



**Universidade Federal da Paraíba  
Centro de Comunicação, Turismo e Artes  
Programa de Pós-Graduação em Música**

# **Aprendizagem de música no cotidiano das organistas da Congregação Cristã no Brasil em Juazeiro do Norte**

**Carlos Renato de Lima Brito**

João Pessoa  
Março/2016



**Universidade Federal da Paraíba  
Centro de Comunicação, Turismo e Artes  
Programa de Pós-Graduação em Música**

## **Aprendizagem de música no cotidiano das organistas da Congregação Cristã no Brasil em Juazeiro do Norte**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração em Educação Musical, linha de pesquisa Processos e Práticas Educativo-Musicais.

**Carlos Renato de Lima Brito**

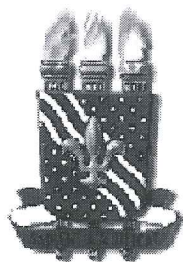
**Orientadora: Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida**

João Pessoa  
Março/2016

B862a Brito, Carlos Renato de Lima.  
Aprendizagem de música no cotidiano das organistas da  
Congregação Cristã no Brasil em Juazeiro do Norte / Carlos  
Renato de Lima Brito.- João Pessoa, 2016.  
125f. : il.  
Orientadora: Cristiane Maria Galdino de Almeida  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA  
1. Música - aprendizagem. 2. Educação musical.  
3. Organistas. 4. Congregação Cristã - Brasil.

UFPB/BC

CDU: 78(043)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Título da Dissertação: **"Aprendizagem de música no cotidiano das organistas da Congregação Cristã no Brasil em Juazeiro do Norte"**

Mestrando(a): **Carlos Renato de Lima Brito**

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:

*Cristiane Almeida*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane Maria Galdino de Almeida  
Orientadora/UFPB/UFPE

*Luis Ricardo Silva Queiroz*

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz  
Membro/UFPB

*Jean Joubert Freitas Mendes*

Prof. Dr. Jean Joubert Freitas Mendes  
Membro/UFRN

João Pessoa, 07 de Março de 2016.

*Dedico este trabalho a Deus, Elaine, Amanda, Eliel e Ana.*

## **Agradecimentos**

Agradeço a Deus, por ter me concedido a graça de ter entrado em contato com a música numa Igreja Batista em um bairro residencial da grande Belém, no município de Ananindeua, Estado do Pará; por ter me feito aprendiz de excelentes professores de música.

Agradeço a minha família, a minha esposa Elaine e meus filhos Amanda, Carlos e Ana, por todo apoio com que me deram suporte, com minhas ausências nas viagens e dentro de casa, enquanto eu estudava para completar todas as fases dessa pesquisa.

Agradeço a Congregação Cristã no Brasil, representada por seus membros em Juazeiro do Norte, que foram sempre solícitos em receber-me e em dar contribuições significativas para a pesquisa, sem as quais, certamente, ela não poderia ser realizada. Agradeço, em especial, às dez organistas que compartilharam comigo música, educação e vida, as quais me fizeram aprender muito com o aprendizado delas.

Agradeço à Universidade Federal da Paraíba por ter oportunizado a pesquisa, dando-me todo o suporte nas pessoas de seus professores, funcionários e colegas que fizeram comigo a mesma caminhada durante estes dois anos de mestrado.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa, sem a qual a realização da pesquisa seria praticamente impossível.

Agradeço a minha orientadora, Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida, que sempre se dispôs a fazer as devidas correções do meu trabalho escrito e direcionar a minha pesquisa, com elegância e diligência, ambicionando que eu me tornasse um pesquisador autônomo.

Agradeço à Igreja Batista Regular do Novo Juazeiro, em Juazeiro do Norte - CE, que sempre me apoiou com orações e com auxílio cristão, possibilitando que eu ali continuasse atuando como ministro de música, mesmo com minhas ausências decorrentes da minha pesquisa.

Agradeço à Igreja Batista Regular de Bancários, João Pessoa, PB, por ter me hospedado quando estive na cidade para as aulas presenciais do mestrado, possibilitando atuar como professor de violão por um semestre.

*Louvai ao Senhor.  
Cantai ao Senhor um cântico novo.  
E o seu louvor na congregação dos santos. (Salmo 149.1)*

## RESUMO

A Congregação Cristã no Brasil é uma Igreja Evangélica Pentecostal, fundada em 1910, na cidade de São Paulo. Hoje ela está presente em todo Brasil e em outros países. Algumas razões fazem com que essa Igreja possua um significativo espaço de ensino e de aprendizagem de música, dentre as quais podem ser citadas: uma divisão de tarefas entre homens e mulheres na execução dos hinos durante os cultos, a presença de um currículo definido para formação dos músicos na Igreja e o modo como a instituição está comprometida na manutenção de um ministério de música. Nesse contexto, foi realizada uma pesquisa que investigou a aprendizagem de música das organistas da Congregação Cristã no Brasil, tendo o estudo de caso como abordagem metodológica. Foram utilizados procedimentos de coleta e de análise de dados da entrevista compreensiva (KAUFFMANN, 2013) nas entrevistas com as dez organistas participantes da pesquisa. Foram adotados também procedimentos da pesquisa documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009), para conhecer melhor o Estatuto da Congregação Cristã e os materiais didáticos por ela adotados no ensino de música. Com base nas ideias de cotidiano, socialização primária, socialização secundária, institucionalização e papel social, de Berger e Luckmann (1983), a pesquisa teve como objetivo geral compreender como se dá a aprendizagem de música das organistas da Congregação Cristã no Brasil na cidade de Juazeiro do Norte, Estado do Ceará. Os objetivos específicos foram conhecer o ensino de música na Congregação Cristã no Brasil e a relação que o mesmo tem com a aprendizagem de música das organistas, bem como refletir sobre o papel social exercido pelas organistas na Igreja e a influência desse papel sobre a aprendizagem de música em questão. Como resultados da investigação, notou-se que a aprendizagem de música das organistas pode ser descrita como familiar, religiosa e institucional. A maioria das organistas entrevistadas começa a aprender música em casa, fazendo parte da memória das organistas as experiências musicais vivenciadas nesse contexto, a cobrança dos pais no estudo do instrumento e as ocasiões em que a família se reunia para tocar. A aprendizagem de música na Igreja é vivenciada de modo entrelaçado com a religião que as organistas professam, de modo que o aprendizado de música é interpretado nos termos da fé cristã. O ingresso nas aulas de música da Igreja por uma direção vocacional, as orientações das instrutoras para uma vida “mais dedicada a Deus” e o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem na perspectiva de uma “dependência de Deus” são exemplos dessa aprendizagem influenciada pela religião. Além disso, a aprendizagem de música das organistas é institucional no sentido de ser direcionada por um “programa mínimo” estipulado pela Igreja e na interiorização de um papel social bem definido pelo grupo. Esses aspectos da aprendizagem de música das organistas são encontrados interligados e formam um fenômeno complexo, considerando as dinâmicas sociais e subjetivas desse contexto.

Palavras-chave: Organistas, Aprendizagem de música, Congregação Cristã no Brasil.



## **ABSTRACT**

The Christian Congregation in Brazil is an Evangelical Pentecostal Church, founded in 1910, in São Paulo. Today it is present throughout Brazil and in other countries. There are several reasons why this church has a significant place in teaching and learning music, among which may be mentioned: a division of labor between men and women in the execution of hymns during services, the presence of a set curriculum for training musicians in the Church and the way in which the institution is committed to maintaining a music ministry. This study investigated the music education of the organists of the Christian Congregation in Brazil, using case study as a methodological approach. The interviews with the ten organists who participated in the survey were conducted according to the procedures of collection and analysis of data in comprehensive interviews (KAUFFMANN, 2013). Procedures of documentary research (SA-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009) were also adopted to better understand the Constitution of the Christian Congregation and the teaching materials adopted in their music education. Based on Berger and Luckmann's (1983) ideas of daily life, of primary and secondary socialization, of institutionalization and of social role, this study had the general objective to understand the process of learning music of the organists of the Christian Congregation in Brazil in the city of Juazeiro do Norte, Ceará. The specific objectives were to become acquainted with the music education in the Christian Congregation in Brazil and the relationship it has with the music learning of the organists, as well as reflect on the social role of the organists in the Church and the influence this has on the music learning being studied. As a result of this study, it was noted that the music learning process of the organists can be described as familial, religious and institutional. Most of the organists interviewed start learning music at home; these musical experiences play a big part in their memories: their parents' demands regarding practice of the instrument and the times when the family would gather to play. The experience of learning music in the Church is interlaced with the religion professed by the organists, so that learning music is interpreted in terms of the Christian faith. Admission into the Church's music lessons through a vocational direction, the guidance of the instructors for a life "more dedicated to God" and coping with learning difficulties from the perspective of a "dependence on God" are examples of this learning method influenced by religion. In addition, the music learning of the organists is institutional in the sense of being directed by a "minimum program" stipulated by the Church, and the internalization of a social role that is well-defined by the group. These aspects of the organists' music education are interconnected and form a complex phenomenon, considering the social and subjective dynamics of this context.

**Keywords:** Organists, Music learning, Christian Congregation in Brazil.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 - Órgão eletrônico.....	81
Figura 2 - Linhas da pauta e dedos da mão.....	91
Figura 3 - Valores das figuras de tempo.....	92
Figura 4 - Hinário para órgão.....	93
Figura 5 - Adaptação de Material Didático.....	94
Figura 6 - Estrutura interna de um Templo da CCB.....	96

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Organistas em Juazeiro do Norte.....	24
Tabela 2 - Informações gerais das organistas entrevistadas.....	36
Tabela 3 - Categorização das falas das organistas por assunto e/ou pergunta.....	47
Tabela 4 - Tempo, material didático, hinos e testes.....	75

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABEM: Associação Brasileira de Educação Musical

ANPPOM: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCB: Congregação Cristã no Brasil

IBICT: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

UFPB: Universidade Federal da Paraíba

UFC: Universidade Federal do Ceará

UFCA: Universidade Federal do Cariri

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	13
<b>2 MEIA-HORA: preparando-se para a comunhão</b>	18
2.1 O aprendizado das organistas e a trajetória da pesquisa	19
2.2 A pesquisa em Educação Musical na Igreja	26
<b>3 ORAÇÃO: suplicando por direção</b>	31
3.1 Pesquisa qualitativa em Educação Musical	31
3.2. O estudo de caso	33
3.2.1 Definição da abordagem metodológica	33
3.2.2 Participantes da pesquisa	35
3.3 A entrevista compreensiva	37
3.3.1 Adequação teórica e metodológica	37
3.3.2 Procedimentos de coleta de dados da entrevista compreensiva	40
3.3.2.1 Instrumentos evolutivos	40
3.3.2.2 A condução das entrevistas	41
3.4 Procedimentos éticos na coleta de dados	43
3.5 Análise dos dados	45
3.6 Pesquisa documental	49
<b>4 REVELAÇÃO: recebendo a Palavra</b>	52
4.1 Uma teoria do cotidiano	52
4.1.1 Realidade, cotidiano e indivíduo	52
4.1.2 Linguagem, situação face a face e tipificadores	55
4.2. A sociedade e as realidades objetivas e subjetivas	56
4.3 Interiorização, papéis sociais e gênero	59
4.4 O cotidiano, o aprendizado e a Educação Musical	61
<b>5 LOUVOR: chamando os hinos</b>	66
5.1 Música em casa e na família	67
5.2 Primeiras aulas na Igreja e programa mínimo	71
5.3 Facilidades/dificuldades no aprendizado e estratégias pessoais	77
<b>6 SAUDAÇÃO: rendendo o ósculo santo</b>	86

6.1 A comunidade religiosa e os materiais didáticos.....	86
6.2 As organistas e o papel social.....	95
<b>7 CONCLUSÃO.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>
<b>GLOSSÁRIO.....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>120</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória como aprendiz da música começa na casa pastoral de uma Igreja Batista. Parece-me que a trajetória musical pode ser contada a partir de momentos mais recuados, mas decidi contar minha trajetória a partir do que me parece mais marcante. Contava com menos de dez anos e visitava, levado por minha mãe, um tio, que era líder daquela igreja, quando encontrei uma flauta doce, meu primeiro instrumento musical. Naquele momento, aprendi a tocar uma melodia, a partir de poucas orientações sobre como soprar, colocar os dedos e sincronizar tempos e algumas notas. Meu tio, que me cedeu a flauta, deu-me aquelas primeiras orientações.

Anos depois, eu adolescente, quando frequentava uma Igreja Batista perto da minha casa, ouvi de meus amigos que a missionária passara a dar aulas de teclado. Alguém me perguntou: “Você quer aprender a tocar também?”. Construo essas memórias à medida que as conto. Fui à missionária e pedi-lhe me ensinasse, que eu iria falar com minha mãe, eu queria saber quais eram os custos e quando podia começar. “Precisava ter teclado em casa?”.

A missionária não espelhou meu entusiasmo. A princípio, disse-me que a turma estava lotada. Depois, não naquele momento, soube que ela não queria me dar aula. Achava-me muito inconstante. O ensino de música tinha a ver com um projeto mais amplo, de envolvimento com a vida e com a adoração da Igreja. Recebi, sem saber, a intercessão de minha professora da Escola Bíblica Dominical, que lhe pediu para me dar uma chance. “Quem sabe se ele não vai vingar?”, disse minha professora de Bíblia para minha futura professora de música.

“Um aluno não está mais vindo!”. Isso realmente aconteceu. A evasão era comum. Marcado o dia e a hora, fui com meu caderninho para minha primeira aula de música. Lembro-me da semibreve sendo partida ao meio, depois em quatro partes, depois em oito. Pobre semibreve! Lembro das definições de música, melodia, harmonia e ritmo. Lembro-me de a professora me mostrar onde ficava o dó, lembro-me dos primeiros contatos com o órgão (assim chamávamos o instrumento), e lembro do suplício que era esperar até a próxima aula. Ah! Aquele fogo, aquela alegria inicial das primeiras aulas! Descobri que não precisava sair logo que terminasse a aula, podia ficar mais um pouco para treinar. Descobri que podia treinar

na Igreja, descobri que podia ir a um Seminário Batista, onde havia um piano, e podia passar lá a tarde inteira treinando. Tempos depois chegaram ao meu encontro a prática coral, o violão, as criações, a docência em música e tantos outros aprendizados. Depois, fui estudar Teologia, tornei-me pastor e ministro de música, termo utilizado para se referir ao líder de uma Igreja Batista que cuida da música dos cultos em suas diversas manifestações: acompanhamento instrumental, corais, arranjos, ensino de música, etc. Intensos aprendizados de música me foram proporcionados no contexto de uma Igreja Evangélica!

Este é o assunto deste trabalho: o aprendizado. Não somente o meu aprendizado, mas o aprendizado de pessoas que também aprenderam a tocar dentro de uma Igreja Evangélica. Quando me expresso assim: dentro de uma Igreja Evangélica, não me refiro a um prédio de quatro paredes, mas a um contexto social, a uma realidade, a um cotidiano caracterizado pela diversidade de espaços, pelos valores heterogêneos, pelos comportamentos multiformes e pelas ações variadas. Assim, uma Igreja Evangélica, como a que fiz parte, pode ser um rico ambiente de aprendizado musical e as pessoas que fazem parte desse espaço podem testemunhar do aprendizado que tiveram em sua experiência pessoal. Como eu, outros também aprenderam música na Igreja com um professor, com um grupo, com uma experiência religiosa, em um contexto que se manifesta plural, complexo e difuso. Cada aprendiz, por sua vez, poderia constituir um universo de conhecimentos com suas realidades e sua humanidade frutífera.

Na pesquisa que originou esta dissertação, tive experiências de aprendizado com pessoas assim que, como eu, adquiriram conhecimentos musicais em uma Igreja Evangélica. Essas pessoas são organistas da Congregação Cristã no Brasil da cidade cearense de Juazeiro do Norte. Elas aprenderam e compartilharam comigo seu aprendizado, fazendo-me aprender com elas. Parte delas começou em casa com familiares, que eram músicos da Igreja. Todas elas passaram por um processo de aprendizado em música que foi se configurando a partir das estruturas institucionais da Igreja, passando por um programa de estudos, aprendendo um repertório específico. Todas elas tiveram a experiência de transitar pelos corredores ora frios e escuros, ora calorosos e esclarecedores de um material didático definido e ingressaram na dinâmica religiosa dos cultos a partir de um organizado processo de avaliação. Todas elas construíram esse aprendizado a partir de uma relação com o meio social, tornando-se agentes de seu próprio crescimento, como quem planta e rega a própria vida.



As organistas são capazes de tocar um instrumento musical, composto de dois teclados e pedaleira, a partir de três pautas na partitura. As músicas que elas tocam podem apresentar quatro ou mais vozes simultâneas. Elas dominam um repertório musical significativo, composto de 480 hinos e peças encontradas em materiais didáticos para piano e órgão que elas devem aprender em um curso de formação. Em sua maioria, essas mulheres aprendem a tocar esse instrumento e esse repertório sem passar por escolas especializadas em música, sem ter aulas particulares e sem ingressar em outras instituições de ensino. Ainda assim, há em Juazeiro do Norte, cidade do estado do Ceará, um número relativamente grande de organistas formadas, 92, segundo compartilhado por uma delas, num universo de 2.319 fiéis da Congregação Cristã no Brasil (IBGE, 2010).

Pensando nessas organistas e no contexto social delas, é possível fazer a seguinte pergunta: como se dá o aprendizado de música das organistas da Congregação Cristã no Brasil, na cidade de Juazeiro do Norte - CE?

Se o aprendizado for pensado como o processo pelo qual alguém “se apropria do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social conhece” (DAVIS; OLIVEIRA, 2010, p. 26), considerando que o conteúdo discutido aqui está relacionado com um conjunto amplo de conhecimentos musicais, sociais e culturais, relacionados ao papel social e à religião adotada pelas organistas, o modo pelo qual esse aprendizado é construído merece ser compreendido. Ele precisa ser conhecido, informações dele precisam ser colhidas, apreciadas, analisadas e refletidas. Esse conhecimento precisa ser entendido, expresso de modo objetivo, coerente e rigoroso, sem deixar de ser afetivo, humano e vivo. Por sua vez, esse conhecimento construído, poderá se aliar a outros conhecimentos construídos dentro da Educação Musical<sup>1</sup>, podendo lançar luz a questões relacionadas aos contextos múltiplos de aprendizagem de música, à educação musical e à espiritualidade, bem como a pesquisas da Educação Musical, cujas agendas incluam questões relacionadas ao gênero nas experiências de ensino e aprendizagem musical.

Para me aproximar desse aprendizado, realizei uma pesquisa que visou principalmente compreender como se dá o aprendizado de música das organistas da Igreja

---

<sup>1</sup> Usarei o termo Educação Musical, com letras iniciais maiúsculas, para designar a subárea da Música, enquanto disciplina científica que estuda os processos de aquisição e transmissão de conhecimento musical. O termo educação musical, com letras iniciais minúsculas, serve para designar as práticas de ensino e aprendizagem musical (DEL BEN, 2003; ARROYO, 2002).

Congregação Cristã no Brasil na cidade de Juazeiro do Norte, Estado do Ceará. Os objetivos específicos foram conhecer o ensino de música na Congregação Cristã no Brasil, bem como refletir sobre o papel social exercido pelas organistas na Igreja e a influência desse papel sobre o aprendizado de música.

Adotei na pesquisa o conceito de cotidiano da teoria de Berger e Luckmann da construção social da realidade (1983). Dentro dessa teoria, utilizei o conceito de interiorização, cujos processos de socialização primária e secundária são entendidos na aquisição de conhecimentos presentes no contexto social. Com este aporte teórico, foi possível afirmar que o aprendizado vivenciado pelas organistas da Congregação Cristã no Brasil em Juazeiro do Norte pode ser entendido por processos de aquisição de conhecimento no cotidiano, caracterizados, segundo Berger e Luckmann, por uma relação dialética entre o indivíduo e a estrutura social de que participa.

A abordagem metodológica da pesquisa foi o estudo de caso. Meu entendimento desta abordagem seguiu as contribuições dadas por Gil (2009), que define o estudo de caso como sendo aquele *design* de pesquisa que estuda o objeto como um todo, como uma unidade, investigando um fenômeno contemporâneo contextualizado, realizando uma análise em profundidade do mesmo. O estudo de caso pode ser realizado a partir do emprego de variadas técnicas de coleta e análise de dados. Na pesquisa, foram utilizadas as técnicas da entrevista compreensiva (KAUFFMANN, 2013) e da pesquisa documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Esta dissertação é composta de sete capítulos. Aos capítulos centrais deste trabalho, dei títulos que fazem alusão às partes do culto na Congregação Cristã no Brasil. Desse modo, a direção religiosa dada ao ensino e ao aprendizado de música na Igreja passou a fazer parte da estrutura deste trabalho escrito. O segundo capítulo, chamado “Meia-hora: preparando-se para entrar em comunhão”, mostra como o aprendizado das organistas foi sendo construído para mim de um interesse ou curiosidade até se consolidar como pesquisa em Educação Musical. Esse capítulo também faz uma breve revisão de literatura da pesquisa das práticas de educação musical nas Igrejas Cristãs no Brasil, principalmente nas Igrejas Evangélicas, apontando como minha pesquisa se inseriu nesse campo do conhecimento.

