabalho em comunidade no grupo em estudo apresenta leves rachaduras. Há dificuldades para unir forças, dificuldades para que o grupo se acredite capaz de atingir em comunidade uma meta mais elevada. Especificando, o grupo não sabe do potencial essencialmente musical que possui enquanto grupo coral, potencial este que poderia, por si só, transformar um ambiente, através de esforço bem empregado, perseverança, consistência, coerência e coesão artística. O que poderá acontecer com essa combinação entre potencial artístico e doutrina espírita é projeção futura.

O imaginário de muitos coristas ainda vê e ouve de longe um grupo coral ideal aos anseios da casa. Uma das participantes, novata, em conversa informal, delegou esta função ao Coral Infantil do CEIC. Para esta participante, o coral infantil tem energia diferente. A corista completou seu pensamento declarando que acredita na Arte como mediadora de ações elevadas; que a Arte oferece oportunidade de crescimento e elevação espiritual; que a Arte possui força transformadora; que a corista pode presenciar esse fenômeno no grupo (de crianças) com o qual trabalha.

O coral ideal aos desígnios do CEIC não é o presente Coral do CEIC, mas outro, hipotético, cujo sonho de sintonia vai de fato ocorrer. Este pensamento contém a imagem romântica à qual devo me referir no transcorrer do presente relato.

Ao contrário do que Torres (2008) encontrou em seu campo empírico, um grupo de “pessoas simples”, as pessoas que frequentavam o Coral do CEIC durante minha permanência em campo figuraram como uma fatia peculiar da sociedade curitibana, de linguagem culta, de formação acadêmica, urbanos por excelência. Nesse grupo, a questão do afeto entre os participantes caminhava por processos distintos do campo empírico sondado por Torres (2008). É, sem dúvida, mais um dos “bons encontros” citados por Torres (2008), em circunstâncias diferentes.

Um ponto em comum com a pesquisa de Torres (2008) foi a constatação das práticas de aprendizagem pela percepção auditiva, ou, numa linguagem de senso comum, de *ouvido*. Esse processo ocorria: com a utilização de tecnologia (CDs, softwares *Encore* e *Finale*); com o exemplo da voz da maestrina; da voz da preparadora vocal. Por meio desses recursos se pretendia que os estudos fossem estendidos para tarefas de casa, ampliando as possibilidades de sucesso do empreendimento, como quer Wenger. (1998)

No CEIC, a oportunidade de estudar, de ler, de frequentar as atividades da casa era o grande foco dos participantes dessa comunidade de prática. O componente da motivação esteve sempre presente, de uma maneira ou outra. O entusiasmo pela prática musical, de acordo com os depoimentos, muitas vezes vinha de influência familiar, da participação de toda família no grupo em estudo.

Esta prática é útil, como afirma Torres (2008), a uma parte específica da vida, que forma as experiências de significação. Tocar e cantar como recurso para se alegrar, para esquecer as demandas da vida é como verificou Torres (2008), em certa medida um bom argumento para o presente estudo.

O dom, que tem relação íntima e profunda com o domínio era, para os participantes do Coral do CEIC, inseparável da linguagem musical praticada cotidianamente. Havia, na opinião dos participantes, aqueles que possuíam habilidades naturais para cantar, mais que outros. Em alguns momentos a palavra *inveja* (do meu desempenho como cantora, por exemplo) se fez sentir, o que denota também uma imagem romântica, agora atribuída ao dom.

No entanto, o desejo de conhecer estava presente no grupo como um todo e o conhecimento, para ser significativo, precisa ser exercido em contextos autênticos,

ou seja, em configurações sociais e situações que envolvem naturalmente o conhecimento, como é o caso do Coral do CEIC.