O terceiro capítulo tem como título “Oração: suplicando por direção”. Esse capítulo expõe os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. No quarto capítulo,

chamado “Revelação: recebendo a Palavra”, procuro esclarecer os conceitos centrais que direcionaram a pesquisa. O quinto capítulo, chamado “Louvor: chamando os hinos”, consiste em uma descrição e análise do aprendizado das organistas, a partir dos relatos partilhados pelas dez participantes da pesquisa. Chamado “Saudação: rendendo o ósculo santo”, o sexto capítulo aborda a Congregação Cristã no Brasil como comunidade religiosa e discute os materiais didáticos utilizados no ensino da Igreja, bem como o papel social exercido pelas organistas dentro da instituição. Minhas considerações finais sintetizam os conhecimentos adquiridos durante a pesquisa e apontam para pontos que poderão ser contemplados em pesquisas posteriores.

## **2 MEIA-HORA: preparando-se para a comunhão**

Neste capítulo, descrevo como o interesse no aprendizado de música das organistas da Congregação Cristã no Brasil foi sendo construído no decorrer de quinze anos, desde o meu primeiro contato com um amigo que aprendeu a tocar violino na Congregação até a definição da pesquisa. Demonstro que aquele primeiro contato despertou em mim curiosidade a respeito das práticas de educação musical que acontecem na Congregação Cristã no Brasil, porque eu mesmo aprendi a tocar no contexto de uma Igreja Evangélica e comecei a ensinar música para membros da Igreja Batista, da qual ainda faço parte. Esclareço que, a partir do meu curso de graduação em música, venho estudando o ensino e o aprendizado de música na Congregação Cristã no Brasil e, na pesquisa, fiz um aprofundamento desse estudo, focalizando as organistas, que atuam na Congregação Cristã de modo bem peculiar e significativo.

Como parte deste capítulo, faço uma consideração de como o estudo realizado pode contribuir para o entendimento do ensino e do aprendizado de música em contextos religiosos. Observando as recentes pesquisas que abordam a educação musical em Igrejas Cristãs, demonstro como o estudo das práticas pedagógico-musicais da Congregação Cristã se insere nesse crescente número de pesquisas. Na pesquisa, a comunidade religiosa estudada se mostrou como um contexto significativo, considerando a importância que a Igreja dá ao aprendizado de música, adotando até mesmo um currículo, pelo qual seus músicos podem ter a formação necessária para tocar nos cultos. A pesquisa realizada também acrescentou discussões relacionadas ao papel social, à institucionalização e ao relacionamento estreito que pode haver entre a religião e a educação musical.

Utilizo neste e nos demais capítulos como título metáforas que fazem alusão a partes do culto da Congregação Cristã no Brasil, observadas e interpretadas por mim. Este capítulo tem como título “Meia hora: preparando-se para entrar em comunhão”, pois diz respeito ao momento que antecede o culto, chamado “meia-hora” pelos membros da Congregação Cristã no Brasil. Nesse momento, a organista toca hinos a sua escolha, enquanto as pessoas vão chegando à Casa de Oração, ajoelham-se e, de modo reflexivo, começam a se preparar para o momento de adoração. É aqui que minha trajetória de aprendizado começa a entrar nesse espaço de prostração e de elevação, de confronto e de conversa, de

distanciamento e de comunhão, de questionamento e de súplica, diante do Criador, para quem as organistas aprendem a tocar. Uma vez que os processos pedagógico-musicais que acontecem dentro da Igreja se destinam a prover adoradores e instrumentistas para os cultos, a compreensão de como se dá esse aprendizado é melhor alcançada a partir da reflexão nesse tempo e espaço de aprendizagem, o tempo e o espaço da religião. Os demais capítulos deste trabalho lançarão mão de outras metáforas do culto, de acordo com a ordem pela qual cada evento acontece durante a celebração religiosa.

## **2.1 O aprendizado das organistas e a trajetória da pesquisa**

No ano de 1999, quando fazia Teologia no Seminário Batista do Cariri em Crato - CE, cidade vizinha a Juazeiro do Norte, conheci um músico, aluno do Seminário, que tinha aprendido a tocar violino na Congregação Cristã. Por não mais se identificar com a Igreja, havia se afastado dela, mas trazia de sua experiência com a Congregação um significativo conhecimento musical. Certa vez, esse colega descreveu as fases de aprendizado pelas quais passou. Ele teve que começar estudando o Método Completo de Divisão Musical e Solfejo, de Pasquale Bona (1996). Depois de “bater” um número específico de solfejos em clave de sol, teve que executar outra quantidade em clave de fá, passando posteriormente a estudar o instrumento a partir dos materiais didáticos adotados pela Igreja. No fim desse processo, teve que fazer testes para poder participar da orquestra da Igreja.

A descrição dessas fases de aprendizado, aliado ao fato de que meu amigo tinha habilidade técnica no instrumento, um bom ouvido musical e uma capacidade de leitura da partitura muito superior à minha, impressionaram-me grandemente. Impressionou-me também ser exigido que pessoas, que tocam e ensinam na Igreja voluntariamente, tenham que passar por todo esse programa de formação que me parecia muito exigente e demorado. A música tocada na Congregação Cristã no Brasil, para que os músicos eram formados, era tradicional, composta apenas de hinos, não tendo muita relação com as inovações empregadas pela cultura *gospel*, que influencia muitos meios evangélicos (MENDONÇA, 2009). De acordo com o relato desse amigo, a Congregação possuía, a partir desse ensino de música, uma quantidade significativa de músicos, que tocavam uma grande variedade de instrumentos, a despeito das exigências dessa metodologia e do rigor presentes no meio musical e religioso da Igreja.

Essa exigência e rigor da Congregação Cristã no Brasil não estavam presentes na realidade que eu vivenciava no ensino de música que passei a experimentar na Igreja Batista como professor. Como já destaquei na Introdução, comecei a aprender música no contexto de uma Igreja Evangélica. O termo evangélico se refere ao “coletivo que designa os componentes das denominações que surgiram da Reforma Protestante do século XVI e engloba luteranos, presbiterianos, presbiterianos independentes, batistas, metodistas, membros da Assembléia de Deus, da Congregação Cristã, pentecostais” (KERR, 2003, p. 1). Fazia parte de uma Igreja Batista e atuava como professor de música nela, tendo começado a atuar como tal nesse contexto, inclusive profissionalmente. A princípio comecei a lecionar apenas para substituir a minha professora de teclado. Depois passei a ter os meus próprios alunos, atuando como professor particular. Aprendi a ensinar naquele momento a partir de dois métodos práticos: o de imitação do modo de ensinar da minha primeira professora e o de tentativa e erro. Desde cedo, sempre estive interessado em encontrar o método de ensino de música mais eficiente e mais agradável para meus alunos.

A realidade musical da Igreja Batista é diferente da Congregação Cristã no Brasil. Na Igreja Batista, nota-se uma influência maior de gêneros e estilos musicais contemporâneos no repertório, na execução musical e na utilização de instrumentos musicais. O ensino de música nas Igrejas Batistas pode acontecer de modo mais direcionado, por iniciativa da instituição, contratando professores, mantendo uma liderança ministerial, comprando instrumentos musicais, destinando um espaço das dependências da Igreja para as aulas de música. Apesar dessas iniciativas, as Igrejas Batistas não têm um programa de ensino de música padronizado ou uniforme. Há diferentes denominações Batistas no Brasil e as Igrejas Batistas se caracterizam por administrações independentes, autônomas entre si, sendo guiadas por um princípio teológico.

Desse modo, algumas situações vivenciadas por mim no ensino de música na Igreja Batista despertaram minha curiosidade em relação ao ensino e à aprendizagem de música na Congregação Cristã no Brasil. Eu enfrentava a falta de instrumentistas nas Igrejas onde trabalhava. Para suprir essa necessidade, dava aulas de música e prática instrumental nas Igrejas onde atuava em cargos de direção musical. A velocidade com que se formavam esses músicos era muito menor do que a demanda que os cultos geravam. A Congregação Cristã parecia ter músicos sobrando, uma orquestra para cada Igreja. Eu enfrentava a dificuldade de

encontrar uma metodologia de ensino adequada à realidade musical da Igreja Batista, que pudesse fazer com que o músico formado tivesse condições de tocar as músicas do culto, acompanhando as canções sacras entoadas pela Igreja. A Congregação Cristã no Brasil parecia já dispor dessa metodologia. Eu enfrentava dificuldades estruturais, como a falta de instrumentos, a falta de materiais didáticos, a falta de locais apropriados para os ensaios e para as aulas. A Congregação parecia ter a visão de adquirir instrumentos musicais que podiam ser emprestados aos alunos e parecia ter mais disposição de prover recursos que suprissem as necessidades estruturais envolvidas no ensino de música na Igreja.

Naquele momento, sem ter feito uma pesquisa mais aprofundada sobre a Congregação Cristã no Brasil, procurei empregar no meu ensino algumas de suas técnicas e regras. Como o contexto religioso era diferente, algumas dessas tentativas foram frustradas. O tempo guardaria outra oportunidade de conhecer mais a Congregação Cristã no Brasil e a educação musical que acontece em seus templos.

Já no ano de 2010, no curso de Licenciatura em Música na Universidade Federal do Ceará, hoje Universidade Federal do Cariri, tive outro colega que era membro da Congregação Cristã no Brasil. Ele tocava tuba na Igreja. Questionador dos métodos ativos de educação musical, não concordava com a aplicação do solfejo relativo, bem presente nas disciplinas de Percepção e Solfejo do curso. Fazia sempre referência à metodologia de ensino de música da Congregação Cristã no Brasil, onde atuava como instrutor. Despertado mais uma vez o meu interesse pelo convívio com um músico da Congregação, optei por pesquisar durante os quatro anos da minha graduação o ensino de música dessa Igreja.

O tema da minha pesquisa foi “Educação Musical e Igreja Evangélica: O ensino de música no cotidiano da Congregação Cristã no Brasil em Juazeiro do Norte” (BRITO, 2013). Nessa pesquisa, investiguei o ensino de música na CCB, especialmente nas Igrejas dos bairros do Romeirão e da Betolândia. Pude observar a presença de metodologias de ensino de música eminentemente tradicionais, com forte ênfase na leitura da partitura, na fragmentação dos processos de ensino e na importância dada ao resultado, ainda que pretendesse se adaptar à realidade religiosa dos estudantes. Além disso, observei uma ligação forte entre os valores religiosos e o ensino de música. Esta ligação entre religião e ensino foi observada no apoio institucional dado pela Igreja na manutenção do ensino de música em seus templos, nas justificações doutrinárias dadas para fundamentar processos pedagógicos e na organização

dos papéis dos atores sociais que estão envolvidos nesse ensino. Como afirma Berger (1985), muitas práticas sociais são justificadas em termos de “um cosmos sagrado” (BERGER, 1985, p. 38). Estas justificativas religiosas dos hábitos, dos costumes, dos rituais e dos papéis estavam sempre presentes nas falas dos entrevistados que procuraram explicar os porquês de cada atitude, norma ou procedimento dentro das “escolinhas de música”,<sup>2</sup> a partir das crenças compartilhadas pelos membros da Igreja.

A pesquisa sobre o aprendizado de música das organistas da CCB foi um aprofundamento da anterior, focalizando atores importantes desse cenário, que inclui uma estrutura social complexa. Berger e Luckmann (1983, p. 52) afirmam que “a estrutura social é a soma dessas tipificações e dos padrões recorrentes de interação estabelecidos por meio delas”. Em um culto da Congregação Cristã no Brasil, as organistas possuem papel significativo. Nessa estrutura social, as mulheres sentam de um lado do templo e os homens sentam do outro lado (FIGURA 6). De modo geral, as mulheres usam vestidos longos e véu e os homens vestem terno e gravata. Os homens que fazem parte da orquestra da Igreja se posicionam nos bancos mais próximos ao púlpito, lugar da homilia, que está localizado onde estaria o altar de uma Igreja Católica. Eles se sentam de frente para o púlpito, não para o auditório. Essa orquestra de instrumentos variados tem um líder, chamado de “encarregado local” de orquestra, cujos músicos executam os hinos escolhidos pelos fiéis. Apenas uma mulher toca na orquestra durante o culto. Ela toca órgão eletrônico. Na liturgia do culto, a organista, meia hora antes de o culto começar, toca hinos a sua escolha. As pessoas vão chegando, ajoelham-se ante os bancos em preparação para o serviço religioso e tomam seus lugares. Os homens preparam seus instrumentos. A organista toca a nota lá, para que os demais componentes da orquestra afinem seus instrumentos e, depois disso, o líder da Igreja, que dirigirá aquele culto, toma a palavra e o culto é iniciado.

As organistas que participaram da pesquisa aprenderam a tocar órgão eletrônico depois de haverem passado por um processo de ensino e aprendizado realizado dentro de casa, quando pessoas da família estavam envolvidas com a música da Igreja, e/ou em escolinhas mantidas e estruturadas pelo ministério de música da Congregação. Essas organistas fizeram testes de avaliação diante de pessoas ligadas ao ministério de música da Igreja, para obterem a

---

<sup>2</sup> Utilizo o termo “escolinha” no texto para designar o espaço e horário utilizado na Igreja para as aulas de música. As aulas acontecem no Templo num horário determinado. O termo não tem conotação depreciativa, mas carinhosa, e é amplamente utilizado na CCB em Juazeiro do Norte.



permissão de tocar nos cultos. Elas tiveram que cumprir um programa definido de aprendizado que inclui a adoção de materiais didáticos (um método de teoria e solfejo, bem como os métodos para piano e órgão), o ensino tutorial por outra organista credenciada, a instrutora, e a execução de hinos, canções sacras, encontradas no hinário oficial da Congregação Cristã no Brasil, o “Hinos de Louvores e Súplicas a Deus”. Além disso, de acordo com os ensinamentos da Igreja, elas precisam manter uma conduta, que inclui questões relativas à aparência, à vestimenta, ao tratamento que devem dispensar a outras organistas e ao modo de se comportar em sociedade. Esses itens podem ser incluídos no cabedal de conhecimentos a serem adquiridos pelas organistas, especialmente no tempo em que estão se preparando para oficiarem junto às orquestras dos templos onde atuam e para as quais são escaladas.

Cada Igreja da Congregação Cristã no Brasil pode possuir uma orquestra composta de homens, os irmãos ou músicos e organistas, que tocam nos cultos conforme são escaladas, uma por culto. Os homens tocam instrumentos como violino, viola, violoncelo; flauta transversal, clarinete, clarone, sax, oboé, fagote; trompete, trombone, bombardino, trompa e tuba. Eles também passam por um processo de aprendizado semelhante. As mulheres tocam apenas órgão na Congregação Cristã no Brasil, não lhes sendo permitido tocar outros instrumentos no culto, nem aos homens tocar órgão. Cada igreja possui o seu encarregado da orquestra, responsável pela organização da orquestra, pelo ensino de novos músicos e pela regência dos ensaios locais de orquestra. Cada região possui um encarregado regional, que supervisiona todas as orquestras da sua região e dirige o ensaio regional. Quando a Igreja tem uma escolinha de música, há pessoas que atuam como instrutores. Os instrutores ensinam os homens, as instrutoras ensinam as mulheres e, via de regra, os horários das aulas são diferentes para esses grupos. As candidatas/alunas têm aulas no mesmo horário. Apesar disso, o acompanhamento da aluna é individualizado. Além das instrutoras, dentro da estrutura ministerial que atende às organistas, há também as examinadoras que avaliam os testes das alunas candidatas que, a partir da aprovação, poderão atuar como organistas.

Na TABELA 1, consta o total de organistas atuantes em Juazeiro do Norte. São 92 divididas entre oficializadas, as que foram aprovadas no teste para culto oficial e as que foram aprovadas no teste para tocar na Reunião de Jovens e Menores.<sup>3</sup> As organistas oficializadas

---

<sup>3</sup> Programação da Congregação Cristã destinada a atender fiéis não casados, crianças e jovens.

podem tocar em qualquer culto e templo da Congregação Cristã no país e no exterior. As organistas que foram aprovadas no teste de culto oficial podem tocar apenas no culto da Igreja onde frequentam. Esse culto é chamado Culto Oficial. As candidatas solteiras que foram aprovadas no teste de reunião de jovens e menores podem tocar apenas nessa programação, de que participam prioritariamente apenas o seguimento etário que dá nome ao culto. As organistas casadas farão apenas os testes de culto oficial e oficialização. As organistas solteiras poderão passar por essas três etapas, não tendo que casar necessariamente para fazer os testes de culto oficial e oficialização.<sup>4</sup> Assim, como pode ser visualizado na TABELA 1, as 64 organistas oficializadas, as 8 organistas aprovadas no teste de culto oficial e as 20 organistas aprovadas no teste para culto de jovens e menores compõem o universo de 92 organistas.

**TABELA 1**  
**Organistas em Juazeiro do Norte<sup>5</sup> — 11/09/2015**

	<b>Organistas</b>
Oficializadas	64
Cultos Oficiais	8
Reunião de Jovens e Menores	20
<b>Total</b>	<b>92</b>

Dentre as 64 organistas oficializadas, 13 delas são instrutoras. As instrutoras atuam na Igreja na formação de outras organistas. Além das 92 organistas em Juazeiro do Norte, a cidade tem 104 candidatas, que são alunas que ainda não fizeram nenhum dos testes para tocar na Congregação Cristã, mas estão cumprindo o programa de estudo estipulado pela Igreja.

Há, portanto, um número expressivo de organistas, instrutoras e candidatas em Juazeiro do Norte, o que reflete o interesse que os fiéis têm no aprendizado de música. De

---

<sup>4</sup> Uma regra recente na Congregação Cristã no Brasil extingue o teste de culto oficial, deixando apenas o teste para culto de jovens e menores e o teste de oficialização. Na Tabela 1 e nas discussões presentes neste trabalho o teste para culto oficial foi mantido, porque esta regra é muito recente, havendo ainda muitas organistas que têm o teste para culto oficial sem terem feito o teste de oficialização na atualidade.

<sup>5</sup> Os dados colocados na Tabela 1 e nesta seção sobre a quantidade de organistas e candidatas em Juazeiro do Norte foram fornecidos por Miriã, uma das organistas entrevistadas.

acordo com o senso do IBGE — 2010, são membros da Congregação Cristã no Brasil 2.319 pessoas residentes em Juazeiro do Norte, sendo que a cidade tem 249.939 habitantes. O município apresenta um percentual de 4.48% de evangélicos (RUSSO, 2011, p. 138). Apesar de ser um número considerável, não acompanha o mesmo crescimento nacional nem a tendência de regiões mais urbanas, como é o caso da cidade em questão. De acordo com Russo:

Parece haver correlação entre os binômios urbanização/evangélicos e catolicismo/interiorização. Onze, dos vinte primeiros municípios da lista, apresentaram porcentagens de evangélicos próximas ou maiores que a média estadual (entre 8% e 15.46%). Assim sendo, à medida que diminui a urbanização dos municípios, diminui a porcentagem de evangélicos. É claro que essa hipótese possui suas exceções. Juazeiro do Norte (4º), Sobral (9º), Crato (13º), Camocim (18º) e Martinópolis (16º) são considerados bem urbanizados e têm baixa presença evangélica (RUSSO, 2011, p. 138).

Em 1991, os evangélicos residentes no país eram de 8,98% e em 2000 eram de 15,41%. No Ceará, os evangélicos passaram de 3,95% em 1991 para 8,25% (RUSSO, 2011, p. 131). Russo destaca uma característica da Igreja Católica que pode explicar a menor incidência de evangélicos em Juazeiro:

Pelo catolicismo ser uma tradição religiosa e não uma escolha ou ato de conversão, pelo consenso em torno de seus símbolos, pela estrutura mais organizada e eficiente em reproduzir seu imaginário e em conter os avanços de outras religiões, por sua natureza penitencial – no interior – ter enraizado fortes sentimentos de pertença e identidade na população (RUSSO, 2011, p. 131).

Considerando que a cidade de Juazeiro do Norte está ligada à figura do Padre Cícero, mitificada pelo catolicismo das romarias, contendo nessa ligação um viés político, já que Padre Cícero, chegou a ser vice-presidente do Estado e deputado federal (IBGE, 2011), não é de se estranhar o crescimento menos acelerado dos evangélicos na cidade.

De acordo com Jerônimo e Paz, a Congregação Cristã no Brasil é a segunda Igreja Evangélica Pentecostal em número de templos em Juazeiro do Norte, possuindo dezenove templos espalhados pelos bairros, atrás apenas da Assembléia de Deus Templo Central, que possui trinta e três templos (PAZ; JERÔNIMO, 2011, p. 8-9). As pesquisadoras destacam a presença de templos de duas Igrejas Pentecostais no bairro do Horto, reconhecido como espaço sagrado do catolicismo romeiro. Um desses templos é da Congregação Cristã. Foerster (2006) indica que a Congregação Cristã no Brasil possui uma organização hierárquica interna, baseada em valores religiosos e sociais, em que se escolhe uma liderança

pela “influência do Espírito Santo” nos cultos, sendo esta composta de pessoas mais compromissadas com os costumes e regras da Igreja. Estes líderes, anciãos e diáconos, não recebem pagamento da Igreja e não são obrigados a ter um curso de Teologia. Outra característica da Congregação Cristã é a resistência às mudanças encontradas no cenário evangélico nacional, caracterizado pela inserção política e pela absorção de elementos da pós-modernidade (MENDONÇA, 2009). Para alguns autores, a Congregação tem se mantido fiel aos valores religiosos e organizacionais estabelecidos nos seus processos de fundação (FOERSTER, 2006; MONTEIRO, 2010).