O Coral do CEIC pautava-se em valores musicais eurocêntricos e urbanos, um modelo conservatorial de tradição europeia para organizar seu repertório. Todos os participantes entendiam a educação musical eficaz por esse viés. Através desses valores, as *performances* do grupo buscavam atingir um público que entendia e preconizava os mesmos valores. Isto tornava o grupo global, o alcance de suas *performances* poderia contemplar várias culturas, em especial as da América, Península Ibérica e Europa Central. Os diferentes públicos onde ocorreram algumas apresentações do grupo demonstraram que existe sensibilidade e receptividade para o repertório veiculado. Como ilustração, um depoimento de uma participante da platéia de uma palestra-cantada, que abordou a mim e à pianista, bastante emocionada, em um dos eventos:

Eu sempre sonhei em ir ao Teatro Guáira. Queria ver uma apresentação de música. E hoje, aqui na Casa Fraternidade, eu pude realizar esse sonho. Você cantou, acho que foi inglês, eu não entendi nada, mas achei muito bonito (abraço e choro). Obrigada por ter vindo a essa casa e trazer esse grupo tão maravilhoso (Uma participante da palestra cantada).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o campo empírico - o Coral do CEIC – pude perceber que de fato este grupo demonstrou ser uma comunidade de prática musical. Independente do que pudesse ocorrer com seus dirigentes, com seu regente, com os profissionais contratados, com o trabalho desenvolvido, havia um grupo nuclear que aglutinava elementos de domínio compartilhado entre canto e doutrina espírita, transformando o ambiente de ensaio, bem como o de convivência em outros recantos da casa em um lugar de aconchego, um lugar onde pareciam sentir-se protegidos, do barulho, da ansiedade, do medo, da solidão.

No trajeto de subida para a sala do Coral, muitas vezes ouvi alguma sonoridade vinda do ensaio: em alguns momentos o som contido da repetição de motivos e frases por naípe acenava como um novo desafio para mim, pois se tratava

de uma sonoridade acanhada, pouco articulada, vozes imaturas, sem colocação definida na boca, com ressonância difusa, sem pressão ou energia, tornando pulso, tons, intervalos e palavras pouco inteligíveis. Em outros momentos, podiam-se ouvir bonitas melodias arranjadas a duas, três e quatro vozes, essas vocalmente mais maduras, por se tratar de repertório parcialmente dominado pelo grupo nuclear e também por agregados em vias de tornarem-se veteranos. Por meio dessa prática do Coral do CEIC, compartilhada por seus membros, compreendi o conceito de aprendizagem situada, à luz do referencial de Wenger (1998) e Lave e Wenger (1991), que considera este processo num contexto de comunidade.

O grupo nuclear reuniu-se, como se sabe, em 1997 para cantar, porque gostava de cantar. Um gostar de cantar particular dessa posição central, disposta a cantar qualquer coisa em prol de si, em prol do belo, em prol do bem de todos e das convicções éticas do grupo. Como escreveu Reck (2010) ao pensar na questão da prática musical em ambientes religiosos, o grupo nuclear do Coral do CEIC era capaz de estabelecer vínculo entre doutrina espírita e música, mesmo sofrendo com as tensões surgidas com as diferentes significações dadas à música e seu texto – a música, em muitos casos, é usada como ferramenta de celebrações. A compreensão do repertório estabelecida por cada corista, pela maestrina, dirigentes e profissionais contratados, oportunizava empregar com o grupo um manejo claro das relações interpessoais nesse ambiente de elevação espiritual e estabelecimento de princípios elevados, além de ser possível compreender, por intermédio do grupo central, como valer-se da importância que tem a educação musical enquanto fator de humanização.

Utilizando a lógica interna do trabalho de uma comunidade, o grupo central veiculava entre seus pares o direito a um sentimento de pertença, sem deixar de ditar os comportamentos específicos do grupo, permitindo ou não determinados ritmos, estilos, técnicas vocais e interpretação musical e nesse ponto iniciava o diálogo do grupo nuclear com os participantes ativos e periféricos, a maestrina e profissionais contratados. Essa circunstância gerou continuidade enquanto estive em campo. Mesmo que faltasse parte do elenco central aos ensaios e provocasse com isso descontinuidade, ficava a impressão de que a constituição daquele grupo não era abalada, pois tinha sido muito bem feita, não havia ameaça visível para a existência do Coral.