De acordo com Foerster, “a estrutura hierárquica da CCB tem claros traços de uma *dominação masculina* sobre o sexo feminino. Mulheres são excluídas de qualquer acesso à hierarquia” (FOERSTER, 2006, p. 127). Para Silva, a mulher na Congregação Cristã no Brasil exerce uma função secundária, atuando na Igreja como auxiliar, tendo este papel justificado por textos sagrados e pelos documentos oficiais da Igreja (SILVA, 2009, p. 10). A autora também descreve a preponderante atuação da mulher no ministério de música na Igreja, como organista, e faz um apanhado da formação da organista na Igreja (SILVA, 2009, p. 10).

Deste modo, considerando minha pesquisa anterior sobre o ensino de música na Congregação Cristã no Brasil em Juazeiro do Norte e à luz dos dados colhidos inicialmente, surgiu uma questão mais específica quanto ao aprendizado de música que acontece nesse contexto. Essa questão está direcionada ao modo pelo qual as organistas da Congregação Cristã no Brasil aprendem música, a tocar o órgão eletrônico e a acompanhar os cânticos durante os cultos. A questão se relaciona com contexto social e religioso, com papel exercido por elas, ligado a uma divisão de tarefas definida por gênero e por valores culturais. A questão também está relacionada com o ensino de música empregado num contexto específico e com finalidades definidas. Toda a amplitude dessas questões relacionadas ao aprendizado das organistas da Congregação me pareceu rica e instigante.

## **2.2 A pesquisa em Educação Musical na Igreja**

Para a pesquisa, foi importante o trabalho realizado por Lorenzetti (2015), que fez um extenso levantamento da produção acadêmica nacional nas áreas de Música, Educação Musical, Religião e Igreja dos últimos anos nas plataformas da Capes (Banco de Teses) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT), nos Anais da Associação Nacional de

Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) de 2010 a 2013, nos Anais da Associação Brasileira de Etnomusicologia (ABET) de 2002 a 2013, nos Anais dos Encontros Nacionais da ABEM de 2001 a 2013, nos Anais dos Encontros Regionais da ABEM (2011 e 2012) e, por fim, nas revistas da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) de 1992 a 2012. Com esse levantamento, foi possível constatar um interesse dos pesquisadores da Música e de outras áreas como Ciências da Religião, Teologia, Letras, Educação e Comunicação pela temática da presença da música nas Igrejas Evangélicas e por práticas de ensino e aprendizado de música que acontecem nesses contextos.

Novo (2015) dedicou um dos eixos de sua revisão de literatura aos estudos “que tratam sobre educação musical no espaço religioso” (NOVO, 2015, p. 33). A partir dessa revisão, Novo concluiu “que os espaços investigados revelam-se como um espaço propício para o desenvolvimento de atividades e práticas educativas musicais” (NOVO, 2015, p. 41).

Diante das pesquisas relacionadas ao tema das práticas de ensino e aprendizado de música no contexto das Igrejas Cristãs no Brasil e das revisões realizadas pelos dois pesquisadores já mencionados, pareceu-me mais proveitoso destacar apenas aquelas pesquisas que se aproximam mais dos objetivos, da epistemologia, da abordagem metodológica e do universo estudado na pesquisa com as organistas da Congregação Cristã realizada por mim.

A partir de uma interlocução entre a Sociologia, a Antropologia e a Educação Musical, Reck (2013) aborda “os processos pedagógico-musicais e a construção de identidades musicais que ocorrem no grupo de louvor Somos Igreja da comunidade evangélica Igreja em Cruz Alta-RS” (RECK, 2013, p. 4). De acordo com Reck, as mais recentes pesquisas que procuram investigar o que tem sido chamado fenômeno *gospel* têm apontado “para a tensão entre tradicional e contemporâneo, numa rede de relações sociais que giram em torno de um complexo sistema de mercado, entretenimento e mídia”. A pesquisa de Reck (2013) problematiza essa tensão e apresenta questões relativas aos processos pedagógico-musicais, ao cotidiano e aos significados religiosos. Entre as questões levantadas está a ligação que a música pode ter com a religiosidade, o que é notado na cultura *gospel* e em outras culturas musicais. Reck também destaca a necessidade de o espaço escolar laico levar em consideração as ressalvas musicais cultivadas por algumas denominações evangélicas, uma vez que os educadores precisam sempre levar em conta a experiência do aluno (RECK, 2013, p. 131). Em certa medida, Reck se concentra em processos de ensino e aprendizado de música que se apresentam dentro de

um contexto menos intencional do que os processos pedagógicos musicais que acontecem na Congregação Cristã no Brasil. No grupo de louvor *Somos Igreja*, o aprendizado de música acontece por conta das atividades musicais de que participam seus integrantes e menos por conta da consolidação de um espaço de ensino mais formalizado, com instrução definida, organização curricular e envolvimento institucional. Ainda que esse aprendizado de música no cotidiano da Igreja pesquisada seja significativo, cabem pesquisas que reflitam sobre ambientes de ensino que sejam regulados por esforços e definições institucionais.

Abordando as relações pedagógico-musicais na Igreja Católica em Porto Alegre, Lorenzetti (2015) faz um estudo de caso com 12 pessoas que, entre 240, atuam na música da Igreja. Nessa pesquisa, a autora aborda questões relacionadas a aprendizagem musical, concernentes a processos não fixos e não isolados como aprender fazendo, aprender no grupo, autoaprendizagem, aprender em cursos, ensaios e festivais na Igreja. Também são abordadas na pesquisa questões relacionadas ao ensino, como concepções do ser músico profissional ou voluntário na Igreja, bem como o ser professor e/ou formador nesse contexto. A pesquisa de Lorenzetti amplia “o olhar sobre o aprender e ensinar música” (LORENZETTI, 2015, p. 125), demonstrando como isso pode acontecer em múltiplos contextos, que não são escolares, em formas variadas que transitam em espaços como a família, a Igreja, a mídia e a sociedade. Lorenzetti aborda o tema de modo abrangente, apresentando amplas formas pelas quais tanto o ensino como o aprendizado de música podem acontecer dentro da Igreja na atuação de agentes diversos, exercendo diferentes papéis como os de alunos, professores, voluntários, cantores, instrumentistas e até cerimonialistas. Nesse sentido, o trabalho de Lorenzetti mapeia, a partir de dados oficiais da Igreja, da pesquisa de campo e de entrevistas, o universo de práticas em educação musical que se realiza num espaço complexo, compreendido como a cidade de Porto Alegre - RS e a Igreja Católica Romana. Cada papel social, cada paróquia, cada prática de ensino e de aprendizagem de música pediria um aprofundamento próprio que poderia trazer à discussão um contexto e uma prática social importantes para a Educação Musical.

Novo (2015) realiza pesquisa semelhante, cujo objetivo foi “compreender as formas pelas quais a formação musical dos sujeitos pesquisados se concretiza na Primeira Igreja Presbiteriana de João Pessoa - Paraíba” (p. 4). Os resultados da pesquisa demonstraram haver processos de aprendizagem musical imbricados com espaços diversos, como a família,

a escola, os amigos e a variadas mídias. De acordo com Novo, três valores foram atribuídos à experiência musical dos participantes da pesquisa: “fortalecimento das relações interpessoais entre os participantes dos grupos; considerar que as práticas musicais contribuem para uma aproximação com o divino; o prazer de se comunicar consigo e com o outro através da música” (NOVO, 2015, p. 4). Desse modo, tal pesquisa encontra resultados que podem ser considerados no âmbito de um conhecimento relacional, em que as trocas entre pares e a satisfação pessoal, aliada a religiosidade, podem se constituir como forte justificativa para o ensino e aprendizagem de música nos múltiplos espaços em que podem ocorrer. Caberia em outras pesquisas estudos que refletissem sobre as metodologias e práticas de ensino de música que possivelmente têm sido adotadas como meio de difusão de conhecimentos musicais no contexto eclesial contemplado.

Diante das significativas contribuições dadas por esses autores ao estudo dos processos pedagógico-musicais no contexto religioso, considero que o estudo do aprendizado de música das organistas da CCB pode atuar nesse cenário com um papel relativamente importante, trazendo para discussão questões que ainda não foram abordadas, a partir de uma epistemologia que pode ajudar a compreender essas questões de forma contextualizada. A pesquisa trouxe para discussão um cotidiano significativo de ensino e aprendizado de música, o cotidiano das organistas da Congregação Cristã no Brasil. Há outras pesquisas que tratam da Congregação Cristã enquanto espaço de educação musical (BRITO, 2013; SANTOS; OLIVEIRA, 2011; SILVA, 2010). Entretanto, levando em conta as ações da comunidade religiosa em prover formação musical para os instrumentistas que tocam em seus cultos, através de escolinhas de música, adoção de materiais didáticos, organização de departamentos de música, compra de instrumentos musicais, etc., tornam evidentes que a compreensão mais acurada desse espaço pode ampliar as perspectivas de ensino e aprendizagem musicais, aprofundando o conhecimento de fenômenos de formação que acontecem no contexto religioso estudado.

Além disso, a pesquisa se insere no cenário da discussão relacionada aos contextos religiosos de educação em música, quando aborda questões relacionadas ao gênero e ao papel social. Como já foi citado, há uma divisão de tarefas musicais entre homens e mulheres da Congregação Cristã no Brasil. Essa divisão de tarefas se estende aos processos formativos, já que homens ensinam homens na Igreja e mulheres ensinam mulheres. As razões

dessa divisão de tarefas, as motivações religiosas que justificam as aparentes restrições da atuação das mulheres na Congregação Cristã no Brasil e algumas das implicações para o aprendizado de música das organistas fazem parte dessas reflexões. Faço a ressalva de que não me detenho de modo mais intenso nas discussões relacionadas a gênero, feminismo e condição social da mulher, compreendendo que esse não foi o foco da pesquisa. Apesar disso, considerando a Congregação Cristã no Brasil como comunidade religiosa, procuro interpretar o papel desempenhado pelas organistas a partir das perspectivas compartilhadas por elas, interpretando-as à luz da epistemologia adotada.

No próximo capítulo, descrevo a abordagem metodológica adotada na pesquisa. Esclareço minhas escolhas pela pesquisa qualitativa e pelo estudo de caso como *design* de pesquisa. Demonstro como os procedimentos da entrevista compreensiva, bem como da pesquisa documental, foram úteis como técnicas de coleta e de análise de dados. Nesse capítulo, também torno conhecidas as participantes da pesquisa e explico como os depoimentos delas me ajudaram a conhecer de modo mais acurado como aprenderam a tocar órgão na Igreja.



### **3 ORAÇÃO: suplicando por direção**

Neste capítulo, descrevo a trajetória metodológica da pesquisa. Mostro como percorri um caminho que me possibilitou produzir conhecimento no assunto, a partir de escolhas relacionadas ao modo pelo qual iria investigar o aprendizado das organistas da Congregação Cristã no Brasil. Começo o capítulo definindo o que é pesquisa qualitativa, baseado nas considerações de Chizzotti (2003), Campos (2004), Queiroz (2006) e Bresler (2007). Tendo adotado a pesquisa de natureza qualitativa, julguei que a abordagem metodológica mais adequada para a pesquisa fosse o estudo de caso, por conta da possibilidade de contextualização, da preservação do caráter unitário do fenômeno estudado e da flexibilização na escolha de técnicas de coleta e análise de dados (VENTURA, 2007; YIN, 2005; GIL, 2009). Como técnicas de coleta e análise de dados, foram escolhidos procedimentos da entrevista compreensiva (KAUFFMANN, 2013) e da pesquisa documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Também relato neste capítulo os cuidados que tomei no sentido de atender à ética da pesquisa que envolve seres humanos e contextos sociais e religiosos (QUEIROZ, 2013; ILARI, 2009; DINIZ, 2008; SCHRAMM, 2004).

Como o caminho percorrido na pesquisa envolve a busca por direção e um aprender a pesquisar, adotei para este capítulo a metáfora da oração. A oração faz parte do culto na Congregação Cristã no Brasil, quando o líder toma a palavra, dirigindo uma prece a Deus. Os demais membros da Igreja se envolvem com esta prece, através de interjeições religiosas como o “glória a Deus”, o “aleluia” e o “amém”. Um dos pedidos dessa súplica é que Deus conduza o culto, que Ele dê direção, de modo que a celebração transcorra de acordo com a vontade divina. Nesse sentido, ao pesquisar a respeito da educação musical em um contexto religioso, tomei uma direção que se mostrou útil na compreensão do fenômeno investigado.

#### **3.1 A pesquisa qualitativa**

A pesquisa que neste trabalho ganha uma expressão escrita teve natureza qualitativa. Para Chizzotti (2003), o termo qualitativo é utilizado para designar um tipo de pesquisa que possui quatro características. A primeira delas é que o termo pode ser empregado em pesquisas situadas em diversos campos disciplinares, especialmente nas Ciências Sociais e nas demais Ciências Humanas “assumindo tradições e multiparadigmas de

análise” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221). A segunda característica destacada por Chizzotti tem a ver com o caráter interpretativo, desempenhado pelo pesquisador, cuja análise, realizada mediante uma metodologia criteriosa, consolida-se em um texto escrito. A terceira característica da pesquisa qualitativa diz respeito ao pressuposto básico partilhado por essas tradições de pesquisa. Esse pressuposto básico, que consiste em evitar expressões numéricas ou até não encaminhar conclusões descritas de modo mais restrito, pode ser encontrado na seguinte afirmação:

A investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídos de características específicas: criam e atribuem significado às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas (CHIZZOTTI, 2003, p. 222).

Por fim, Chizzotti (2003) destaca que as pesquisas qualitativas têm a tendência de tomar “formas textuais originais”, podendo se valer de recursos literários divergentes dos encontrados tradicionalmente nos textos científicos. Além dessas quatro características, a pesquisa qualitativa tem uma propriedade marcante na fase de análise dos dados. “Os dados são analisados levando-se em consideração os significados atribuídos pelo seu sujeito de pesquisa” (CAMPOS, 2004, p. 613). O pesquisador que se vale desse tipo de pesquisa não nega a subjetividade humana e procura não impor seus próprios valores sobre as ideias e práticas das pessoas que ele investiga. Por fim, a pesquisa qualitativa nega a possibilidade de encarar os fenômenos humanos na perspectiva de uma fechada sucessão de causa e efeito, que pode ser medida de modo preciso, como se pode propor nas Ciências Naturais. Como escreveu Queiroz:

Essa visão parte do princípio de que não se pode, com inteira certeza, afirmar que a causalidade do comportamento humano obedece a leis semelhantes ou iguais àquelas que determinam o acontecimento natural. Ou seja, ao lidar com ações e fatos relacionados ao comportamento, conceito e produtos que envolvam a ação humana, o pesquisador está lidando com palavras, gestos, arte, músicas e vários outros fatores carregados de simbolismo, que não podem ser quantificados, mas sim interpretados de forma particular, de acordo com a singularidade de cada contexto (QUEIROZ, 2006, p. 90).

A pesquisa qualitativa em Educação Musical “permite a exploração de novas direções” (BRESLER, 2007, p. 15). De acordo com Bresler, a pesquisa qualitativa é um termo

guarda-chuva que inclui uma variedade de abordagens metodológicas e pode explorar assuntos diversos, fazendo com que o pesquisador seja profundamente “envolvido do estudo” (BRESLER, 2007, p. 14).

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, foi adotado o estudo de caso como abordagem metodológica, bem como as técnicas de coleta e análise de dados da entrevista compreensiva e da pesquisa documental.

## 3.2 O estudo de caso

### 3.2.1 Definição da abordagem metodológica

O estudo de caso pode ser definido como uma modalidade, delineamento ou *design* “de pesquisa que pode ser aplicada em diversas áreas do conhecimento” (VENTURA, 2007, p. 383). Yin afirma que o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga [sic] um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32). Nesta definição, o autor destaca três elementos importantes: o fato de o estudo de caso lidar com dados observáveis, a tendência do estudo de caso a pesquisar algo que se manifesta no tempo presente da pesquisa e a vocação do estudo de caso para a contextualização do objeto de pesquisa.

Fazendo uma síntese de várias definições de estudo de caso, Gil (2009, p. 7) lista as seguintes características: “é um delineamento de pesquisa”, ou seja, é mais do que uma técnica de coleta de dados. O estudo de caso “preserva o caráter unitário do fenômeno pesquisado”. Ele “investiga um fenômeno contemporâneo”, acontecendo quando a pesquisa é realizada, considerando o fenômeno estudado como um todo. O estudo de caso “não separa o fenômeno do seu contexto”. “É um estudo em profundidade”, ou seja, as técnicas de coleta de dados, como a entrevista semi-estruturada, visam adquirir informações mais essenciais e reflexivas a respeito do fenômeno estudado, o que pode incluir os porquês e os propósitos daquele fenômeno por exemplo. O estudo de caso, por fim, “requer a utilização de múltiplos procedimentos de coleta de dados”. Neste último item, Gil explica:

Para garantir a qualidade das informações obtidas no estudo de caso, requer-se a utilização de múltiplas fontes de evidência. Os dados obtidos com entrevistas, por exemplo, deverão ser contrastados com dados obtidos mediante observações ou análise de documentos (GIL, 2009, p. 8)

O estudo de caso tem sido utilizado como metodologia recorrente na Educação Musical, especialmente por pesquisadores que encaram o ensino e a aquisição do conhecimento em música como um fenômeno social (DEL BEN, 2001; RAMOS, 2002; KLEBER, 2006; SILVA, 2006). Algumas dessas pesquisas foram feitas com estudos multi-casos, em que mais de um caso é estudado. O estudo multi-caso não implica um estudo comparativo, a não ser a “tendência de traçar relações em termos de dimensões gerais” (DEL BEN, 2001, p. 65). Já que o pesquisador está estudando mais de uma unidade, procurando compreender as particularidades dessas unidades, “ele não precisa, necessariamente pretender compará-las” (DEL BEN, 2001, p. 65).

Assim como para algumas pesquisas em Educação Musical, o estudo de caso se mostrou adequado como abordagem metodológica para a pesquisa realizada. Ele se propõe a investigar fenômenos em sua totalidade que estão presentes no cotidiano aqui estudado. O estudo de caso se propõe a estudar “um indivíduo, um grupo, um evento, um programa, em processo, uma comunidade, uma organização, uma instituição social” (GIL, 2009, p. 7). O estudo de caso também se alinha como modalidade de pesquisa para entendimento do aprendizado das organistas da Congregação Cristã no Brasil em Juazeiro do Norte, por ser flexível no emprego de técnicas de coleta de dados, o que se mostrou necessário, à medida que a pesquisa foi sendo realizada. Falando sobre a flexibilidade metodológica do estudo de caso, Gil comenta:

Embora as técnicas mais adotadas sejam a observação, a entrevista e a análise documental, os estudos de caso podem valer-se do uso concomitante de múltiplas técnicas, cuja aplicação pode dar-se de forma diferenciada ao longo do desenvolvimento da pesquisa. O pesquisador pode, por exemplo, alterar o roteiro da entrevista à medida que for avançando na coletada de dados (GIL, 2009, p. 16).

Quando as práticas de ensino e aquisição de conhecimento musical são estudadas, estas se mostram amplas, ambíguas, multiformes, pessoais e humanas, tornando a flexibilização e a redefinição de procedimentos necessárias para a construção de uma teoria que esteja mais aproximada da realidade pesquisada. À medida que fui entendendo melhor o universo humano e social que estava estudando, fui tomando decisões a respeito de como iria dar os próximos passos. Houve algumas mudanças no projeto de pesquisa original. Se de início achei relevante, para entender o aprendizado das organistas, a gravação em vídeo das aulas nas escolinhas da Igreja, depois notei que este procedimento era invasivo. Se de início

pensei ser a observação um recurso de coleta de dados importante, com vistas ao entendimento das metodologias de ensino empregadas pela Igreja, notei no decorrer da pesquisa que a análise das entrevistas poderia fornecer informações significativas, evitando o desconforto da presença de um único homem numa sala de aula, onde só havia mulheres e onde divisões de tarefa por gênero prevalecem por tradição religiosa. Apenas a experiência da pesquisa aguçou nesses pontos minha percepção, sobre a qual tomo emprestadas as palavras de Kauffmann: “nada substitui a experiência” (2013, p. 183).

Tendo escolhido o estudo de caso como *design* de pesquisa (GIL, 2009; VENTURA, 2007), considero o grupo de organistas estudado um fenômeno unitário, isto é, pode ser pesquisado como um todo, fortemente contextualizado numa Igreja Evangélica Pentecostal, a Congregação Cristã no Brasil. Destaco também que o aprendizado desse grupo de organistas é um fenômeno contemporâneo, ou seja, o mesmo acontece no momento da pesquisa e caracteriza-se por sua complexidade, sua estrutura social e sua particularidade pedagógica, musical e religiosa.

### **3.2.2 Participantes da pesquisa**

O caso estudado é, portanto, as 10 organistas da Congregação Cristã no Brasil em Juazeiro do Norte, cidade localizada no sul do Estado do Ceará, na região do Cariri, que participaram dessa pesquisa concedendo entrevistas e informações. As organistas, como as tenho denominado, são um grupo de 92 mulheres atuantes em suas igrejas como intérpretes do órgão eletrônico, escaladas a cada culto para realizarem o acompanhamento musical do serviço religioso (TABELA 1). Essas 92 estão representadas nessas 10 mulheres entrevistadas, que têm idades diferentes, casadas, com filhos, exceto duas, que atuaram no ensino de outras organistas de algum modo e passaram pelo mesmo programa de aprendizado musical organizado pela CCB. Todas elas residem em Juazeiro do Norte e atuam em igrejas situadas na cidade. Na TABELA 2, descrevo resumidamente cada uma das organistas entrevistadas. Resolvi colocar nessa descrição o nome fictício, o estado civil (que influencia na atuação da organista na Igreja, especialmente no tempo de formação), a profissão, a função na Igreja e o tempo de oficializada. Uma organista pode exercer três funções na Congregação Cristã no Brasil: pode ser apenas organista, tocando órgão nos cultos; pode ser instrutora, atuando no ensino de outras organistas; e examinadora, a que vai avaliar, junto com outros membros do

ministério de música, se a candidata que está fazendo o teste está apta a tocar nos cultos da Igreja.

**TABELA 2**  
**Informações gerais das organistas entrevistadas**

Nome Fictício	Estado Civil	Profissão	Funções na Igreja	Oficialização
Miriã	casada	professora	examinadora	20 anos
Ester	casada	cobranças	organista	15 anos
Priscila	casada	auxiliar administrativa	instrutora	não definido
Débora	casada	secretária/ repcionista	instrutora	17 anos
Rebeca	casada	do lar	organista	44 anos
Raquel	casada	do lar	instrutora	6 anos
Hulda	solteira	psicóloga e pesquisadora	organista	6 anos
Rute	casada	do lar	instrutora	12 anos
Noemi	casada	do lar	instrutora	7 anos
Maria	solteira	estudante	organista	1,5 ano — Jovens e Menores

Cheguei a esse número de 10 organistas participantes da pesquisa, por ter conhecido na pesquisa anterior Miriã, que atua como examinadora na região. Depois de tê-la entrevistado, pedi-lhe que me indicasse e apresentasse outras organistas de Juazeiro do Norte, para que eu as entrevistasse também. Inicialmente, queria entrevistar um número expressivo de organistas (20, 30, até 40). Miriã compartilhou o contato de 20 organistas, escolhidas por ela de modo representativo, como a organista que atua a mais tempo, uma organista que teve dificuldades expressivas de aprendizado, uma organista que aprendeu muito rápido, etc. Miriã disse conhecer todas as organistas da região. As entrevistas foram ensinando-me a aprofundar mais a análise de um número menor de entrevistadas, número esse que foi sendo fechado em dez, dando-me no decorrer do processo a impressão de que essa quantidade de participantes já

me proporcionava um universo mais do que suficiente de dados. Cada relato vívido das experiências de ensino e aprendizagem na Igreja continha os elementos necessários para uma reflexão profunda a respeito da aquisição de conhecimentos musicais daquela participante, quanto mais a soma das experiências dessas 10 organistas.

No próximo item deste capítulo, destaco como foram feitas as entrevistas e como os dados colhidos das entrevistas foram interpretados a partir de técnicas adotadas da entrevista compreensiva, bem como de outros autores que tratam da análise de dados qualitativos.

### **3.3 Entrevista compreensiva**

#### **3.3.1 Adequação teórica e metodológica**

A primeira razão por que adotei a entrevista compreensiva como principal conjunto de técnicas de coleta de dados é que esse tipo de entrevista está de acordo com a fundamentação teórica escolhida para a pesquisa. A harmonia entre a entrevista compreensiva e a teoria da construção social da realidade é afirmada por Kauffmann, uma vez que o autor considera que o aporte teórico de Berger e Luckmann (1983), entre outros (LUKACS, 1963; HELLER, 1973; DENORA, 2014), nega o corte entre o objetivo e subjetivo, indivíduo e sociedade. Kauffmann assevera que o pesquisador, envolvido na coleta de uma entrevista, “ocupa uma posição privilegiada de observação, de captura direta da construção social da realidade através da pessoa que fala diante dele” (KAUFFMANN, 2013, p. 98). A entrevista, que se constitui como exposição do entrevistado a respeito da realidade vivenciada por ele, é um momento de construção do cotidiano daqueles atores sociais. Sobre este processo, Kauffmann escreve:

E quanto mais ele se empenha nesse trabalho de ordenamento, mais ele fala sobre si mesmo, fornecendo outras informações que exigem, por sua vez, novos ordenamentos. Aquele que fala não se limita a dar informações. Ao se envolver, ele entra em um trabalho sobre si mesmo, para construir sua unidade identitária, diretamente, diante do entrevistador, em um nível de dificuldade e de precisão que ultrapassa, de longe, o que ele faz usualmente. A entrevista compreensiva constitui uma espécie de situação experimental (KAUFFMANN, 2013, p. 99).

Desse modo, foi na fala das organistas que a realidade cotidiana delas tomou forma, a partir da objetivação das suas subjetividades. A partir da análise dessas objetivações,

fiz uma aproximação a esta realidade cotidiana, sem que esta aproximação correspondesse a descobertas de universais ou mesmo a descrição precisa de uma realidade fechada e mecânica. Minha própria apreensão dessa realidade e minha objetivação dela é produto de uma construção subjetiva e social, fazendo com que a pesquisa realizada figure entre aquelas que anseiam problematizar a complexidade das relações e produções humanas a partir da experiência humana.

A segunda razão por que escolhi a entrevista compreensiva como principal técnica de coleta de dados está relacionada com o campo pesquisado e meu entendimento da pesquisa qualitativa. A realidade na qual as organistas aprendem a tocar pode ser melhor caracterizada a partir de um entendimento dos processos de troca entre os sujeitos e o meio social. Pelas entrevistas, é possível se deter na objetivação das subjetividades, já que a linguagem cumpre seu importante papel de construção, como descrito por Berger e Luckmann (1983, p. 58). Meu foco de estudo consiste mais “na interpretação fornecida pelos atores que na descrição objetiva dos fatos”, considerando que o ser humano dá significado às coisas pela interação com o meio (GIL, 2009, p. 31).

Há uma dinâmica no meio social. Essa dinâmica inclui ações do meio social e ações do indivíduo sobre o meio social. O indivíduo não é passivo, ele está ativamente envolvido na dinâmica das relações sociais e possui um papel preponderante na construção da realidade cotidiana. Kaufmann argumenta:

O processo compreensivo apóia-se na convicção de que os homens não são simples agentes portadores de estruturas, mas produtores ativos do social, portanto depositários de um saber importante que deve ser assumido do interior, através do sistema de valores dos indivíduos; ele começa, portanto, pela intropatia. (KAUFFMANN, 2013, p. 47)

Kauffman esclarece que a entrevista compreensiva é a “formalização de um conhecimento pessoal advindo do trabalho de campo” (KAUFFMANN, 2013, p. 28). Contrapondo-se a modelos produtivistas e impessoais da produção acadêmica, “a entrevista compreensiva se inscreve em uma dinâmica exatamente oposta: o entrevistador está ativamente envolvido nas questões, para provocar o envolvimento do entrevistado” (KAUFFMANN, 2013, p. 40). A entrevista compreensiva procura construir conhecimento a partir da interação com os sujeitos entrevistados. Ferreira dá uma definição:



A entrevista compreensiva trata-se de uma técnica qualitativa de recolha de dados que articula formas tradicionais de entrevista semidiretiva com técnicas de entrevista de natureza mais etnográfica, na tentativa de evitar quer o dirigismo do modelo de questionário aberto, quer o *laisser-faire* da entrevista não diretiva (FERREIRA, 2014, p. 981)

De acordo com Ferreira, a entrevista compreensiva evita dois extremos. Por um lado, ela evita os modelos empíricos de coleta de dados muito padronizados e intrusivos. Por outro lado, ela evita “improvisação anárquica”, sendo, de acordo com oportuna ilustração do autor, mais semelhante ao improviso musical, em que o músico cria a partir de certos padrões rítmicos, melódicos e harmônicos. Para isso, é exigido do pesquisador conhecimento, planeamento e experiência, a fim de que o mesmo tenha condições de fazer a “boa pergunta”, ou seja, “a que faz sentido ao entrevistado e o convoca a tomar uma posição, a narrar um ponto de vista com densidade narrativa” (FERREIRA, 2014, p. 982).

Para Kauffmann, considerando que a entrevista compreensiva se inscreve dentro da abordagem qualitativa da pesquisa, a vocação é interpretar e não meramente relatar.

Os métodos qualitativos têm mais vocação para compreender, detectar comportamentos, processos ou modelos teóricos, do que para descrever sistematicamente, medir ou comparar: para cada método corresponde uma maneira de pensamento e de produção do saber que lhe é próprio (KAUFFMANN, 2013, p. 49).

Segue-se, então, afirmar, segundo argumenta Ferreira (2014), que o improviso e a criatividade são próprios da entrevista compreensiva. Para Kauffmann, a validação dos resultados da entrevista compreensiva provém do interior da mesma, do cruzamento do assunto tratado por ela com demais pesquisas, da apresentação dos dados diante das hipóteses levantadas e da utilização de instrumentos de controle. De acordo com Kauffmann:

A validade de um modelo liga-se muito mais à coerência dos encadeamentos, ao rigor da ilustração de uma hipótese, à precisão de análise de um contexto, isto é, à sutileza das articulações entre teoria e observação (KAUFFMANN, 2013, p. 57).

Deste modo, a entrevista compreensiva foi utilizada na pesquisa como “técnica qualitativa de recolha de dados” (FERREIRA, 2014, p. 981). Utilizei alguns procedimentos dela, selecionando e adaptando os procedimentos que me pareceram mais úteis.

### **3.3.2 Procedimentos de coleta de dados utilizados da entrevista compreensiva**

#### **3.3.2.1 Instrumentos evolutivos**

Dois itens importantes da pesquisa de campo informados por Kauffmann foram decisivos para instrumentalização das entrevistas: os instrumentos evolutivos e a condução das entrevistas (KAUFFMANN, 2013, p. 68-96).

De acordo com o autor, os instrumentos evolutivos começam com um plano. O plano consiste na descrição detalhada do que será produzido da fase inicial da pesquisa até a sua conclusão. Não escrevi um plano semelhante ao que o autor descreve, mas o plano foi substituído pelo projeto de pesquisa. O projeto de pesquisa contém uma descrição da metodologia da pesquisa e um cronograma de atividades.

O segundo instrumento evolutivo que utilizei é a grade, uma lista de perguntas que tem o propósito de guiar o pesquisador na condução das entrevistas (APÊNDICE A). Preferi escrever perguntas completas na grade a alistar temas gerais. Na maioria das vezes, levava a grade comigo, para não esquecer o assunto durante a entrevista/conversa e, às vezes, enviava a grade à organista, para que ela soubesse, com antecedência, o que eu iria perguntar. Geralmente, começava com a primeira pergunta da grade. No decorrer da entrevista, entretanto, dependendo do que a organista dizia, modificava as demais perguntas ou fazia observações a respeito do que ela ia relatando. À medida que fui terminando as 10 entrevistas, fui modificando algumas perguntas e ficando mais familiarizado com a grade. Algumas entrevistas fiz sem a grade e, dependendo da entrevistada, a conversa podia ser mais fluente do que um jogo de perguntas e respostas. A lógica da minha grade diz respeito ao movimento do aprendizado da música em casa, para o aprendizado do órgão na Igreja. Perguntei a respeito das dificuldades de aprendizado, de estratégias pessoais de estudo, da experiência com o ensino de outras organistas, do programa de ensino que a Igreja adota e sempre encerrava com a questão de apenas as mulheres tocarem órgão e não tocarem outros instrumentos na Igreja no Brasil. Esta sequência me auxiliou na análise dos dados, especialmente na categorização das falas.

### 3.3.2.2 A condução das entrevistas

Algumas orientações relacionadas à condução das entrevistas foram igualmente úteis. Para o autor, conduzir as entrevistas “é um momento difícil para alguns: as portas que se fecham ou as crispações das primeiras entrevistas nem sempre são fáceis de vivenciar” (KAUFFMANN, 2013, p. 78). Felizmente, não vivenciei nessas entrevistas nem portas fechadas nem crispações de rostos indignados. Nem sempre foi fácil encontrar horários e lugares apropriados para as entrevistas, mas, considerando as circunstâncias, não me parece ter havido grandes dificuldades.

Procurei seguir as três orientações de Kaufmann para a condução das entrevistas; a primeira delas, romper a hierarquia. Segundo o autor, “o tom que se deve buscar é muito mais próximo de uma conversa entre dois indivíduos iguais do que aquele do questionário administrado de cima para baixo” (KAUFFMANN, 2013, p. 79). O trecho de uma das entrevistas ajuda a compreender como, em alguns momentos, ficou clara esta quebra de hierarquia. Duas entrevistadas eram irmãs e eu não tinha percebido, apesar de todas as evidências. O trecho da entrevista é como segue:

ESTER: Foi assim, minha mãe viu que eu tinha interesse pra música... Minha irmã, como ela se oficializou primeiro, começou a ensinar música pra gente. Só que a aula, a aulinha de música, não era na Igreja em si, a aula de música era em casa, ensinava em casa. Então, assim eu tinha mais facilidade, porque ela tava ali, eu tinha qualquer dúvida... Só que o pai era muito exigente.

RENATO: Então, ela era instrutora também?

ESTER: Quando ela completou treze anos, que ela se oficializou, ela começou a ensinar a minha mãe, a mim e as meninas que ‘tava aprendendo também.

RENATO: Você não é irmã de Miriã, não, né?!

ESTER: Sou.

RENATO: Só agora que eu percebi!

A segunda orientação de Kauffmann na condução das entrevistas foi o desprendimento da grade de perguntas. Para o autor, “a melhor pergunta não está posta na grade: ela deve ser encontrada a partir do que foi dito pelo informante” (KAUFFMANN,

2013, p. 81). Isto é possível quando o pesquisador se coloca “intensamente na escuta do que é dito”, podendo refletir na fala do informante. Esse esforço envolve muita disciplina. O ambiente, a aparelhagem levada para gravar a entrevista, a pressão do horário e os compromissos da agenda podem dificultar a concentração do pesquisador e do informante. Ester, por exemplo, acalentava o filho, enquanto insistia em fornecer a entrevista. Apesar disso, o esforço de concentração sempre foi recompensado com marcantes divergências da grade e as organistas foram prodigiosas em dar o tom das entrevistas.

Kauffmann também orienta que o pesquisador tenha empatia e compromisso. Empatia é compreendida pelo autor como sendo “um interesse real” pelo informante “enquanto pessoa, um interesse tão grande que possibilitou que penetrasse em seu mundo” (KAUFFMANN, 2013, p. 85). Kauffmann destaca que o pesquisador deve se conscientizar que, pensando nos sujeitos entrevistados, ele “tem um mundo a descobrir, cheio de riquezas desconhecidas”. Essa empatia se manifesta no pesquisador numa atitude cortês, não moralista e atenciosa.

O compromisso, de acordo com Kauffmann, é necessário na entrevista, porque constitui a tipificação do entrevistador (BERGER; LUCKMANN, 1983). O entrevistador não se porta como um agente neutro na entrevista, mas se personifica, para que o sujeito tenha referências e possa dar respostas mais adequadas às questões levantadas. Para Kauffmann, o pesquisador não pode “se limitar a fazer perguntas, mas também rir, até gargalhar, elogiar, lançar brevemente sua própria opinião” (KAUFFMANN, 2013, p. 87). Um trecho do fim da entrevista com Miriã ilustra bem esse aspecto da orientação. Passei a argumentar que ela deveria se envolver com o ensino superior de música, diante da experiência acadêmica e prática que ela tem.

RENATO: Eu acho que você devia fazer um concurso pra ensinar lá.

MIRIÃ: Será? Mas eu não tenho conhecimento acadêmico.

RENATO: Não. Esse conhecimento que você tem aqui, realmente já é muito bom e a experiência com o ensino.

MIRIÃ: Mas aí a exigência: tem que ser formado em música.

RENATO: É. Depende do edital. Às vezes o edital é aberto, né?! A pessoa só tem que ter a pós-graduação e, às vezes, não. É mais restrito.

Além desses itens compartilhados por Kauffmann que me ajudaram a instrumentalizar as entrevistas, isto é, realizar essa coleta de dados para a pesquisa, adotei da entrevista compreensiva alguns procedimentos de análise de dados. A análise das entrevistas será descrita mais adiante. Antes de tratar dela, cabe aqui uma palavra sobre os cuidados tomados na pesquisa, tendo em vista as suas implicações éticas.

### **3.4 Procedimentos éticos na coleta de dados**

A pesquisa que envolve pessoas tem implicações éticas, o que deve levar o pesquisador a tomar cuidados bem definidos para que, não somente uma norma ou regulamentação seja quebrada, inviabilizando a pesquisa em termos institucionais, mas um indivíduo seja ofendido, uma família seja aviltada, um grupo social seja vituperado. É possível afirmar que toda pesquisa científica tem implicações éticas, mas as pesquisas em ciências humanas, que envolvem entrevistas com informantes, cujos valores e práticas culturais foram construídos num ambiente religioso, têm implicações éticas muito latentes. Sobre a pesquisa em música e suas implicações éticas para o pesquisador, escreveu Queiroz:

Lidar com pesquisa científica, contemplando uma expressão complexa e diversificada como a música, exige diretrizes de pesquisa que sejam, ao mesmo tempo, claras, coerentes e estruturadas, mas, também, respeitadas e vinculadas aos valores humanos, o que inclui, certamente, definições acerca da conduta ética do pesquisador (QUEIROZ, 2013, p. 8).

Tendo em vista uma conduta ética, adotada a partir das considerações de Queiroz (2013) e de outros pesquisadores (ILARI, 2009; DINIZ, 2008; SCHRAMM, 2004), tomei alguns cuidados na realização das entrevistas. Esses cuidados procuraram seguir o princípio do “consentimento informado” que, na pesquisa com seres humanos, tanto na área da Saúde como nas Ciências Humanas, consiste na exigência “que o pesquisador disponibilize aos participantes informações referentes aos objetivos da pesquisa, os métodos a serem usados, os benefícios e possíveis riscos associados à participação na pesquisa” (ILARI, 2009, p. 176).

O primeiro cuidado foi informar às organistas entrevistadas sobre a pesquisa com um texto explicativo, em que eu me identificava como pesquisador, professor, marido, pai, pastor e músico. Nesse texto explicativo eu também expunha o objeto, os objetivos, a justificativa e a metodologia da pesquisa, em termos mais acessíveis, evitando essa linguagem

técnica. Eu lia o texto antes de fazer a entrevista, enviava com antecedência quando possível e tentava explicá-lo de modo aberto e sucinto antes de a entrevista começar (APÊNDICE B).

O segundo cuidado que tomei foi pedir que as organistas assinassem um termo, em que elas davam permissão para publicação total ou parcial do conteúdo das entrevistas, que seria transcrito por mim (APÊNDICE C). Neste mesmo termo, comprometo-me a publicar as falas delas somente nesta dissertação e esclareço que a pesquisa não tem fins lucrativos. No termo, também procurei me comprometer com a manutenção do anonimato das organistas e aceitar delas a contestação de minhas conclusões. Para essa possível contestação, as organistas recebem as transcrições de suas falas e o texto desta dissertação antes da defesa da pesquisa. Esse termo de compromisso se alinha com as reflexões de Ilari, quando ela escreve:

A instituição do consentimento informado geralmente requer que o pesquisador deixe claro para o participante que sua participação na pesquisa é voluntária, que os dados serão mantidos de forma confidencial e que o participante não sofrerá qualquer ônus caso desista de participar no decorrer da pesquisa (ILARI, 2009, p. 177).

O terceiro cuidado que tomei está relacionado com a postura de respeito e tolerância diante da Congregação Cristã no Brasil e diante das organistas. Sobre esse aspecto da postura do pesquisador, Queiroz escreveu:

No entanto, antes da preocupação com o sucesso do trabalho realizado, é preciso buscar a adequação dos instrumentos utilizados e da sua forma de aplicação ao universo de pesquisa, refletindo se as perguntas apresentadas e a condução do trabalho não são invasivas e agridem os pesquisados, violando aspectos relacionados ao seu contexto cultural, às suas crenças, ideais e princípios (QUEIROZ, 2013, p. 13).

Mesmo pertencendo a outra denominação evangélica, quando perguntava, por exemplo, por que as mulheres não podem tocar outros instrumentos, antecedia à pergunta uma declaração de que não tenho intenção de criticar a Igreja, mas de aprender com ela. Nesta minha declaração de boas intenções e de compromisso de não depreciar a CCB, uma organista entrecortou, antes que eu fizesse a pergunta, dizendo: “Quem sabe Deus um dia faz uma obra com você e você poder ingressar no meio dessa orquestra também, né!” (REBECA). Talvez minha tentativa de aproximação empática da realidade da Igreja tenha sido interpretada como uma possibilidade de conversão, o que me pareceu uma indicação positiva da minha relação com a Igreja e com as pessoas que fazem parte dela.