O grupo nuclear não possuía, quando da minha primeira visita, uma qualidade consistente do material vocal, mesmo se considerando que cantavam juntos há treze anos. Valiam-se, esses oito participantes, de sua “fé na empreitada” e demonstravam real interesse em progredir (como se pode ler em alguns depoimentos constantes do Capítulo IV). Talvez alguns novos membros fossem adidos ao processo por possuírem mais condições quanto ao canto. Esse fato não tirava o mérito do objetivo primordial do grupo, isto é, trabalhar em torno de uma prática musical compartilhada: o Canto Coral. Em alguns momentos, assisti a membros do núcleo fundador estimulando os demais a investirem no gosto pelo canto e que seria esse o real motivo das reuniões. Esse estímulo era passado naturalmente do grupo nuclear à maestrina e aos demais participantes.

Para efeito de síntese, apresento o depoimento da maestrina, louvando o trabalho de um dos componentes do grupo nuclear no intuito de socorrer os demais participantes do coral em uma peça de difícil aprendizado. Registro aqui o conteúdo do email explicativo, uma motivação extrínseca para que o Coral se preparasse melhor para o próximo ensaio:

Pessoal, a Participante M fez a cópia da Ave Maria no *Encore* para vocês. Ficou legal porque ela numerou cada compasso, e também escreveu a letra dobrando todas as vogais, para facilitar o estudo (*mooortis noostrae*). Esta menina é muito querida! Depois vocês têm que dar um beijo nela! Segue na versão “pdf” também. (A Maestrina)

As relações sociais, sedimentadas nesses processos de conhecer, aprender e desenvolver a voz irradiavam sua força ao grupo de participação ativa e periférica legítima. Assim, como atividade comunitária, a prática coral cumpria sua dupla função de sensibilizar através da música, que vinha sendo praticada em relativa informalidade (por imitação), bem como dar vazão aos fundamentos da doutrina espírita e veiculados através da palavra cantada.

Para os participantes do Coral do CEIC era importante concentrar a atenção no que estava sendo aprendido, especialmente no que dizia respeito a treinamento vocal, e compreender como esse aprendizado se tornaria útil em horizonte futuro. O fato de os participantes terem convivido com alguns professores de canto em sua

história, e esses professores terem legado ao grupo conhecimentos úteis e também inaproveitáveis faz pensar na função dos contratados, qual seu papel real na comunidade. Ao conversar sobre este assunto com alguns coristas, obtive informações sobre falta de sintonia entre o profissional e o coro. A atuação desses profissionais e voluntários pretendia preencher uma lacuna de formação e treinamento. Somente um dos profissionais foi apontado pela maestrina como eficaz no processo enquanto esteve trabalhando com o grupo. Os professores continuaram se revezando e o processo ainda não se consolidou.

Em uma perspectiva de comunidade de prática, foi possível estudar o trabalho do Coral do CEIC como uma atividade que estimula a formação de conhecimentos novos. A partir do estudo de um repertório eclético, que abrange vários momentos da história da música europeia (e norte-americana), com alguns episódios de composição brasileira contemporânea (mais especificamente produção paranaense de música de cunho evangelizador), foi sendo construído o exercício de prática coral neste grupo.

Os agentes transformadores da aprendizagem na comunidade de prática musical Coral do CEIC estavam distribuídos em diferentes posições de participação: em primeiro lugar vinha o grupo nuclear, cujo poder decisório definia o repertório e a natureza, quantidade e locais das apresentações; depois vinham os dirigentes (alguns membros do grupo nuclear eram também dirigentes), que legalizavam o repertório e a conduta dos participantes; depois vinha o regente, que alternava com o grupo nuclear a responsabilidade de motivação e cerceamento; o grupo de participação periférica legítima conferiu novas cores e sabores a cada ano de história do grupo, e neste grupo estão os vários professores de canto, permitindo que as próprias histórias se misturassem à memória, criando uma interessante dinâmica de reciclagem. Os interesses que davam sustentação à aprendizagem giravam em torno do repertório executado nas palestras-cantadas, geralmente servindo como propulsão a novos compromissos.

É viável considerar os aspectos históricos abordados brevemente no capítulo I e associá-los à imagem romântica vigente em vários setores do pensamento social brasileiro. De acordo com esta imagem, na prática coral o cantor leigo, somente valendo-se de sua sensibilidade e intuição, pode cantar as obras de diferentes épocas, localidades e estilos com propriedade, sem possuir especialização para

tanto. A articulação entre indivíduo-objeto-contexto permite problematizar esta imagem, ampliando o horizonte de discussão nesta investigação.

Trata-se de propor um estudo crítico do empirismo que reveste a prática coral brasileira, também de avaliar a maneira como as comunidades usufruem desta prática para torná-las comunidades de prática musical. O repertório de música popular nacional e estrangeira utilizada por muitos corais brasileiros, dentre eles o grupo que estudei em 2010, é utilizado como forma de adaptação da prática ao contexto informal bem como ao gosto popular, conforme levantamento feito por Vertamatti (2008)²⁶.

A escolha do repertório se deve à necessidade de manter os grupos unidos, motivados, atendendo a interesses coletivos através da utilização de músicas conhecidas, veiculadas pela mídia, de fácil assimilação e possibilidade de aconchego através de apelo afetivo, como propôs Fucci Amato (2008). Esta é uma decisão tomada por dirigentes de corais que facilita aparentemente os relacionamentos sociais nesses agrupamentos, firmando com o trabalho coral uma relação direta entre lazer e entretenimento, muitas vezes em detrimento da maturação artística.

Com o Coral do CEIC, a função do coro estava mais atrelada à própria manutenção da comunidade de prática musical, ao serviço social que estes desempenhavam, ao objetivo de mudança de comportamento e humor da platéia que os prestigiava. É importante frisar que o CEIC não utilizava rituais em seus trabalhos, conforme os preceitos da doutrina. A música e o canto não figuravam como parte de um ritual, ou parte de uma celebração religiosa, mas como uma proposta de trabalho sensibilizador oferecida ao público, como o eram as palestras, os processos evangelizadores, os programas de assistência social.

Os benefícios da prática coral numa comunidade de prática, como foi entendida a comunidade do Coral do CEIC, são notórios nas dimensões pessoal, interpessoal e comunitária. Foi possível perceber algumas mudanças no comportamento vocal dos participantes ao longo do processo de coleta de dados.

²⁶ Na pesquisa, Vertamatti (2008) faz um levantamento dos estilos de repertório mais utilizados em corais brasileiros. A maioria dos exemplos se concentra em música popular nacional e estrangeira, uma pequena percentagem para o repertório coral propriamente dito (música coral histórica) e uma possível abertura para o advento da música coral contemporânea.

Minha atuação como preparadora vocal e cantora exerceram alguma influência na sonoridade do grupo durante o período em que estive em campo.

A socialização, enquanto entendimento dos fatos e processos sociais de uma prática especializada como o canto coral, permite aos participantes experimentar satisfação estética e realização artística. A Arte, para muitos participantes do Coral do CEIC, é um poderoso veículo de divulgação da palavra evangelizadora.

A possibilidade de combinar vários tipos pessoais em um grupo (embora esse processo seja difícil, como se pode ler em alguns depoimentos de participantes do coro no capítulo IV) é um dos atrativos em se analisar os níveis de participação no Coral do CEIC. A influência do repertório sobre a prática e as sonoridades conseguidas por esses participantes permitiu que se iniciassem em 2010 estudos interpretativos de alguns temas e ainda tornou viável o desenvolvimento de algumas habilidades técnicas (sintonia e harmonia tímbrica, por exemplo).

Ainda é útil falar sobre o trabalho do Coral do CEIC enquanto experiência afetiva, que garante o envolvimento dos participantes e a tenacidade dos mesmos. Se os recursos humanos – as pessoas e suas relações comunitárias - são garantia de sucesso do empreendimento como querem Lave e Wenger (1991), vale considerar como recurso de coesão do grupo o planejamento de cada ensaio, a organização do repertório, a qualidade da liderança, a força da execução do trabalho e o controle exercido pelo grupo central.

Assim, o que quer este setor de participação do Coral do CEIC – o grupo nuclear - é mais simples e não menos importante que a fórmula descrita acima. Os veteranos desejam cantar. Assim enfatizou, em um atendimento particular, um dos participantes. Ele queria cantar, não estudar, e seu argumento foi o fato de já ter mais de sessenta anos de idade. Ao envolver os novos integrantes no mesmo projeto, o grupo nuclear cria um veículo de sintonia bastante promissor para a perenidade do grupo, apesar da fragilidade de sua ideação.