Por fim, procurei manter o anonimato das participantes da pesquisa. Como quarto cuidado ético, atribuí a cada uma das 10 organistas um nome fictício, baseado em um nome de uma heroína da Bíblia Sagrada. Os nomes foram escolhidos por sorteio e as narrativas bíblicas não fazem alusão a experiência de vida da organista entrevistada.

### 3.5 Análise dos dados

De acordo com Gibbs (2009, p. 16), análise sugere transformação. “Você começa com alguma coleta de dados qualitativos (muitas vezes, volumosa) e depois os processa por meio de procedimentos analíticos”. O autor destaca que, segundo algumas abordagens metodológicas, “a análise envolve interpretação e recontagem”, fazendo com que o processo de análise seja “imaginativo e especulativo” (GIBBS, 2009, p. 16). O processo analítico envolve “busca” e “organização sistemática” e tem o objetivo de aumentar a compreensão dos dados coletados, permitindo a apresentação dos mesmos para outras pessoas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205). Kauffmann (2013) argumenta que o objetivo da pesquisa, seguindo pela análise dos dados, é a construção de conhecimento. O autor ressalta que, na fase analítica, é essencial o papel interpretativo do pesquisador. Para ele:

O resultado não depende do conteúdo, simples matéria-prima, mas da capacidade analítica do pesquisador. O tratamento não consiste simplesmente em extrair o que está nas gravações e ordená-lo. Ele toma forma de uma verdadeira investigação, aprofundada, ofensiva e imaginativa: é preciso fazer os fatos falarem, encontrar indícios, se interrogar a respeito da mínima frase (KAUFFMANN, 2013, p. 119).

A própria entrevista e análise das falas das organistas são processos de construção subjetiva, que certamente têm relação com a visão de mundo do pesquisador. A entrevista compreensiva, técnica aqui adotada, permite que o pesquisador imprima criatividade e individualidade já na condução das entrevistas. Enquanto em alguns procedimentos de pesquisa os dados são colhidos de forma bruta no campo e apenas posteriormente são submetidos a processos analíticos, na pesquisa qualitativa, as técnicas de coleta de dados já imprimem uma interpretação e análise dos dados. De acordo com Gibbs (2009, p. 18), “a pesquisa qualitativa se diferencia nesse sentido porque não há separação entre conjunto de dados e análise de dados. A análise pode começar no campo”. Como destacou Ferreira:

Pode dizer-se que a entrevista compreensiva é o culminar técnico e epistemológico do processo de *criativização* a que a concepção do uso das

entrevistas tem sido recentemente sujeito. A entrevista já não é necessariamente concebida como uma técnica neutra, estandardizada e impessoal de recolha de informação, mas como resultado de uma *composição* (social e discursiva) a duas (por vezes mais) vozes, em diálogo recíproco a partir das posições que ambos os interlocutores ocupam na situação específica de entrevista (de interrogador e de respondente), dando lugar a um campo de possibilidade de *improvisação* substancialmente alargado quer nas questões levantadas, quer nas respostas dadas (FERREIRA, 2014, p. 982).

Adotei o seguinte procedimento para análise das entrevistas semi-estruturadas: transcrição das entrevistas, categorização e codificação. No ato da transcrição, não “corrigi” as falas de acordo com os padrões da norma culta, predominando nas transcrições das entrevistas a linguagem coloquial, o idioma do dia a dia. Julgo que esse procedimento se alinha mais com a fundamentação teórica da pesquisa, que afirma ser o cotidiano uma fonte preciosa de conhecimento e, neste cotidiano, a linguagem coloquial é predominante (BERGER; LUCKMANN, 1983). Uma vez que esse conhecimento é geralmente em um nível de linguagem, são mais apropriadas para análise, as falas conforme elas foram ditas, tal como as organistas se expressaram nas entrevistas. Deste modo, minha transcrição pode ser caracterizada como literal, com fala coloquial (GIBBS, 2009, p. 32).

Além do alinhamento com o aporte teórico, a transcrição completa das entrevistas, procurando entender o que o sujeito está dizendo, escolhendo o modo pelo qual descreve as suas falas, oportuniza um processo criativo e interpretativo inicial, por conta da retextualização da oralidade para a escrita. A transcrição também está ligada a expressão emocional registrada na gravação, sem impedir que o pesquisador volte a ouvir a gravação, para ter uma ideia melhor do que foi dito. Além disso, para transcrever é necessário ouvir a gravação repetidas vezes, trechos maiores e menores das falas, fazendo com que o investigador se aprofunde com mais propriedade no que foi dito e naquilo que pode estar implícito na fala do informante. Na verdade, a transcrição integral implica repetidas audições das entrevistas.

Pude utilizar outras ferramentas de análise a partir das entrevistas transcritas. Com o texto todo escrito, tinha à disposição uma série de recursos nos programas processadores de texto, especialmente o Pages e o Number, com suas úteis ferramentas de busca, formatação, recorte e colagem. Utilizei essas ferramentas para realizar a categorização e encontrar, com mais facilidade, termos os quais considerei importantes nas falas das organistas. Por fim, a



codificação foi realizada em folhas de papel com as entrevistas impressas (GIBBS, 2009, 28-29).

Além da transcrição integral das entrevistas, categorizei por assuntos os trechos das entrevistas, sendo guiado especialmente pelas perguntas que fiz e pelos rumos tomados nas conversas com as organistas. Essa categorização foi realizada inserindo os trechos das entrevistas numa tabela, de acordo com os temas levantados pela organista. Na tabela, a coluna corresponde ao assunto e a linha corresponde a organista. Na TABELA 3, ilustro essa categorização, colocando apenas um recorte dela, já que o conjunto total das entrevistas e categorizações é muito extenso. Por um lado, esse esforço analítico reúne em um só assunto aquilo que todas as organistas falaram sobre um tópico da entrevista e, por outro lado, divide o que elas disseram nesses tópicos.

**TABELA 3**

**Categorização das falas das organistas por assunto e/ou pergunta**

	Música em Casa	Dificuldades de aprendizado	Estratégias de estudo pessoal
Priscila	Como, na verdade, eu já cresci... Eu costumo dizer que a minha casa era a casa da música. Meu pai, minha mãe sempre tocaram na Igreja. Então, minha mãe sempre teve o órgão em casa e isso aí inspirava a gente a sentar e tocar. E assim, o que eu me recordo foi o primeiro hino que eu aprendi a tocar do antigo hinário quatro, o 139, muito pequenininha. Acho que eu tinha uns seis, sete anos. Eu me recordo, que eu até sentei e a minha mãe disse: "Nossa! Mas você conseguiu tocar!". Fui juntando uma mão na outra. Então, eu acho que é isso, assim... Consigo lembrar bem.	Ah! Parte de teoria, eu digo assim, que eu aprendi o básico dos básicos. Eu, na verdade, eu digo pra você assim: Eu aprendi realmente a teoria, tô aprendendo realmente agora, de quando eu comecei a dar aula pra cá. Mas, eu não vou dizer pra você que eu era sucesso na teoria, não. Mas desenrolava! Não era também essa coisa, essa negação, não! Mas desenrolava!	Na semana, a gente pegava. Mãe exigia muito isso de nós. Mãe sempre pegava no pé. E nós também gostava. Quando a gente pega o gosto. E a gente, lá em casa, as duas irmãs, tudo junto, era uma empurrando a outra: "vai, é você, é você". Acho que a gente pegava, todo o dia a gente pegava um pouco.
Débora	Lá em casa, meus... Mainha e painho não desenvolveram na parte de música, não. Eu fui a primeira criada ali. Foi só quando eu vi as outras tocarem na Igreja é que me despertou o desejo, né?! E daí, em casa já ficava, tipo, brincando como se eu tocava, esse tipo de coisa. E daí, me interessei a estudar. Aí eu procurei ela, que era família da gente, e disse que queria estudar. De início eu fiquei no solfejo em casa, estudando só o Bonna mesmo, em casa.		Às vezes, chegava lá em casa e mangavam de mim, porque eu não tenho órgão. A distância e já têm as aulinhas. Aí eu peguei, como eu só tinha um teclado mesmo... Sou instrutora, vou ter que passar para as meninas, vou ter que estudar. Aí eu peguei e fiz de papelão, a pedaleira. Fiz de papelão, lá, bem direitinho, no meu estilo, sentava na cadeira alta que eu conseguia no teclado. Não vai sair o som, mas aí eu vou ter uma noção de onde colocar a nota, porque mudou o estilo completamente do hinário, então eu tinha que estudar mesmo. Aí eu fiz isso, passar o hinário todinho, passei nesse estilo. Eu quando eu ia para as aulinhas, que terminava, eu ficava lá estudando.

Rebeca	Não, nós dois tocava direto. Era direto nós dois tocando. Eu tinha um harmônio... Você conhece o harmônio? Eu tinha um harmônio que ele parecia uma mala. E eu levava pra qualquer canto. Eu até trouxe ele pra cá, quando eu vim embora. Eu ia congrega em todo canto eu levava ele. Aí a gente tocava era muito nós dois.	A pedaleira, eu toquei muito tempo sem a pedaleira, porque eu achava muito difícil. Aí, foi indo, foi indo, eu sozinha mesmo fui aprendendo. Aí hoje eu toco sem dificuldade.	Eu aprendi com o meu irmão. Ele, tocando violino, ele me explicando, sabe? No órgão, como é que tocava. Eu aprendi com ele mais. Aí quando eu ia dar a lição, eu já dava não sei quantos hinos pra ela, de uma vez só. Eu sei que em onze meses eu fui oficializada.
--------	---	---	--

Essa categorização analisa o aprendizado, pressupondo um processo cronológico, que envolve a história de vida de cada organista e como elas têm passado pelas fases desse aprendizado, refletindo e se expressando sobre o mesmo. Essa ferramenta retrata o aprendizado segundo as impressões das informantes, fazendo com que um contexto social, em que a educação musical se faz presente, venha a ser conhecido.

Minha terceira ferramenta de análise das entrevistas foi a codificação. “A codificação é a forma como você define sobre o que se trata os dados em análise” (GIBBS, 2009, p. 60). Envolve a identificação e registro das ideias recorrentes no texto das entrevistas e das possíveis contradições ou discrepâncias internas nas falas dos sujeitos. Essa identificação pode incluir “padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221). De acordo com Gibbs (2009, p. 63), a codificação exige uma “leitura intensa”, uma atenção acentuada sobre aquilo que é visto, mesmo aquilo que parece óbvio e corriqueiro. Deste modo, a codificação envolve escolhas a partir do escrutínio do material transcrito das entrevistas. “Envolve tomar decisões que dizem respeito ao final de cada unidade e início da outra”, já que as unidades podem se sobrepor e um código pode ser inserido em mais de uma categoria (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 234).

O procedimento de codificação utilizado é nomeado por Gibbs (2009) “codificação aberta”, uma codificação baseada nos dados coletados. Este tipo de codificação, embora reconheça ser impossível ao pesquisador interpretar os dados sem nenhuma ideia já concebida, procura “tentar tirar dos dados o que de fato significam, e não impor uma interpretação com base em teorias preexistentes” (GIBBS, 2009, p. 68).

O procedimento analítico de codificação da pesquisa pode ser descrito em três ações. A primeira ação diz respeito a análise realizada depois da transcrição. As transcrições foram impressas, com margens mais largas e espaço duplo entrelinhas, proporcionando que fossem feitas anotações na folha, com a finalidade de aprofundar o pensamento em itens do texto que chamassem minha atenção. Priscila, por exemplo, declarou em entrevista: “Eu

costumo dizer que a minha casa era a casa da música”. Essa declaração me fez refletir e levantar uma série de perguntas. “Casa da música” — como assim? Havia muita música em casa? Era uma família de músicos? A música estava muito presente? A música caracterizava a família? De que maneira? Que música era tocada? Com que frequência? etc. Assim, essa ação reflexiva me levou a digressões de pensamento que podiam me levar de volta à fala da informante, a um artigo conhecido, ao trecho de um livro, a novas pesquisas, no sentido de entender melhor a fala e o contexto social ali descrito.

A segunda ação analítica de codificação desses dados diz respeito a anotações inseridas no texto das transcrições. As anotações têm um caráter mais breve, podendo ser grifos, mudanças de fontes, perguntas, afirmações sucintas, indicação de autores, etc. APÊNDICE D). Essas anotações podiam gerar códigos analíticos como o termo “ruptura”, encontrado no APÊNDICE D, ou códigos descritivos, mais demarcados pelos grifos do que por inserções de outras palavras entre o texto (GIBBS, 2009, p. 67)

Os códigos formulados no texto podiam gerar memorandos, a terceira ação analítica dessa fase de codificação. O memorando é um texto escrito “como forma importante de registrar a evolução do pensamento analítico”, tendo a função de “observar a natureza de um código e o raciocínio que está por trás dele” (GIBBS, 2009, p. 62). De modo geral, meus memorandos têm a extensão de uma página e podem ser inseridos no fim das transcrições das entrevistas ou em outro documento. Podem ter o caráter mais técnico, discutindo algo relacionado à fundamentação teórica e a metodologia ou um caráter mais leve e poético.

### **3.6 A pesquisa documental**

A pesquisa documental pode ser definida como “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4). Esse procedimento metodológico “analisa fontes, como documentos informativos arquivados em repartições públicas, constitui uma técnica da pesquisa qualitativa, para complementar informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema de pesquisa” (MACEDO; CUNHA, 2015, p. 5-6). Os métodos e técnicas utilizados para tornar essa compreensão possível são variados e dependem dos objetivos e do foco da pesquisa (PIMENTEL, 2001, p. 180). Conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani:

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4).

Como esse procedimento de pesquisa tem sido bastante utilizado para o estudo de documentos escritos, como livros, diários, documentos oficiais, cartas, etc., o mesmo possui semelhança com a pesquisa bibliográfica. Há duas diferenças marcantes entre a pesquisa bibliográfica e a documental. A primeira diferença diz respeito a natureza do objeto de análise. Sobre esta diferença, escrevem Sá-Silva, Almeida e Guindani:

A pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6)

Além dessa diferença, a pesquisa documental pode se aprofundar na análise de documentos audio-visuais, como filmes caseiros, gravações de depoimentos, álbuns fotográficos, etc. O termo documento pode ser entendido num sentido mais amplo do que o registro escrito a ser analisado pela metodologia em questão (RONDINELLI, 2011; TANUS; RENAÚ; ARAÚJO, 2012).

Essa abordagem metodológica foi importante para a pesquisa, especialmente para cumprir o objetivo de refletir a respeito da condição social e religiosa das organistas da CCB. Além desse objetivo, tornou-se possível conhecer os métodos de ensino de música adotados pela Igreja, já que os mesmos têm influência sobre o aprendizado das organistas. Essa reflexão e conhecimento foram construídos a partir do estudo de três fontes documentais relacionadas à Congregação Cristã no Brasil: o Estatuto da Igreja, o hinário da CCB e os materiais didáticos adotados ou adaptados pela Igreja para ensino de música.

O Estatuto da Igreja compõe a definição oficial da instituição, as normas gerais de seu funcionamento e o estabelecimento das hierarquias organizacionais. Esse estatuto define o que a Igreja é perante o Estado e perante seus próprios membros de forma mais formalizada e objetiva. O hinário constitui o repertório, para que todo o programa de ensino de música da Congregação é planejado e mantido. O material didático diz respeito ao meio pelo qual se

alcança a execução daquele repertório. A análise do hinário e do material didático elucida as metodologias de ensino utilizadas pela CCB.

As análises desses documentos são feitas no capítulo 5 desta dissertação. Elas consistem na avaliação de credibilidade e representatividade, na identificação de autoria, definição da natureza do texto e no reconhecimento de conceitos-chave e da lógica interna do texto (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 10). Na análise documental, os fatos são mencionados a partir das fontes estudadas, mas “o investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência” (p. 11). Para isso, sigo as estratégias propostas pelos autores já mencionados de “aprofundamento, ligação e ampliação” (p. 13). Por fim, os procedimentos de categorização e codificação, utilizados para a análise das entrevistas transcritas, também são úteis para o entendimento do conteúdo encontrado nos documentos mencionados.

No próximo capítulo, esclareço a fundamentação teórica adotada na pesquisa. Conceitos que contemplam as noções de cotidiano e de socialização, retirados das contribuições dadas por Berger e Luckmann (1983), mostram-se úteis na compreensão do aprendizado no contexto sociorreligioso. Também aponto no próximo capítulo como a formação de instituições sociais e a definição de papéis pode ser aplicada a questões relacionadas ao aprendizado musical e à divisão de tarefas por gênero entre indivíduos que fazem parte da mesma estrutura social.

## **4 REVELAÇÃO: recebendo a Palavra**

O conteúdo deste capítulo contempla a epistemologia adotada na pesquisa. Tomei como conceitos centrais as noções de cotidiano, institucionalização, socialização primária e secundária, bem como a definição de papel social, provenientes de Berger e Luckmann (1983), cuja contribuição teórica está na área da Sociologia do Conhecimento. Nessa discussão, questões relacionadas ao modo como o ser humano constrói a realidade que o cerca e, posteriormente, é influenciado por essa realidade construída são levantadas, de modo a tocar em temas como o aprendizado, a origem das instituições, a manutenção da ordem social e a definição de papéis sociais. Esses temas têm implicações significativas para a transmissão e aquisição de conhecimentos musicais e ajudaram-me a entender de forma mais acurada as dinâmicas sociais presentes na aprendizagem de música das organistas da Congregação Cristã no Brasil. Relaciono neste capítulo alguns conceitos encontrados em Berger e Luckmann (1983) à produção acadêmica da Educação Musical.

Para este capítulo, escolhi como título a metáfora da revelação. De acordo com a doutrina adotada pela Congregação Cristã no Brasil, o momento em que o líder prega ou traz a palavra no culto corresponde à manifestação da vontade de Deus. Os que têm essa tarefa evitam estudar anteriormente o texto da Bíblia na intenção de receber orientação do Espírito Santo no momento em que falam à Igreja. Considerando o aporte teórico como o norteador epistêmico para reflexão sobre as questões relacionadas à pesquisa, a utilização desses conceitos foi um exercício revelador. Pode-se assim dizer que a palavra divina revelada como fonte de conhecimento religioso da fé pentecostal assemelha-se, em pontos de sua teia de significados, ao recurso utilizado por mim para refletir a respeito do campo pesquisado, à luz das considerações de autores que versaram sobre a origem social do conhecimento.

### **4.1 Uma teoria do cotidiano**

#### **4.1.1 Realidade, cotidiano e indivíduo**

Berger e Luckmann definem a realidade como uma qualidade de fenômenos que existem de modo independente do nosso querer. Os autores afirmam que “aglomerações específicas da 'realidade' e do 'conhecimento' referem-se a contextos sociais específicos” (BERGER, 1983, p. 13). O mundo cotidiano é aquele “que se origina no

pensamento e na ação dos homens comuns, sendo afirmado como real por eles (1983, p. 36)”. Para Berger e Luckmann, os seres humanos vivem realidades diversas. Uma pessoa experimenta realidades diferentes e as realidades são vivenciadas de modo diferente de pessoa para pessoa. A realidade da vida cotidiana é construída a partir das relações sociais, em um movimento de trocas do indivíduo, formado socialmente, com a sociedade que os próprios indivíduos construíram por suas ações. Segundo os autores, “a vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente” (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 35).

A realidade da vida cotidiana possui algumas características. A primeira delas é ser ordenada, isto é, “seus fenômenos acham-se previamente dispostos em padrões que parecem ser independentes da apreensão que deles tenho e que se impõem à minha apreensão” (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 38). A realidade da vida cotidiana também “está organizada em torno do ‘aqui’ de meu corpo e do ‘agora’ do meu presente” (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 39); é intersubjetiva, ou seja, partilhada com outros indivíduos; “é admitida como sendo a realidade”, mesmo que haja procedimentos que não foram ainda rotinizados (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 41). De acordo com os autores, outras realidades são apenas intervalos da realidade da vida cotidiana, como quando se assiste a uma apresentação teatral, que cria outra realidade por tempo determinado. Por fim, a realidade da vida cotidiana possui uma dimensão espacial e temporal. De acordo com os autores:

O tempo que encontro na realidade diária é contínuo e finito. Toda minha existência neste mundo é continuamente ordenada pelo tempo dela, está de fato envolvida por esse tempo. Minha própria vida é um episódio na corrente do tempo externamente convencional (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 45).

Uma vez que se admite a realidade da vida cotidiana como ordenada, intersubjetiva, organizada no presente e no espaço imediato, espacial e temporal, esta realidade possui também um modo de ser partilhada. Para Berger e Luckmann, o cotidiano é partilhado pelo sujeito com os outros. De modo mais estreito, o cotidiano é partilhado através da chamada situação face a face, em que o indivíduo admite a realidade do outro. Numa conversa casual, por exemplo, há uma proximidade social entre os dois sujeitos, mais acentuada na conversa de dois amigos. Na situação face a face, a existência do outro é admitida, ambos se encontram pessoalmente e as subjetividades são aproximadas. Da situação

face a face, duas pessoas podem se distanciar subjetivamente pela interferência dos esquemas tipificadores, tais como mulher, organista, instrutora, examinadora, etc. “As tipificações da interação social tornam-se progressivamente anônimas à medida que se afastam da situação face a face” (BERGER; LUCKMANN, p. 49).