Concluindo este trabalho, observo que o estudo sobre a comunidade de prática do Coral CEIC trouxe dados significativos para a compreensão dos conceitos e elementos descritos por Wenger (1998) e Lave e Wenger (1991). O reconhecimento da constituição da comunidade – **o domínio a comunidade e a prática** – e a observação dos processos característicos desta prática, os interesses compartilhados pelo grupo (**prática compartilhada**) a construção das relações de aprendizagem (**aprendizagem situada**) e os níveis de participação dos membros do

grupo, foram processos que nortearam as análises neste texto e fundamentaram a observação do campo empírico.

Resta, portanto, sugerir que novas investigações sejam realizadas, em outros contextos, com outros grupos, para aprofundar e verificar a significativa contribuição que o conceito de comunidade de prática traz para compreensão das situações de ensino, aprendizagem e experiência estética, experimentadas em diferentes grupos comunitários de prática musical.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Margareth M. Avaliação do canto coral: critérios e funções. *In: HENTSCHKE & SOUZA (Orgs.). Avaliação em música reflexões e práticas.* São Paulo: Moderna, 2003, p.76-90.
- BEHLAU, Mara. **A voz do especialista.** v.3. Rio de Janeiro: Revinter, 2006.
- BLACKING, John. **How musical is a man?** Washington: University of Washington, 2000.
- BOBBIO, Norberto. **Nem com Marx, nem contra Marx.** São Paulo: UNESP, 2006.
- CALLEGARI, Paula. A relação individuo – música: um exemplo dos significados musicais em um projeto social. *In: Anais do XVII Encontro Nacional da ABEM,* 2008. CD-ROM
- CANDÉ, Roland de. **História Universal da Música.** v.I. São Paulo: Martins Fontes 1994.
- COSTA, Eveline; LYRA, Maria. Como a mente se torna social para Barbara Rogof: a questão da centralidade do sujeito. *In: Revista Psicologia – reflexão e crítica,* 2002, 15 (3), p.p.637-647
- COSTA, Lucila P. S. P; FIGUEIREDO, Sérgio L. F. A aprendizagem musical em um coral de adolescentes. *In: Anais do XIII Encontro Regional da ABEM – Sul,* 2010. CD-ROM.
- DRAHAN, Snizhana; RAMOS, Marco A. S. A percepção da produção vocal. *In: Anais do XVII Encontro Nacional da ABEM,* 2008. CD-ROM.
- ESTEVES, Micaela; FONSECA, Benjamim; MORGADO, Leonel; MARTINS, Paulo. Uso do Second Life em Comunidade de Prática de Programação. *In: Revista de Ciências da Informação e da Comunicação do CETAC.* http://prisma.cetac.up.pt/edicao_n6_julho_de_2008. Acesso em: 26 nov. 2010.
- FERNANDES, Ângelo; KAYAMA, Adriana; ÖSTERGREN, Eduardo. O regente moderno e a construção da sonoridade coral. **Revista Per Musi,** n.13. Belo Horizonte, 2006. p. 33-51.
- FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA, Silvana; TORRES, Alfredo W. A educação musical através do canto coral – desenvolvimento e aplicação de uma metodologia experimental no Coral da SEAD. *In: Anais do XVII Encontro Nacional da ABEM,* 2008, CD-ROM.

FERREIRA, Mirtes S. O papel da música nas atividades da ONG EMCANTAR – relato de experiência sobre o processo “Escutatória”. *In: Anais do XVII Encontro Nacional da ABEM*, 2008, CD-ROM.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. **A função do ensaio coral: treinamento ou aprendizagem?** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

_____. A prática coral na formação musical: um estudo em cursos superiores de licenciatura e bacharelado em música. *In: Anais do XV Congresso da ANPPOM*, Rio de Janeiro, 2005, CD-ROOM.

_____. A Regência coral na formação do educador musical. *In: Anais do XVI Congresso da ANPPOM*, Brasília, 2006, CD-ROM

FRANCISCO, Edson de F. **Manual da Bíblia Hebraica: introdução ao texto massorético – guia introdutório para a Bíblia Hebraica Stuttgartensia**. 2. Ed. São Paulo: Vida Nova, 2005.

FUCCI AMATO, Rita. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus*, v.13, n.1 Goiânia. Jun/2007, p.75-96.

FUCCI AMATO, Rita; AMATO NETO, João. A motivação no canto coral – perspectivas para a gestão de recursos humanos em música. *In: Revista da ABEM*, v.22, 2009, p.87-96.

FUCKNER, Cleusa M. **Lar escola Dr. Leocádio José Correia: história de uma proposta de formação na perspectiva educacional espírita (1963-2003)**. Tese de Doutorado. Curitiba: UFPR, 2009.

GROSSO, Maria A. P. C. (Org.) Sistema de informação e sua utilidade para a administração da arte e da cultura: um estudo de caso no Coral CESUMAR. *In: Anais II encontro de pesquisa em música da Universidade Estadual de Maringá*, 2004, CD-ROM.

GROSSO, Maria A.; GROSSO, Hilderaldo; CARNEIRO, Reginaldo. Sistema de informação e sua utilidade para a administração da arte e da cultura – um estudo de caso no Coral Cesumar, *In: Revista Cesumar*, v.8, n.2 jul 2003, p. 40-53.

GROUT, Donald; PALISCA, Claude. **História da Música Ocidental**. Lisboa: Gradiva 2007.

JOLY, Maria C.; MONTRONE, Aida. Convivência em uma orquestra comunitária – um olhar para os processos educativos. *In: Anais do XVII Encontro Nacional da ABEM*, 2008, CD-ROM.

KANDLER, Maira A.; FIGUEIREDO, Sérgio. O processo de musicalização nas bandas musicais do meio-oeste catarinense. *In: Anais do XIII Encontro Regional da ABEM – Sul*, 2010, CD-ROM.

KOMOSINSKI, João. L. **Canto coral e cognição musical: as práticas brasileiras e suas articulações com a memória.** 168f. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

LAVE, J. WENGER, E. **Situated Learning.** Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University of Press, 1991.

LE HOUCHE, François; ALLALI, André. **A voz – anatomia e fisiologia dos órgãos da voz e da fala.** V. 1. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

MOURA, Clóvis. **Dicionário da Escravidão Negra no Brasil.** São Paulo: EDUSP, 2004.

MATHIAS, Nelson. **Coral, um canto apaixonante.** Brasília: MUSIMED, 1986.

MARTINS DIAS, L. A prática coral abordada a partir de dois estudos de caso: questões metodológicas. *In: Anais do XIII Encontro Regional da ABEM – Sul, 2010, CD-ROM.*

MARTINS, Gilberto. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2006.

MASSIN, J & MASSIN, Brigitte. **História da Música Ocidental.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MEIR, M.; GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky.** Curitiba: Edição do Autor, 2007.

MILLER, Richard. **La Structure du chant.** Paris: Ed. IPMC, 1990.

NUNES FERNANDES, José. A transmissão do conhecimento musical em grupos culturais – os seresteiros de Conservatória (RJ). *In: Anais do XVII Encontro Nacional da ABEM, 2008, CD-ROM.*

OLIVEIRA, Zilma de M. R. **O espaço físico e sua relação no desenvolvimento e aprendizagem da criança.** Petrópolis: Vozes, 2000.

PEREIRA, E. VASCONCELOS, M. **O processo de socialização no canto coral: um estudo sobre as dimensões pessoais, interpessoal e comunitária.** Música Hodie. v.7, n.1, 2007, p.99-120.

PINHO, Sílvia. **Tópicos em voz.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.

RECK, Andre. Educação musical e a música evangélica: reflexões e problematizações. *In: Anais do XVII Encontro Nacional da ABEM, 2008, CD-ROM.*

ROGOFF, B., TURKANIS, CG e BARTLETT, L. (eds.) **Learning Together: children and adults in a school community,** New York: Oxford University Press, 2001.

ROGOFF, B; LAVE, J. **Everyday Cognition.** New York: Harvard, 1999.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROSSBACH, Roberto F. **As sociedades de canto da região de Blumenau no início da colonização alemã (1863-1937)**. 175f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes – CEART. Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

RUSSELL, Joan. Perspectivas socioculturais na pesquisa em educação musical: experiência, interpretação e prática. *In: Revista da ABEM*, n.14. Porto Alegre, 2006. p. 7-17.