Essas tipificações são decisivas na construção da realidade da vida cotidiana. Por um lado, o indivíduo conhece essa realidade através desse conjunto de tipificações. Por outro lado, a própria sociedade é montada pelo encaixe dessas tipificações. Como esclarecerem Berger e Luckmann (1983, p.52), “a estrutura social é a soma dessas tipificações e dos padrões recorrentes de interação estabelecidos por meio delas. Assim sendo a estrutura social é um elemento essencial da realidade da vida cotidiana”.

Na relação de troca entre o indivíduo e a estrutura social, os sujeitos não somente sofrem influência do meio social, mas também o modificam, contribuindo para construção daquela realidade. Desse modo, é possível afirmar que, da mesma forma que o organismo afeta a estrutura social, o mesmo é afetado pelo meio em que vive (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 236). O ser humano pode ser submetido a um meio social, cuja rotina funcione de modo bem divergente do que é mais natural para seu aparelho biológico, como hábitos de sono e desempenho da sexualidade, fazendo com que o indivíduo opere de modo não natural, socialmente condicionado. Isso demonstra a capacidade humana de adaptação às estruturas e regras sociais.

A respeito da partilha da vida cotidiana com outras gerações, os autores escrevem:

Minhas relações com os outros não se limitam aos conhecidos e contemporâneos. Relaciono-me também com os predecessores e sucessores, aqueles outros que me precederam e seguirão a mim na história geral de minha sociedade (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 53).

Essas relações sociais travadas com meus “predecessores e sucessores” lembram que as estruturas sociais têm um tempo mais longo e durável que a existência do agente social individual e que as instituições sociais são construídas a partir da acumulação simbólica de conhecimentos de sucessivos grupos sociais. Mesmo que essa acumulação de conhecimentos guarde em si tensões e contradições, uma prática ou instituição social estabelecida está sustentada no fundamento de um processo histórico que não pode ser prescindido.



#### 4.1.2 Linguagem, situação face a face e tipificadores

Definindo a linguagem como sendo o mais importante “sistema de sinais vocais” da sociedade humana, os autores destacam que “a vida cotidiana é sobretudo a vida com a linguagem, e por meio dela, de que participo com meus semelhantes” (BERGER; LUCKMANN, p. 57). A linguagem tem a capacidade “de se tornar o repositório objetivo de vastas acumulações de significados e experiências, que pode então preservar no tempo e transmitir às gerações seguintes”. Os autores reconhecem que a linguagem tem um papel decisivo na construção da realidade, tal como a mesma é apreendida pelo sujeito. Neste ponto, eles escreveram:

Na situação face a face a linguagem possui uma qualidade inerente de reciprocidade que a distingue de qualquer outro sistema de sinais. A contínua produção de sinais vocais na conversa pode ser sincronizada de modo sensível com as intenções subjetivas em curso dos participantes da conversa. Ambos ouvimos o que cada qual diz virtualmente no mesmo instante, o que torna possível o contínuo, sincronizado e recíproco acesso às nossas duas subjetividades, uma aproximação intersubjetiva na situação face a face que nenhum outro sistema de sinais pode reproduzir. Mais ainda, ouço a mim mesmo à medida que falo. Meus próprios significados subjetivos tornam-se objetiva e continuamente alcançáveis por mim e *ipso facto* passam a ser mais ‘mais reais’ para mim (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 58).

A linguagem, como aqui definida,<sup>6</sup> possui a qualidade da reciprocidade intersubjetiva, elemento essencial da realidade cotidiana. Além dessa característica que a linguagem e a realidade cotidiana têm em comum, a linguagem é deflagrada através do tempo, podendo, como afirmado pelos autores (o que é facilmente verificável em qualquer conversa entre amigos) ser sincronizada. A linguagem produz aproximação pessoal numa conversa. Há também uma aproximação do indivíduo com sua própria subjetividade, quando este a declara através da linguagem. É possível inferir, portanto, que a linguagem é um elemento importante na construção da realidade cotidiana, e que esta realidade pode ser encontrada na fala dos sujeitos, fazendo com que a estrutura social deles tenha como ser melhor entendida.

A linguagem tem outra capacidade marcante. “A linguagem é capaz de transcender a realidade cotidiana” (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 60). Ela pode erigir

---

<sup>6</sup> Os autores salientam as características e a importância da linguagem, levando em consideração a linguagem falada. Há outros tipos de linguagem que poderiam servir de exemplo, como a linguagem escrita e a linguagem gestual.

imensas catedrais de representação simbólica, elevadas muito acima da realidade cotidiana. Na mesma medida, a linguagem edifica a realidade cotidiana. Como destacam os autores:

A linguagem é capaz não somente de construir símbolos altamente abstraídos da experiência diária mas também ‘fazer retornar’ estes símbolos, apresentando-os como elementos objetivamente reais na vida cotidiana. Desta maneira, o simbolismo e a linguagem simbólica tornam-se componentes essenciais da realidade da vida cotidiana e da apreensão pelo senso comum desta realidade. Vivo num mundo de sinais e símbolos todos os dias (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 61).

O cotidiano porta um conhecimento rico, pragmático e acessível às pessoas que fazem parte daquele contexto social, expresso através da linguagem. O cotidiano é o mundo em que as pessoas vivem de modo comum e simples. “Meu mundo é estruturado em termos de rotina que se aplicam no bom ou no mau tempo, na estação da febre do feno e em situações nas quais um cisco entra embaixo da minha pálpebra” (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 64). Ele gira em torno do senso comum, “estrutura-se em termos de conveniências”, com um acervo cultural que possui uma importância particular, encontrando-se “socialmente distribuído”. Por isso, o cotidiano é uma biblioteca que merece ser visitada e amplamente lida.

## **4.2 A sociedade e as realidades objetivas e subjetivas**

Comparando o ser humano com outros animais, Berger e Luckmann atestam que se, por um lado, o organismo humano tem pouca vantagem física sobre o meio natural, os animais têm pouco ou nenhum poder de transformar o ambiente natural a partir das relações sociais firmadas com outros indivíduos da mesma espécie. Nas palavras dos autores:

Em contraste a relação do homem com seu ambiente caracteriza-se pela abertura para o mundo. O homem não somente conseguiu estabelecer-se na maior parte da superfície da Terra, mas sua relação com o ambiente circunstante é em toda parte muito imperfeitamente estruturada por sua própria constituição biológica (BERGER; LUCKMANN, p. 70).

Se a “constituição biológica” do ser humano quase não determina a relação do homem com o ambiente, é a ordem cultural e social que o faz humano em grande medida, definindo e redesenhando a sua humanidade. Para os autores, a “imensa variedade e exuberante inventividade [dos seres humanos] indicam que são produtos das formações socioculturais próprias do homem e não de uma natureza humana biologicamente fixa” (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 73). Diante de vasta evidência, é correto afirmar

que “o homo sapiens é sempre, e na mesma medida, homo socius” (p. 75). Isso significa que a espécie humana se define em seus hábitos, seus valores, sua existência e sua relação com o meio ambiente a partir das construções sociais que ela mesma edifica. Assim, como o ser humano possui uma desvantagem física frente ao ambiente natural, ele precisa exteriorizar uma ordem social que lhe proporcione “um ambiente estável para a sua conduta” (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 77). Ao mesmo tempo, o ser humano se adequa com tremenda plasticidade a essa ordem social que ele mesmo construiu por necessidade de sobrevivência.

São importantes, para o estabelecimento da ordem social, as instituições sociais que, segundo a teoria dos autores, são formadas a partir da consolidação de hábitos, os quais fornecem “a direção e a especialização da atividade que faltam no equipamento biológico do homem” (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 78). Esse processo de institucionalização ocorre quando o ser humano tipifica uma atividade, como pedreiro, padeiro, músico, professor e aluno. Essas tipificações, por sua vez, são recíprocas, e esses tipos realizam ações habituais, assumindo papéis sociais. As instituições possuem uma dimensão histórica, elas controlam a conduta humana e “na experiência real as instituições geralmente se manifestam em coletividades que contém um número considerável de pessoas” (p. 81). Assim, as instituições são diversas, podem ser práticas sociais, valores ou condutas estabelecidas, como o casamento, a Igreja, o Estado, o suicídio honrado e tradicional japonês, o ingresso na idade adulta do menino judeu, o reisado do mês de janeiro no Brasil, etc. Berger e Luckmann sustentam que, quando as instituições são transmitidas a outros, o processo se aperfeiçoa. A instituição ganha qualidade de objetividade. Especialmente pensando na transmissão das instituições de pais para filhos, os autores destacam:

O processo de transmissão simplesmente reforça o sentido que os pais têm da realidade, quanto mais não seja porque, falando cruamente, ao dizer ‘é assim que as coisas são feitas’, frequentemente o próprio indivíduo acredita que é isso (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 86).

Para os autores, “somente com a transmissão do mundo social a uma nova geração (isto é, a interiorização efetuada na socialização), a dialética social fundamental aparece em sua totalidade” (p. 88). Entretanto, como as instituições sociais foram erigidas a partir das relações entre os indivíduos de um mesmo grupo e cultura, as instituições sociais são instáveis. Elas necessitam de aparelhos legitimadores que façam com que elas possam permanecer firmes e serem aceitas como reais pelos seus contemporâneos e pelas gerações

futuras. Os fatos da instituição devem ser interpretados de tal modo que sejam aceitos por aqueles que estão ingressando na ordem social estabelecida, através dos processos de legitimação. Neste ponto, Berger e Luckmann argumentam:

A mesma história, por assim dizer, tem de ser contada a todas as crianças. Segue-se que a ordem institucional em expansão cria um correspondente manto de legitimações, que estende sobre si uma cobertura protetora de interpretações cognoscitivas e normativas (1983, p. 89).

Esses processos de legitimação podem ser identificados em quatro níveis: (1) no sistema transmitido de objetivações linguísticas; (2) no conjunto de proposições colocados de forma rudimentar, por exemplo, os ditados populares (3) na produção de teorias repassadas por um grupo de especialistas; e, por fim, (4) na construção de universos simbólicos. Os universos simbólicos “são corpos de tradição teórica que integram diferentes áreas de significação e abrangem a ordem institucional em uma totalidade simbólica” (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 131). Este nível de legitimação ordena a realidade num todo aceitável para consciência dos integrantes daquela ordem social. O universo simbólico também define os papéis sociais exercidos pelos indivíduos, regando a sua realidade, bem como estabelecendo regras de conduta e normas de aceitação no grupo. Ele estabelece uma hierarquia das realidades e integra todas elas, fazendo com que desvios da realidade definida como dominante ou “mais real” sejam “contidos pela ordenação de todas as realidades concebíveis dentro do mesmo universo simbólico, que abrange a realidade da vida diária” (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 134).

As instituições, construídas pela relação dialética entre o homem e o meio social, equilibradas por diversos níveis de legitimação, podem ser interiorizadas ou fazer parte da vida do indivíduo humano. Berger e Luckmann argumentam que as instituições sociais são interiorizadas a partir de dois processos: socialização primária e socialização secundária. De acordo com a teoria da construção social da realidade, “a socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância” (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 174). É aquela socialização que acontece de modo mais profundo, a que nos torna seres humanos, tal como os autores definem, um ser social capaz de entender e de interagir com o meio cultural em que está inserido e sobre o ambiente natural do seu espaço geográfico. Já a “socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade”, por exemplo, na escola,

na empresa onde vai trabalhar, em uma religião diferente da religião da sua família de origem. Para os autores, “a interiorização só se realiza quando há identificação”, isto é, quando a pessoa assume o papel que a ordem social lhe impõe. Quando há identificação na interiorização, o indivíduo “absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos”, que podem ser seus pais ou seus preceptores, tornando-os seus propriamente, assumindo-os para si. De acordo com Berger e Luckmann:

Este processo não é unilateral nem mecanicista. Implica uma dialética entre a identificação pelos outros e a auto-identificação, entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada (BERGER; LUCKMANN, p. 177).

Pode-se afirmar que, segundo essa teoria, o mundo objetivado socialmente, através da dinâmica da exteriorização dos hábitos e da construção e estabelecimento das instituições sociais, passa a fazer parte da realidade subjetiva do indivíduo através da interiorização. O indivíduo tornou-se parte de um grupo social, tendo passado pelos processos de socialização. O sujeito passa, então, a assumir um papel dentro da estrutura social geral e diante dos outros que se relacionam com ele de modo mais imediato, sejam estes mais ou menos próximos da sua subjetividade. Assim, “a identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais” (BERGER; LUCKMANN, p. 228).

### **4.3 Interiorização, papéis sociais e gênero**

A socialização pode ser definida como o processo pelo qual o indivíduo torna-se membro de uma sociedade. A interiorização, que inclui a socialização primária e secundária, diz respeito a subjetivação das instituições, que opera de tal maneira a fazer com que os valores e as práticas sociais sejam incorporados pelo indivíduo. “A socialização realiza-se sempre no contexto de uma estrutura social específica” (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 216). Para os autores, a socialização é bem-sucedida quando a realidade objetiva está em pleno acordo com a realidade subjetiva, ou seja, quando o indivíduo se adequa completamente à estrutura social da realidade de que ele faz parte. Uma possibilidade apontada pelos autores de esta socialização alcançar o máximo de êxito seria numa sociedade que, em hipótese, funcionasse “com uma divisão muito simples do trabalho e uma mínima distribuição de conhecimento” (1983, p. 216). Nesse caso, as identidades estariam bem definidas e refletiriam

o funcionamento das instituições. Muitos fatores fazem com que essa socialização se apresente com resultados mais ou menos distantes do ideal, na perspectiva das ordens sociais, como “acidentes biográficos, biológicos ou sociais” (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 218).

Destacando uma das razões pelas quais a socialização pode não ter muito êxito na adequação do indivíduo a uma ordem social, os autores exemplificam com uma questão de gênero. De acordo com os autores, “a socialização imperfeita pode resultar da heterogeneidade do pessoal socializador” (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 221) e, neste caso, da diferença de papéis sociais entre homens e mulheres. Falando sobre as diferenças de papéis sociais atribuídos a homens e mulheres, os autores escrevem:

As versões masculina e feminina da realidade são socialmente reconhecidas e este reconhecimento também é transmitido na socialização primária. Assim, existe a predominância antecipadamente definida da versão masculina para a criança do sexo masculino e da versão feminina para o sexo feminino. A criança conhecerá a versão pertencente ao outro sexo na medida em que lhe foi transmitida pelos outros significativos do outro sexo, mas não se identifica com essa versão. Mesmo a mínima distribuição do conhecimento estabelece jurisdições particulares para as diferentes versões da realidade comum. No caso acima a versão feminina define-se socialmente por não ter jurisdição sobre a criança do sexo masculino. Normalmente, esta definição do ‘lugar certo’ da realidade do outro sexo é interiorizada pela criança, que se identifica ‘corretamente com a realidade que lhe foi designada (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 222).

As estruturas sociais tendem a definir os papéis dos diferentes sexos a partir de suas instituições. Esses papéis podem ser bem definidos, a ponto de homens e mulheres viverem em mundos diferentes, ainda que compartilhem do mesmo cotidiano. Na socialização primária, estes papéis são transmitidos pelos “outros significantes”, os pais da criança, um homem e uma mulher, que, segundo o exemplo dos autores citados, servirão de modelos, para que a criança interiorize os papéis que lhe foram destinados. Pode acontecer que um menino interiorize “elementos ‘inconvenientes’ do mundo feminino porque o pai está ausente durante o período decisivo da socialização primária” (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 222), mas, de modo geral, esse “desvio” sofrerá oposição, através de mecanismos que procurarão ajustar o comportamento do indivíduo àquilo que seja mais “adequado” àquela estrutura social.

Ainda que esse processo de socialização relacionado à definição de papéis sociais e à divisão de tarefas atribuídas aos gêneros, tal como explicado pelos autores, encontre na atualidade reflexões mais alinhadas a fenômenos sociais da atualidade, como a redefinição do conceito de família, as considerações de Berger e Luckmann se aplicam ao grupo social

estudado na pesquisa. De modo geral, na Congregação Cristã no Brasil, os papéis de homens e mulheres da comunidade religiosa são definidos a partir de crenças religiosas e de valores ligados à tradição judaico-cristã. Esses papéis são aprendidos através da influência familiar, quando o lar é formado por membros da Igreja (ou se alinha por outra via aos mesmos valores de tradição familiar) e através da socialização secundária, quando os fiéis passam a adotar para si os valores estabelecidos pelo grupo social em questão. Há também mecanismos de controle social para o que, nessa estrutura social, seria considerado “desvio de conduta”, que pode resultar no afastamento do indivíduo da Igreja ou da impossibilidade de participação mais ativa nas atividades eclesiais. Desse modo, considerando a Congregação Cristã no Brasil a partir dos conceitos de institucionalização e identificação ora salientados, homens e mulheres assumem papéis distintos na Igreja, constituindo assim uma ordem social que se estende até mesmo às atribuições desses grupos na execução da música nos seus cultos.

#### **4.4 O cotidiano, o aprendizado e a Educação Musical**

Há pesquisas em Música e em Educação Musical que utilizam o conceito de cotidiano como um de seus pilares epistemológicos, seja o conceito de cotidiano dos autores aqui adotados seja de outros que conceituam a vida diária sob outras perspectivas (ROBERTS, 1991; HARGREAVES; NORTH, 1999; BELLOCHIO, 2000; DENORA, 2004; ISBE, 2008; SOUZA, 2004, 2008; RECK, 2011). Souza e Louro (2013, p. 16) esclarecem que cada perspectiva do cotidiano possui conceitos diferentes e suas próprias metodologias. Apesar disso, essas teorias do cotidiano possuem elementos em comum:

De uma maneira geral, as teorias do cotidiano analisam os processos de construção simbólica e as regras implícitas e explícitas no mundo da vida cotidiana e privilegiando as relações intersubjetivas (LOURO; SOUZA, 2013, p. 16).

As teorias do cotidiano possuem interesse nos processos de “construção simbólica”, nas regras e nas relações sociais. O conceito de cotidiano é complexo em todas as suas abordagens (HELLER, 1972; CERTEAU, 1998; PAIS, 2003), apesar de parecer tão obviamente vivenciado. Como Louro e Souza afirmam: “o conceito é ao mesmo tempo geral, abstrato, mas também concreto e individual. Existem no mundo da vida dimensões tão diferentes que não se devem estabelecer categorias rígidas” (LOURO; SOUZA, 2013, p. 20). Por ser um conceito multifacetado, permite àqueles que dele se valem um auxílio “para a

compreensão da experiência musical”. Aplicado ao ensino de música, permite aos professores de música que tiverem essa concepção não vincular a aula de música a apenas uma faixa etária, a apenas uma cultura musical, incluindo as novas possibilidades de aprendizado musical proporcionadas pelas novas tecnologias. Sobre o olhar direcionado ao cotidiano, as autoras escrevem:

Estudar o cotidiano é considerá-lo em sua complexidade, não dissociando teoria e prática, saberes formais e cotidianos, dados relevantes cientificamente, observadores e observados, conteúdo e forma (LOURO; SOUZA, 2013, p. 21).

Os conceitos de cotidiano, exteriorização, socialização primária e secundária podem elucidar as práticas de ensino e aprendizado de música pesquisadas pela Educação Musical. Esses conceitos procuram explicar como os sujeitos se relacionam com o meio social em que vivem, como adquirem os conhecimentos presentes nesse contexto e como podem interferir na construção dessas realidades.

Ensino e aprendizagem são processos relacionados na educação, sendo difícil separar um processo de outro. Entretanto, são processos distintos. Enquanto o ensino pode ser definido como o esforço de fazer outro aprender, o aprendizado pode ser definido como o processo de aquisição de conhecimento. O ensino tem a ver com a transmissão do conhecimento, de algum modo mediatizado por um agente social, podendo adotar metodologias mais ou menos formalizadas e institucionalizadas. Já o aprendizado tem a ver com os processos internos e externos do aprendiz, ligados à atividade desse aprendiz que se pretende ensinar e que tem em si, em grande medida, a capacidade de identificar e sentir o que passou a conhecer, o que aprendeu. Ensinar e aprender, no contexto da educação, podem ser entendidos como duas ações “que se referem, respectivamente, ao que faz um professor e ao que acontece com o aluno como decorrência desse fazer do professor” (KUBO; BOTOMÉ, 2001). Apesar dessa definição de papéis, os mesmos podem ser relativizados, ampliando as possibilidades pedagógicas, tornando a participação do estudante mais ativa e o exercício do magistério menos autoritário. Como escreveu Souza, a respeito de uma significativa inovação observada na Educação Musical contemporânea:

O educador musical não é o único responsável pela transmissão de conhecimento, tornando-se um orientador, uma vez que o acesso ao conhecimento já não é mais um monopólio de poucos, e os professores deixam de ser os guardiões do saber (SOUZA, 2015, p. 33)



Quando o aprendizado, definido como “o processo pelo qual a criança se apropria ativamente da experiência humana, daquilo que seu grupo social conhece” (DAVIS; OLIVEIRA, 2010, p. 26), é considerado à luz da teoria do cotidiano, ele pode ser entendido como interiorização, que acontece nas etapas de socialização primária e secundária. Berger escreve:

Do ponto de vista da psicologia a socialização pode, é claro, ser descrita como um processo de aprendizado. A nova geração é iniciada nos sentidos da cultura, aprende a participar das suas tarefas estabelecidas e a aceitar os papéis bem como as identidades que constituem a estrutura social (BERGER, 1985, p. 28).