SCHAFER, M. **A afinação do mundo**. São Paulo: UNESP, 2001.

SCHARMER Otto *et. al.*. **Teoria U** – como liderar pela percepção e realização do futuro emergente. Rio de Janeiro: Campus, 2007.

SOUZA, Lia O. K. de. **Canto Coral como ferramenta de socialização e integração social**. 68f. Monografia (Especialização em Música) – Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Escola de Música e Belas Artes. Curitiba, 2009.

TORRES, Grace F. **Canja de viola: uma comunidade de prática musical em Curitiba**. Grace Filipack Torres. 114f. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

TUGNY, R; QUEIROZ, R. (Org.). **Músicas africanas e indígenas no Brasil**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2006.

TURNER, Jonathan H. **Sociologia: conceitos e aplicações**. São Paulo: Makron Books, 1999.

VERTAMATTI, Leila. **Ampliando o repertório do coro infanto-juvenil** – um estudo de repertório inserido em uma nova estética. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998a.

_____. Communities of practice: learning as a social system. *In: The system thinker*. Massachusetts: Pegasus Communications, Inc., v.9, n.5, 1998b.

WISNIK. José M. **O som e o sentido**. São Paulo: Cia. das Letras; Circulo do Livro, 1989.

SITES CONSULTADOS:

www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/v11n1art2.pdf.

www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a02.pdf.

www.slideshare.net/.../comunidade-de-pratica-sntese.

<http://www.ewenger.com>

[www.modules-for-europe.eu/tool/portugues/.../situated learning](http://www.modules-for-europe.eu/tool/portugues/.../situated%20learning).

[www.infed.org / biblio communities_of_practice.html](http://www.infed.org/biblio/communities_of_practice.html).

www.universidad-de-la-calle.com/Wenger.pdf.

<http://www.ceic.org.br>.

[www.campo magnéticoefisica.if.usp.br/eletricidade/.../campo_magnético/](http://www.campo_magnéticoefisica.if.usp.br/eletricidade/.../campo_magnético/)

www.gerdau.com.br/.../jovens-profissionais-programa-de-trainees.aspx.

www.elsevier.com.br

APÊNDICE I

Instrumento de coleta de dados: roteiro de entrevista semi-estruturada 1

Questões apresentadas no primeiro contato com o grupo, em fevereiro de 2010:

- *No grupo você ensina? Aprende?*
- *O que o levou a participar do grupo?*
- *Quando começou?*
- *Se sim, como isso ocorre?*

APÊNDICE II

Instrumento de coleta de dados: roteiro de entrevista semi-estruturada 2

Roteiro de entrevista com os dirigentes do grupo:

- ***Quando iniciou suas atividades no grupo?***
- ***O que significa participar do grupo numa função de liderança?***
- ***Quais os objetivos do trabalho?***
- ***Como você gerencia o grupo? É um trabalho tranquilo? Encontra dificuldades?"***

APÊNDICE III

Registro de campo

CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÕES E PARTICIPAÇÃO ATIVA
<p>FEVEREIRO</p> <p>27 – primeiro contato; aplicação do questionário (APÊNDICE I); proposta de preparação vocal – acordes maiores para conhecimento dos naipes; escolha de dois trechos de temas que o grupo conhece; estudo das peças para apresentação no Hospital Bom Retiro. Ênfase ao trabalho com solistas.</p>
<p>MARÇO</p> <p>6 – proposta de preparação vocal- controle do sopro com consoantes sibilantes e fricativas; vocalize Galway – vozes separadas; trabalho com novos temas do Recital “Aos Nossos Filhos”.</p> <p>13 – reunião sobre o Recital; proposta de preparação vocal – humming; mantras; estudos de dois temas novos.</p> <p>20 – proposta de preparação vocal – equalização a capella; trabalho com temas do Recital; temas da palestra-cantada de Páscoa; comentários e orientações durante a execução das peças.</p> <p>27 – final de aula de teoria – exercícios de solfejo; preparação vocal – organização de exercícios vocais harmônicos; ensaio para Páscoa.</p>
<p>ABRIL</p> <p>3 – o Recital “Aos nossos filhos” não será realizado em 2010; proposta de preparação vocal- trabalho com excertos de três peças estudadas; ensaio de temas já estudados pelos veteranos e ainda desconhecidos dos novatos.</p> <p>10 – início da preparação para a Homenagem ao aniversário do CEIC – proposta de preparação vocal - soluções de dinâmica; resgate de peças do repertório (história do Coral).</p> <p>17- proposta de preparação vocal – vocalizes escolhidos; visita do Coordenador da FEP – escolha das peças para homenagem às mães.</p> <p>24- entrevista com a maestrina, com o membro mais antigo e o mais novo do grupo (APÊNDICE II); proposta de preparação vocal – relações entre as vozes; resgate de parte do repertório do Recital Rei Solar para palestra-cantada.</p>
<p>MAIO</p> <p>1 – ênfase à responsabilidade quanto a assiduidade aos ensaios; proposta de preparação vocal- improvisação com ostinatos; revisão de peças para apresentação/palestra cantada.</p>

<i>8 – movimentação diferente – muitos participantes bem arrumados, saindo antes do término do ensaio; proposta de preparação vocal - improvisação com melodia dada; ensaio geral para palestra cantada.</i>
<i>9 – Apresentação – Centro Espírita Francisco de Assis</i>
<i>15 – Homenagem ao dia das Mães – Auditório da FEP</i>
<i>22 – proposta de preparação vocal - vocalizes – organização Sira da Silva; novo repertório para palestra-cantada – peças já conhecidas dos veteranos.</i>
<i>29 – discussão sobre regras de assiduidade; proposta de preparação vocal - onset; recordatório de peças lidas em aula de teoria musical.</i>
JUNHO
<i>5- proposta de preparação vocal - jogos melódicos; recordatório de peças novas lidas em 2010</i>
<i>12- proposta de preparação vocal – jogos melódicos; recordatório de peças novas lidas em 2010</i>
<i>19- proposta de preparação vocal - jogos rítmicos; ensaio para apresentação no Hospital Bom Retiro</i>
<i>26 – proposta de preparação vocal – jogos rítmicos; ensaio para apresentação no Hospital Bom Retiro</i>
JULHO
<i>3 – proposta de preparação vocal - jogos harmônicos; ensaio ordinário – programa Recital Pérolas de Luz e programa FEP</i>
<i>24 – proposta de preparação vocal - jogos harmônicos; ensaio ordinário – programa Recital Pérolas de Luz e programa FEP</i>
<i>31 – proposta de preparação vocal – efeitos interpretativos; ensaio ordinário – programa FEP</i>
STO
<i>7 – proposta de preparação vocal - efeitos interpretativos; ensaio ordinário – programa para FEP</i>
<i>14 – Apresentação Encontro Estadual de Comunicação Social Espírita – tema: a música como forma de comunicação espírita (APÊNDICE IV) – Auditório da FEP</i>
<i>21 – proposta de preparação vocal - criatividade; ensaio ordinário – Programa Recital Pérolas de Luz</i>
<i>28 – proposta de preparação vocal - criatividade; ensaio ordinário – Programa Recital Pérolas de Luz</i>
SETEMBRO

<i>4 – proposta de preparação vocal - ouvir a própria voz no conjunto; ensaio ordinário – programa Recital Pérolas de Luz</i>
<i>11 – proposta de preparação vocal - ouvir a própria voz no conjunto; ensaio extraordinário pela manhã – programa Recital Pérolas de Luz</i>
<i>18 – proposta de preparação vocal - notas sustentadas, concentração; ensaio extraordinário pela manhã – programa Recital Pérolas de Luz</i>
<i>À noite, Recital Pérolas de Luz, no Auditório do CEIC às 19h</i>
<i>21 Recital Pérolas de Luz no Auditório do CEIC às 20h</i>
<i>25 – proposta de preparação vocal – notas sustentadas; ensaio ordinário – definição do programa para o Oratório de Natal</i>
<i>Recital Pérolas de Luz</i>
OUTUBRO
<i>2 – proposta de preparação vocal - independência vocal; ensaio ordinário - Leitura de duas peças para o Oratório de Natal</i>
<i>Recital Pérolas de Luz</i>