Na interiorização, a realidade objetiva, construída a partir das relações sociais, se torna parte do indivíduo, resultando numa aceitação do papel social, que varia em graus de identificação. Esta interiorização ou aprendizado acontece primeiro no lar, na família de origem, de modo mais forte e permanente, depois acontece em outras instituições sociais, como empresas, igrejas, clubes, etc. O indivíduo terá um papel na estrutura social e, para que isso seja bem-sucedido, ele terá que passar por um processo de aquisição de conhecimento, o qual já está presente e disponível de diversas formas no cotidiano.

O indivíduo é capaz de externar esse processo de aquisição de conhecimento. O entendimento do que se aprendeu, por parte do sujeito, será influenciado pela relação dialética que o indivíduo tem com o meio social. Como estes meios tendem a definir mais precisamente as formas de avaliação do aprendizado, por vezes distantes do comportamento natural do organismo-pessoa, o indivíduo socializado pode avaliar o próprio aprendizado por padrões externamente estabelecidos e não naturais (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 73). Apesar disso, quando o sujeito se expressa a respeito do que, na sua própria avaliação, ele passou a conhecer, descreve a trajetória de si mesmo, de modo vívido, organizando a extensa biblioteca de suas memórias, dispondo suas antigas leituras de modo a destacar as mais marcantes, colocando de lado o que lhe parece mais frio, reacendendo as narrativas que mais lhe impressionaram. Quando o sujeito descreve através da linguagem seus processos internos de aprendizado, eles acabam se consolidando e, por assim dizer, ficando “mais reais” (BERGER, LUCKMANN, 1983, p. 58).

Berger e Luckmann fazem menção do aprendizado de música em um de seus exemplos. Contrastando as definições de socialização primária e secundária, esclarecem que a

última não exige um alto grau de identificação. De acordo com os autores, este relativo baixo nível de identificação faz com que as técnicas de aprendizado tenham a necessidade de formular sequências “racionais e emocionalmente controladas” (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 192). Apesar disso, é possível que um processo de socialização secundária, para ser eficaz, precise de um alto nível de identificação, tornando-se tão intenso quanto os processos de aprendizado encontrados na socialização primária. A aprendizagem de música é caracterizada pelos autores como aquele processo de socialização secundária que exige um nível elevado de identificação (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 193). Nesse sentido, o conhecimento musical têm características próprias e possui, dependendo do grupo social em que está inserido, “modos de vida” em que “conhecimentos são praticamente aplicados” (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 193).

Os conceitos de cotidiano, socialização primária e secundária podem ser enquadrados naquilo que Stubley (1992) denomina como bases epistemológicas não-proposicionais, aquelas que possuem perspectivas diferentes do racionalismo, do empirismo e pragmatismo, as quais tendem à objetivação e à busca de universais. As epistemologias não-proposicionais asseveram “que o conhecimento é o produto de um ato pessoal e intencional, que possui uma dimensão histórica e social” (STUBLEY, 1992, p. 8 — tradução minha). De acordo com Stubley, Berger e Luckmann asseveram que o “mundo socialmente construído é o único que está disponível a nós e que não há conhecimento sem uma dimensão social” (STUBLEY, 1992, p. 16 — tradução minha). A autora salienta que as alternativas epistemológicas não-proposicionais estão mais alinhadas com o conhecimento musical, considerando que a música possui uma dimensão prática, social e cultural.

“A construção social da realidade” figura entre as abordagens teóricas contemporâneas utilizadas pela Sociologia da Educação, sendo essa uma contribuição posterior às de Herbert Mead (PAUL; BALLANTINE, 2002). Berger e Luckmann destacam que a união entre o pensamento deles e o “pensamento de Mead e sua escola sugere interessante possibilidade para o que poderia ser chamado psicologia sociológica” (1983, p. 243). Segundo Paul e Ballantine, um desenvolvimento posterior à abordagem da construção social da realidade foi a publicação de pesquisas que investigavam a interação entre estudantes de grupos de estudo, interação entre professores e alunos e a influência do meio social no estudo do indivíduo (PAUL; BALLANTINE, 2002, p. 570).

Os conceitos de cotidiano e socialização também possuem relevância para a Educação Musical, considerando o binômio educação musical formal e informal (BENEDETTI; KEER, 2008). Fazendo menção às contribuições de Souza (2008), Benedetti e Keer afirmam que “nenhum processo de educação formal, institucionalizado, enquanto processo de socialização secundária, pode negligenciar o valor fundamental da aprendizagem cotidiana dos alunos”. Além disso, de acordo com as autoras, existe “a necessidade de se tomar o cotidiano, com suas aprendizagens e práticas musicais espontâneas, como perspectiva para a educação musical escolar” (BENEDETTI; KEER, 2008, p. 37). De igual modo, Paul e Ballantine afirmam:

Educação pode ser tanto formal como informal. Crianças têm aulas de música formais e aprendem a respeito da música na escola. Entretanto, tão importantes quanto às aulas de música são as experiências informais que elas têm ao ouvir os vários tipos de música, relacionados à subcultura que elas representam, que incluem vestimentas e comportamentos, as mensagens contidas nas letras, sendo estas igualmente influentes. (...) Isso ilustra como aquelas experiências musicais estão relacionadas estreitamente não só a educação, mas também a afiliação a um grupo, família e processo de socialização, aprendizado religioso e status socioeconômico ou político (PAUL; BALLANTINE, 2002, p. 566 – tradução minha).

Pesquisas em Educação podem investigar as práticas de ensino de música no “cotidiano da escola” (BELLOCHIO, 2000), podem tratar da formação do professor em termos de socialização primária e secundária (ISBELL, 2008) e podem discutir a educação musical no ensino superior, um espaço formal e escolar, à luz das teorias do cotidiano (LOURO; SOUZA, 2013). O estudo das práticas educativas realizado nas escolas ou da formação dos professores de música da educação básica podem ser guiados pelo conceito de cotidiano construído pelos autores aqui estudados, uma vez que o cotidiano também se volta para as instituições e para a ordem social estabelecida.

Tendo descrito a trajetória metodológica da pesquisa e exposto os conceitos centrais, à luz da fundamentação teórica adotada, no próximo capítulo faço uma descrição do aprendizado vivenciado pelas organistas da Congregação Cristã no Brasil, a partir dos relatos coletados nas entrevistas. As 10 organistas participantes da pesquisa falam de como aprenderam música, primeiro em casa e depois na Igreja. Elas mostram como a Congregação Cristã no Brasil adota um programa de ensino de música e narram suas facilidades e dificuldades no aprendizado, além de compartilharem as estratégias pessoais adotadas no sentido de conseguirem alcançar os alvos propostos pelo programa.

## 5 LOUVOR: chamando os hinos

Este capítulo traz uma descrição do aprendizado das organistas, mediante uma discussão das categorias de análise formuladas no estudo das entrevistas. De acordo com as falas das organistas, o aprendizado de música acontece no contexto familiar e religioso. Predominam os relatos, as memórias, as descrições dos processos objetivos e subjetivos de aprendizado, bem como a avaliação desses processos na perspectiva das participantes da pesquisa.

O capítulo possui três partes. Na primeira parte, as participantes descrevem o início do aprendizado, vivenciado em casa, ora na infância, ora na adolescência, especialmente nas relações com os pais e com os demais parentes. Na segunda parte do capítulo, as organistas expõem seu entendimento do programa mínimo, o currículo de ensino, composto de procedimentos e materiais didáticos adotados pela Congregação Cristã, para formação das organistas. A terceira parte do capítulo é uma exposição das facilidades e das dificuldades no aprendizado das organistas, bem como a construção de estratégias pessoais, que ajudaram a interiorizar os valores sociais e as práticas musicais no contexto da Igreja.

Neste capítulo, utilizo no título a expressão “chamar o hino” como metáfora do propósito do aprendizado de música na Congregação Cristã no Brasil. O propósito do aprendizado é a adoração, que é praticada no ambiente das casas de oração, dos templos, especialmente no cântico dos hinos. “Chamar o hino” diz respeito à sugestão dada por um fiel durante o culto, que pode ser atendida pela pessoa que preside (um ancião ou cooperador) a reunião. A pessoa “chama o hino” (fazendo menção ao número do cântico no hinário) e quem está presidindo o culto atende àquela sugestão e a irmandade passa a cantar o hino, acompanhada pela orquestra. Esse ambiente é por si um espaço de aprendizado. Miriã compartilhou que algumas alunas “chamam” hinos específicos, para poderem aprender suas melodias, tornando-o mais fácil de ser aprendido. Fica claro neste capítulo que o aprendizado das organistas não pode ser desvincilhado do seu contexto religioso e que a religiosidade pode ser um fator de motivação que faz com que as estudantes persistam diante das dificuldades encontradas durante a aprendizagem de música.

## 5.1 Música em casa e na família

A religião e a música estão presentes de modo significativo no cotidiano. Ambas são capazes de transcender a vida diária (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 61) e são contundentes nos processos de construção do mundo dos seres humanos, o mundo caracterizado pelas relações sociais (BERGER, 1985, p. 15). Destaca-se nos relatos das organistas o aprendizado de música na família, especialmente a música que faz parte do cotidiano da Congregação Cristã no Brasil. Entre as dez participantes, duas organistas relataram que seus pais não se envolveram com a música da Igreja. Apesar dessas duas exceções, todas as demais afirmaram que os pais, irmãos ou parentes se envolveram com a música da Congregação Cristã no Brasil e este fator foi decisivo nos primeiros passos do aprendizado delas. Hulda fala como ela compartilhava do gosto pela música com seus familiares:

Bem, na minha casa, eu já tenho muito contato com música, porque eu tenho familiares que tocam, bem apegados às questões musicais. Meus primos, que tocam violão, meu avô, quando era bem mais novo, tocava instrumentos também, meus tios... Meu pai tocava violão também. E eu sempre gostei muito de música, muito mesmo. Meu irmão também desenvolveu esse gosto, tanto que hoje ele toca violino na Igreja também (HULDA).

A participante da pesquisa destaca que familiares eram muito “apegados a questões musicais”. Eles tocavam instrumentos musicais. Esse contato com a música na família se harmoniza com determinado gosto pessoal pela música que, de acordo com a organista, pode ser desenvolvido, como aconteceu com o irmão dela. Nascemos em um ambiente sonoro que nos influencia, como demonstram alguns estudos. Nas palavras de Gardner, “as crianças não crescem em um vácuo acústico. As canções que cantam e as palavras que repetem refletem os sons que ouvem na sociedade, ao invés de um padrão sonoro universal e pré-ordenado (GARDNER, 1992, p. 33)”. Berger e Luckmann afirmam que “o mundo da infância é maciço e indubitavelmente real” (1983, p. 182), e nele “não há problema de identificação” (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 180). O ambiente familiar e a música que soa nele se tornam peças importantes na construção do interesse pela música e do gosto musical.

Momentos em que a música se fazia presente na rotina familiar das organistas foram destacados com frequência. Débora relata ocasiões em que a família se reunia com os amigos da Igreja para cantar e tocar:

É, lá em casa, às vezes acontecia, as pessoas... Às vezes, juntava todo mundo e cantava mesmo. Na época em que eu estava em casa, só mais cantavam a música e aqueles que tocavam instrumento também levava e tocava também (DÉBORA).

A presença da música se dá em tempos de reunião e de partilha. A reunião é expressa nos termos “juntava todo mundo” e a partilha de conhecimentos pode ser notada na iniciativa de levar o instrumento para acompanhar o canto. A prática musical em realce é o canto coletivo. Esse canto é retratado como intenso e comunitário.

Para Berger e Luckmann (1983), a socialização primária torna o indivíduo integrante da sociedade e, como os seres humanos são caracterizados pela vida social, essa primeira fase de aprendizagem, que acontece no lar e na infância é a fase que humaniza, a que torna o sujeito partícipe do meio social, que tende a definir seus valores iniciais e seu comportamento. Nesse processo de identificação, “a criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os, tornando-os seus” (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 177). Ainda que esse processo não aconteça de forma mecânica e sem uma atividade ou interferência significativa do indivíduo que está sendo socializado, esse processo tende a ser marcante. A fase de aprendizagem musical no lar, em família e na infância, pode ser descrita nos termos da socialização primária no caso das organistas entrevistadas, em que elas passam a fazer parte de uma ordem social, através da influência de seus pais e de seus parentes mais próximos.

Por vezes, a música pode estar tão presente na família que a mesma caracteriza o lar. Priscila expressa que a música era parte essencial da rotina familiar.

Eu costumo dizer que a minha casa era a casa da música. Meu pai, minha mãe sempre tocaram na Igreja. Então, minha mãe sempre teve o órgão em casa e isso aí inspirava a gente a sentar e tocar. E assim, o que eu me recordei foi o primeiro hino que eu aprendi a tocar do antigo hinário quatro, o 139, muito pequenininha. Acho que eu tinha uns seis, sete anos. Eu me recordei, que eu até sentei e a minha mãe disse: “Nossa! Mas você conseguiu tocar!”. Fui juntando uma mão na outra. Então, eu acho que é isso, assim... Consigo lembrar bem (PRISCILA).

Na fala da organista é possível traçar uma ligação entre a música na família e o aprendizado de um hino da Igreja. De acordo com Priscila, havia incentivo em casa para que ela aprendesse a canção religiosa. Priscila aprende a tocar o hino por imitação e o destaque da mãe fica marcado na memória da organista. Pode-se observar que a linguagem tem o poder de cristalizar subjetivamente o item da realidade social que está sendo interiorizado. De acordo com Berger e Luckmann, a linguagem "constitui o mais importante instrumento da socialização" (1983, p. 179). Desse modo, quando a mãe de Priscila observa o desempenho da menina ao tocar seu primeiro hino, reforça um valor social que incentiva a organista a continuar aprendendo, cristalizando esse valor.

Dois fenômenos que acontecem no âmbito familiar reforçam o aprendizado musical a partir do ingresso das organistas no programa de ensino da Igreja: o envolvimento dos pais e a cooperação de outros familiares. O envolvimento dos pais se dá tanto na cobrança por estudos disciplinados em casa quanto na participação deles em atividades de ensino e aprendizado de música na Igreja. Duas organistas relatam o rigor com que seus pais exigiam que elas estudassem em casa. Ester relata que seu pai "era muito exigente". Ela afirma que "ele fazia sentar nesse órgão aí, colocava um pano em cima das teclas". Ester entende que seu pai achava não ser adequado a organista tocar olhando para as mãos. "Tinha que ficar olhando pra partitura", segundo ela. O pai de Ester exigia que ela passasse até duas horas treinando diariamente. Priscila também fala do rigor com que a mãe dela cobrava disciplina nos estudos em casa.

Na semana, a gente pegava. Mãe exigia muito isso de nós. Mãe sempre pegava no pé. E nós também gostava. Quando a gente pega o gosto... E a gente, lá em casa, as duas irmãs, tudo junto, era uma empurrando a outra: "vai, é você, é você". Acho que a gente pegava, todo o dia a gente pegava um pouco (PRISCILA).

Cobrança e gosto se encontram na mesma memória desse período de aprendizado na fala da organista. A cobrança estava presente no ambiente familiar de mãe para filhas e de irmã para irmã. Essa presença de reforços bilaterais também pode ser encontrada na fala de Rebeca. Ela destaca que a ajuda de seu irmão foi essencial no aprendizado da música.

Eu aprendi com o meu irmão. Ele, tocando violino, ele me explicando, sabe? ... No órgão, como é que tocava. Eu aprendi com ele mais. Aí quando eu ia dar a lição, eu já dava não sei quantos hinos pra ela, de uma vez só. Eu sei que em onze meses eu fui oficializada (REBECA).

O aprendizado de Rebeca é localizado entre uma aula e outra. Nessas aulas havia uma prestação de contas junto à instrutora do órgão. Em cada aula, de acordo com o aprendizado da candidata, a aluna apresentava uma quantidade de hinos que foram aprendidos durante a semana. Para Rebeca, as explicações de seu irmão otimizavam o aprendizado dos hinos. Em consequência desses passos gradativos, a organista conseguiu se oficializar rápido, “em onze meses” (REBECA). A oficialização é o exame final feito pelos músicos da Congregação Cristã.

Apesar da presença da música da Congregação Cristã na vida familiar das organistas, o que se restringe às canções contidas no hinário, há relatos de organistas, cujas famílias tinham contato com uma música diferente da música praticada na Igreja. Esses relatos são encontrados nos casos em que os pais das organistas ingressaram na Igreja mais tarde, quando a organista já vivenciara parte da experiência familiar sem a influência da Congregação Cristã. Miriã relata que seus pais gostavam de ouvir em casa música sertaneja. Quando perguntada a respeito das recordações da música em sua família, ela relata:

Os discos do meu pai, né?! Mas o meu pai tocava moda de viola. Sabe? Fazia dueto com a minha mãe. Pai, ele canta que nem o Pavarotti. Ele é um tenor. Então, a gente, eu me lembro, meus pais cantando dentro de casa, tocando moda de viola... Né? Quando eles não eram crentes (MIRIÃ).

A participante da pesquisa destaca, com tom de nostalgia, a presença dos discos em casa. A música executada em casa incluía “moda de viola”, “dueto”, o que pode fazer referência a música sertaneja de raiz ou música caipira. Para a organista, a voz do pai lembra o tenor Luciano Pavarotti e o canto fazia parte da rotina do lar. Ester, irmã de Miriã, ressalta que seu pai “tinha uma dupla de sertanejo”. Ambas esclarecem que essa cultura musical era vivenciada pela família antes da conversão. Notei que a adoção da fé compartilhada pela CCB pode implicar afastamento da música e da cultura com que aquele núcleo familiar convivia antes da conversão. Depois de destacar que o seu pai gostava muito de ouvir música, Hulda afirma que ele ouvia “músicas contemporâneas, as bandas da época... O quê? Acho que Paralamas do Sucesso... Umas bandas mais dessa época” (HULDA). Ela relata que a conversão de seus pais não lhe agradou a princípio. Entretanto, a música praticada na Igreja acabou atraindo sua atenção. Ela diz que “viu o pessoal tocando”. A partir de então deu os primeiros passos para fazer aulas de música na Igreja. Nesse sentido, quando a família ou a organista se converte, há uma entrega a uma “nova realidade”, que levou ao “sacrifício” de



valores e de práticas presentes no cotidiano antes da conversão. Depois que os novos valores são interiorizados, a música, a fé e a cultura anteriores sofrem uma reinterpretação a luz da crença e da nova música adotada (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 193). A organista passa para uma nova fase da interiorização da ordem social: a socialização secundária, em que a música da Congregação Cristã será aprendida à luz do currículo adotado na Igreja pelas escolinhas de música.

## 5.2 Primeiras aulas na Igreja e programa mínimo

O início e a continuidade do estudo do órgão na Congregação Cristã no Brasil são vivenciados de modo religioso. Nesse sentido, um “buscar a Deus” se apresenta importante para ingresso no aprendizado do instrumento.

Então, aí eu fui à casa dela pedir pra estudar música. Ela foi dar conselho, falar da doutrina, né? Que tinha algumas coisas que a gente ia ter que deixar. Não podia usar calça... Esse tipo de orientação doutrinária. Aí, depois disso... E ela falava que a gente tinha que buscar a Palavra pra estudar a música. Buscar a Palavra seria, eu ir à Igreja e pedir algum sinal de Deus pra saber se era da vontade de Deus que eu seria uma organista ou não, né?! Aí, assim... Eu não sabia o que era buscar a Palavra. Eu acho que a minha mãe que buscou, né? Eu não sabia o que era isso. Aí a gente começou a frequentar nessa prima do meu pai. Então, nós levantávamos cedo, porque minha mãe tinha a Ester bebê, meus irmãos cuidavam, então a gente ia cedo, pra voltar cedo, pra minha mãe poder cuidar da casa (MIRIÃ).

O relato de Miriã sugere uma relação entre a religião e o aprendizado de música. A organista conta que, quando decidiu que iria estudar música, ainda muito jovem, foi a casa da responsável pelas aulas de órgão “pedir para estudar música”. Miriã destaca que a instrutora “foi dar conselho”, o qual era constituído de questões religiosas, relacionadas à doutrina, ao modo de se vestir, a uma moralidade a ser cultivada, visivelmente exigida pela fé, que ganhava outra proporção, outro nível de comprometimento, a partir do envolvimento da menina com o ministério de organista. Um elemento interessante da fala de Miriã diz respeito à orientação da instrutora de se “buscar a Palavra”, “ir à Igreja” e “pedir algum sinal de Deus”. É possível afirmar que, de modo influenciado pela religião, a instrutora orientou a candidata a ter convicção de que o aprendizado do órgão não era apenas um desejo de aprender a tocar, mas uma expressão da vontade divina. Para entender essa vontade, a aluna deveria se valer dos meios religiosos pelos quais se acredita poder acessar o querer de Deus

para a vida pessoal. É interessante que Miriã destaca não haver entendido inicialmente o que seria “buscar a Deus”. Na visão de Miriã, ela era muito jovem para empreender essa busca.

O acesso à vontade de Deus pode ser obtido através de uma interpretação dos fatos da vida, especialmente das dificuldades. Rebeca conta como foi convencida a ingressar nas aulas de música, por acreditar que Deus havia provado sua fé através de uma doença. Ela teve uma séria infecção no ouvido, com a qual teve dificuldade de receber tratamento médico. Sobre sua decisão de estudar música e sua motivação religiosa, Rebeca narra:

Aí eu fiz um voto a Deus, sabe? Se Deus me libertasse daquela enfermidade, eu ia estudar música. Tocar na Igreja. Aí fui nos médicos, os médicos marcava operação e não dava certo. Eu fui... Cheguei a ir três vezes no Hospital pra ser operada e o médico não tava lá, ou tava em outra operação, não dava certo. Aí entreguei na mão de Deus, fiz um voto a Deus. Deus me libertasse, que eu ia estudar a música, tocar na Igreja. Deus me libertou até o dia de hoje (REBECA).

Noto no relato de Rebeca uma intensa religiosidade que lhe direciona para o início de seus estudos musicais. Ela fez um voto, uma promessa ou um acordo com Deus. Inicialmente ela não queria estudar música, porque achava que os estudos musicais estavam além de sua capacidade. As pessoas que a conheciam na Igreja insistiam na ideia de que ela ingressasse nos estudos musicais, porque a Igreja em que ela assistia tinha necessidade de organista. A relutância em se tornar organista foi desfeita pelas dificuldades por que ela passou, interpretadas à luz de sua fé. Para ela, a razão de sua melhora não foi natural, mas sobrenatural, encarada como ação divina que, depois da “entrega” efetuada pela fiel, Deus lhe concedeu “libertação”. Essa crença religiosa vivenciada no cotidiano da organista serviu tanto para fazê-la ingressar nos estudos musicais como para fazer com que a organista permanecesse no exercício do seu ministério no decorrer da vida.

De acordo com Berger, a religião tem a função de conferir de modo convincente um caráter de plausibilidade às instáveis estruturas sociais, conferindo a elas sentido (1985). Quando se tem uma fé religiosa, o indivíduo pode se identificar mais com um papel social, já que ao mesmo é conferido um significado mais elevado e transcendente. Neste ponto, o autor afirma:

O indivíduo só pode se identificar com um papel na medida em que os outros o identificaram com ele. Quando os papéis, e as instituições às quais eles pertencem, são investidos de importância cósmica, a auto-identificação cósmica com eles atinge uma nova dimensão. Com efeito, agora não só os outros seres humanos que o reconhecem da maneira apropriada ao seu papel,

mas também os seres supra-humanos com que as legitimações cósmicas povoam o universo. Sua auto-identificação com o papel se torna por conseguinte mais profunda e estável (BERGER, 1985, p. 50).

No exemplo do ingresso de Rebeca nos estudos musicais, é possível encontrar os elementos contidos na análise de Berger. Rebeca teve a identificação dos outros, relativa à possibilidade de exercer a função de organista na Igreja. Esse papel foi reforçado e ganhou sentido na estrutura social onde ela compartilhava, a partir da investidura de um sentido cósmico. Esse sentido cósmico tornou a autoidentificação de Rebeca com o papel de organista mais profundo e estável.

O ingresso no programa nos estudos musicais na Igreja pode se dar através de uma amizade. Rute começou a estudar música por conta da influência de Rebeca, conhecida entre as organistas como a primeira organista da região do Cariri e que, inicialmente, exerceu a função de instrutora. De acordo com Rute, Rebeca e o sogro desta falavam sempre de música e Rute foi ver um ensaio. “Aí eu fui lá, vi, gostei” — conta Rute. A partir dessa influência ligada a uma amizade, da presença de Rute em um ensaio, das aulas iniciais com Rebeca, Rute faz um cadastro na “escolinha”, iniciando seus estudos musicais na Igreja.

Como algumas organistas têm pessoas na família que estão envolvidas no aprendizado do instrumento na Igreja, elas podem começar em casa o aprendizado do instrumento antes de ingressarem no programa de ensino da Igreja. Isso é visto por elas como uma vantagem, fazendo com que elas tenham condições de pular etapas de aprendizado, adiantando seu progresso. Sobre isso, Maria relata: “Na verdade, eu sempre tive aula em casa com a minha mãe”. Ester teve uma experiência semelhante:

Minha irmã, como ela se oficializou primeiro, começou a ensinar música pra gente. Só que a aula, a aulinha de música, não era na Igreja em si, a aula de música era em casa, ensinava em casa. Então, assim eu tinha mais facilidade, porque ela tava ali, eu tinha qualquer dúvida... (ESTER).

Ester começou a aprender em casa aquilo que seria proposto nas aulas de órgão da Igreja, o que é diferente da influência familiar destacada anteriormente. A influência familiar pode atuar de modo não formalizado, com a mera presença de músicos da Congregação Cristã morando sob o mesmo teto. No caso dessas duas organistas, o programa de ensino da Igreja era aplicado em casa, por organistas que já tinham passado pelo programa e exerciam a função de instrutoras.

O currículo das aulas de música da Congregação Cristã no Brasil é chamado programa mínimo. Currículo pode ser definido como o que ensinar por um processo seletivo, que inclui e exclui aquilo que se julga importante à luz de objetivos educacionais estabelecidos (SILVA, 2003, p. 14-15). O programa mínimo como currículo inclui o material didático adotado pela Igreja, bem como o repertório musical a ser executado no fim do processo.

As aulas na Igreja incluem conceitos introdutórios, seguidos do curso de solfejo. Rute destaca quais conceitos musicais introdutórios são tratados nas primeiras aulas:

O que é a música, em quantas partes ela é dividida, o que é som, altura, intensidade; o valor de uma nota, os nomes das notas... Começamos a estudar, conhecer o Bona. Todos nós têm que estudar pra saber o nome de cada nota, a divisão... (RUTE).

O curso de solfejo incluído no programa de ensino de música da CCB é chamado Bona pelas organistas, fazendo referência ao Método Completo de Divisão Musical do professor do Conservatório de Milão do século XIX, Pasquale Bona (1996). Esta iniciação parece não ter sido muito agradável para uma parte delas. Miriã afirma “que era a pior parte, eu odiava isso, né?! E o solfejo... O negócio meio... O que eu queria era tocar! Aí quando eu cheguei na lição 90 do Bonna, aí foi quando eu entrei e comecei a tocar o órgão”. Maria relata que o início foi difícil por conta do que ela chama teoria:

Assim, eu... São 8 anos que eu estudo música. Começo, paro; começava e parava, desistia. E... Porque eu não queria saber da teoria, queria só prática. Aí não podia ir pra prática logo, tinha que passar toda teoria, todo o Bona, 90 lições do Bonna na clave de Sol e 90 lições na clave de Fá, e eu não tinha paciência. Eu desistia (MARIA).

Nota-se na fala da organista uma distinção entre “prática” e “teoria”. A teoria é representada pela exigência da execução ou do aprendizado das lições de solfejo que iriam até o número 90. A prática começa com o primeiro contato com o instrumento e o material didático utilizado para aprender a tocar o instrumento. É, portanto, uma exigência do programa mínimo que, antes de começar a tocar, as organistas tenham conhecimento suficiente para poderem tocar as lições dos métodos para piano ou órgão e possam aprender os hinos a partir da leitura da partitura. Esse conhecimento da partitura é mediado pelo Método Completo de Divisão Musical. No caso de Maria, esse espaço entre a “teoria” e a “prática” era um fator que lhe fazia desistir de seguir em frente no programa. É interessante

que a organista assume a responsabilidade dessa desistência, afirmando que ela não tinha paciência, “começava, parava, desistia” (MARIA).

Entre as organistas entrevistadas, Miriã é a organista que está mais inteirada do programa mínimo proposto pela Congregação Cristã no Brasil. Em entrevista, ela fez uma descrição do material didático utilizado na formação das organistas. Na Tabela 4, procuro explicitar esse processo, incluindo os testes, o material didático, os hinos a serem aprendidos e o tempo que uma candidata pode levar para finalizar o programa.

**TABELA 4**  
**Tempo, material didático, hinos e testes**

Tempo	Material Didático	Hinos	Testes
1º e 2º ano	Bona. Método Completo de Divisão Musical. Russo. Método infantil para piano com ilustrações. Köhler. O pequeno pianista. Schmoll. Novo método para piano. Vol. 1. Schmoll. Novo método para piano. Vol. 2. Bull. 25 pequenos estudos. <i>Escalas maiores</i> (uma oitava).	4 3 1 a 480	Reunião de Jovens e Menores
3º ano	Schmoll. Novo método para piano. Vol. 2. Bull. 25 pequenos estudos. Burgmüller. Vinte e cinco estudos fáceis e progressivos. <i>Escalas maiores e menores</i> (uma oitava).	1 a 430 e coros	Culto Oficial
4º ano	Burgmüller. Vinte e cinco estudos fáceis e progressivos. Bach. O pequeno Livro de Anna Magdalena <i>Escalas maiores e menores</i> (duas oitavas).	1 a 480 e coros a quatro vozes e pedaleira	Oficialização

O tempo de quatro anos colocado na tabela é uma projeção, uma vez que o tempo para oficialização pode ser estendido para cinco, sete, até dez anos. Miriã compartilhou que uma aluna pode ser oficializada, passando pelos métodos, pelos testes e pelas atividades da Igreja em quatro anos, porém este tempo diz respeito às que se oficializam rápido. Como foi colocado no exemplo de Rebeca na primeira parte deste capítulo, as alunas estudam as lições em casa durante a semana e trazem as lições prontas para as instrutoras avaliarem se as

mesmas foram aprendidas. Caso as lições dos métodos sejam tocadas de modo satisfatório, a candidata volta para casa com novas tarefas e segue alcançando as etapas do programa. Quando a candidata chega no ponto demarcado pelo programa mínimo para fazer o respectivo teste, então a mesma é inscrita pela instrutora e pelo encarregado de orquestra daquela Igreja, que também avalia a candidata, para fazer o referido teste. A inscrição da candidata depende também da avaliação de membros do ministério (cooperador e ancião)<sup>7</sup> da Igreja à qual a candidata está vinculada, os quais levam mais em consideração um alinhamento da candidata à doutrina da Igreja. Caso a candidata passe nos primeiros testes, o que é mais esperado, já que a candidata é inscrita quando a instrutora e o encarregado avaliam se a mesma tem condições de passar no mesmo, a aluna passa a fazer os demais.

Para cada teste em que a aluna é aprovada, ela pode tocar numa modalidade de culto. As jovens solteiras fazem teste para a Reunião de Jovens e Menores, passando a poder tocar nessa programação. Depois, tanto as casadas como as solteiras poderão fazer o teste de Culto Oficial e, posteriormente, de Oficialização. As candidatas que passam no teste de Culto Oficial tocam na Igreja do seu bairro e as que fazem teste de Oficialização podem tocar em qualquer Congregação Cristã.

As aulas de música que acontecem nas escolinhas da Congregação Cristã no Brasil acontecem uma vez por semana nas Casas de Oração. O horário das aulas é estendido por uma manhã inteira, das 9h às 12h, ou a uma tarde inteira, das 14h às 18h. Cada escolinha tem o seu horário definido e sua dinâmica. Podendo ter uma ou mais instrutoras por aula, as alunas daquela comum chegam naquele horário demarcado, e a aula é iniciada com oração, para que todas se ajoelham e usam véu. A partir de então, umas alunas dão a lição de solfejo, outras do material didático e outras do hinário. Alunas e instrutoras revezam-se e, à medida que a aluna termina suas tarefas, volta para casa. Pode acontecer de alunas chegarem um pouco mais tarde. Essas se ajoelham e oram sozinhas antes de iniciar a sua vez de prestar contas do seu aprendizado semanal. As escolinhas se moldam relativamente ao modo de ensinar das instrutoras. Noemi explica como costuma organizar as aulas na escolinha onde atua como instrutora:

Eu faço com elas assim. Vamos supor, se tem duas que está no MTS, no Bona, eu pego a lição do Bona de cada uma. Aí aquelas que está só no Bona,

---

<sup>7</sup> Para estes termos e demais termos relacionados ao universo da Congregação Cristã no Brasil, veja o Glossário.

eu explico a lição pra elas estudar a próxima aula, explico a teoria... Vamos supor, primeiro módulo, segundo módulo... Então a gente vai fazer uma provinha. Eu explico na lousa o que elas vão estudar, a parte do Bona, aquela... Vamos supor, se ela tem... Se ela está só no Bona, é Bona e teoria. Aí, aquela outra, vamos supor, ela está no Bona, e no MTS (que é MTS, não é mais Bona) e no órgão. Então, uma semana passa MTS e os hinos. A outra semana, teoria e método. Aí, como agora teve uma mudança na parte de MTS, a gente está formando agora em grupo, sabe. Vai ser em grupo agora (NOEMI).

A expressão MTS na fala da organista diz respeito a uma adaptação que a Congregação Cristã no Brasil fez do Método Completo de Divisão Musical. É a abreviação de Método de Teoria e Solfejo (2009), publicado pela Igreja. Nesse material didático é feita uma contextualização do curso de solfejo já utilizado pela Igreja por muitos anos à realidade dos cultos, com a inclusão de hinos nas lições ou módulos, bem como de explicações relacionadas a assuntos da teoria musical.

No tempo da coleta de dados, estava em curso uma mudança do programa de ensino adotado pela Igreja, o que fez, por exemplo, com que o Bona fosse substituído pelo Método de Teoria e Solfejo, MTS (2009) e o Czerny (1932) fosse também adotado. Outra mudança significativa no programa foi a retirada do teste de culto oficial. A TABELA 4 foi elaborada sem essas recentes mudanças, porque nove das dez participantes da pesquisa passaram pelo programa mínimo representado pela tabela. Hoje, a aluna solteira faz o teste de Reunião de Jovens e Menores e depois o Teste de Oficialização. A aluna casada, se ingressar na escolinha de música da Igreja atualmente, só fará o teste de oficialização, tendo que passar por todo o programa mínimo, que dura no mínimo quatro anos para ser completado. Quando soube dessa mudança na coleta de dados, fiquei curioso de saber se essa mudança facilitaria ou dificultaria o ingresso da aluna no acompanhamento musical dos cultos da Congregação Cristã no Brasil. Para Miriã, a mudança dificulta, porque “quando a pessoa começa a tocar na Igreja, ela se motiva a continuar estudando”. Como a aluna passará muito tempo estudando sem ainda poder tocar nos cultos, pode ser que a aluna perca o interesse de continuar. Miriã também sugere que esta medida foi tomada no sentido de conter a quantidade de organistas, que é grande, extrapolando o número de Igrejas e cultos em que as organistas poderiam tocar.

### **5.3 Facilidades/dificuldades no aprendizado e estratégias pessoais**

Os relatos das participantes da pesquisa contêm experiências de facilidade de aprendizado, bem como contêm experiências de dificuldades de aprendizado. Ambos os tipos

de relatos estão carregados de experiências pessoais, cuja linguagem se associa ao contexto de ensino de música da Congregação Cristã no Brasil, com forte apelo religioso e espiritual. De tal modo esses relatos estão ligados a essa dimensão transcendental ou cósmica, que os ganhos técnicos e de performance, os ganhos cognitivos e semióticos, bem como os ganhos teórico-musicais, alcançados no aprendizado do instrumento e no aprendizado do papel social da organista, não podem ser descontextualizados. É possível afirmar aqui que se aprende a tocar porque se crê, mas também que a fé é alimentada à medida que se aprende a tocar ou se aprende a ser organista. “Produtos musicais — performances, improvisações, composições e arranjos — estão imbricados e derivam sua natureza, bem como significado do contexto de criação e do uso (ELLIOTT, 2005, p. 8 — tradução minha). Como não há música fora do meio social em que ela é executada ou apreciada, não há aprendizado de música na Congregação Cristã no Brasil que não seja uma manifestação da religiosidade cristã à luz das práticas desse pentecostalismo nacional e local. Como afirma Small:

A arte é mais do que a produção de objetos belos ou mesmo a expressão deles (incluindo objetos sonoros como concertos e sinfonias), para que outros os contemplem e admirem, mas é essencialmente um processo, pelo qual nós exploramos nossos ambientes internos e externos, aprendendo a conviver com eles (SMALL, 1977, p. 11 — tradução minha).

Desse modo, o ambiente interno relativo à fé do indivíduo e o ambiente externo relativo à Igreja Evangélica em que as organistas estão arroladas são explorados no sentido da expressão artística e da educação que promovem a formação dessas instrumentistas. Esse entrelace de subjetividade e meio social se manifestam nos relatos que explicitam as facilidades e as dificuldades de aprendizado das organistas. Situei essas facilidades e dificuldades de aprendizado na linha de um processo, vivenciado pelas organistas, que se deu, não de forma linear, mas em rede e sob andamentos diferentes.

Ester destaca ter tido facilidade no aprendizado. A facilidade de aprender os conteúdos era preponderante a ponto de a organista não entender por que outras organistas não aprendiam como ela. De acordo com Ester, “pegar um hino assim e tocar era natural”, ela “não olhava muito” o que estava tocando. Para ela, “era meio que natural, assim, automático, tocar”. A facilidade com que Ester aprendeu a tocar os hinos da Igreja é expressa no termo natural. Criada num lar de evangélicos e educada na música da Congregação desde muito cedo, com a exigência do pai, tendo uma irmã mais velha já oficializada e envolvida na



formação de outras organistas, tocar hinos não era algo estranho ou difícil para Ester. É significativo Ester utilizar o termo “automático” em sua fala. Na resposta de Ester, “automático” é usado para explicar o termo “natural” e pode designar uma condição de aprendizado que dispensa o treinamento excessivo, a necessidade de leitura constante da partitura, a passagem por estágios mais divididos e mais demorados de assimilação das peças musicais.

A facilidade de aprendizado pode ser evidenciada pelo tempo relativamente curto entre o ingresso da aluna na escolinha de música da Congregação e a oficialização, o exame final da candidata à organista da Igreja. Rebeca destaca que, com a ajuda do irmão, que tocava violino, ela foi oficializada em menos de um ano. No relato das organistas, notei que esse tempo é muito curto, para que uma organista passe por todo o programa mínimo. De acordo com Rebeca, no tempo dela havia menos exigência e hoje os testes são feitos pelas organistas no espaço mínimo de um ano, entre um teste e outro. Rebeca atribui a Deus a rapidez com que passou por todas as etapas do programa mínimo. Ela afirma: “Onze meses. Deus me abençoou de um jeito, que abriu minha mente. Em onze meses eu fui oficializada (REBECA)”.

No caso de Miriã, pude notar que a facilidade de aprendizado estava ligada à capacidade de poder entender como se executar a peça apenas ouvindo e vendo a instrutora tocar. Miriã relata: “eu tinha muita facilidade pra aprender. Bastava ela sentar e tocar... Eu visse ela tocando uma vez como era, eu já pegava, já”. Também Miriã conta que seu pai brincava com ela, assobiando as melodias dos hinos da Igreja e ela, ainda criança, podia identificar o número da canção no hinário.

O exemplo de Miriã pode apontar para o fato de que alunos de música podem aprender com mais eficácia por meios diferentes dos propostos por metodologias baseadas na leitura da notação musical, como propõe inicialmente o programa mínimo da Congregação Cristã no Brasil. O exemplo de Miriã também aponta para o fato de que, dentro da Igreja, mesmo com um programa baseado na leitura da partitura, há espaço para o emprego de práticas pedagógicas mais flexíveis, como dessa instrutora que tocava as peças encontradas nos materiais didáticos, para que a aluna pudesse conhecer a música pela apreciação antes de estudá-la pela leitura.

O relato de aprendizado de Miriã demonstra que facilidades e dificuldades de aprendizados de conteúdos musicais podem estar em fronteiras não precisamente definidas. O

mesmo conteúdo musical ou o mesmo item proposto pelo currículo pode ser difícil de ser aprendido num momento e pode ser fácil de ser aprendido noutro momento. Miriã relatou que foi difícil para ela, no primeiro contato com a partitura, lembrar o nome das notas na pauta. Ela “não conseguia memorizar as notas nas linhas e nos espaços” (MIRIÃ). Essa frustração inicial fez com que ela desistisse naquele momento, até que um dia o seu pai chegou em casa com um exemplar do material didático de solfejo. Ela tomou o livro para si e começou a “bater” lições. A partir de então, Miriã começou a estudar as lições de solfejo, sem achar muita dificuldade. Miriã expressa a razão de ela vencer aquela dificuldade inicial de leitura nos termos da fé:

Então, eu tomo pra mim que foi Deus que me ensinou, porque ninguém chegou pra mim e explicou essa reação. Entendeu? Então, de repente... Era como se meus olhos estivessem fechados e de repente eu comecei a ver. Entendeu? Aí pronto. Aí quando eu aprendi as notas, aí minha mãe levou pra, pra instrutora, foi aconselhar sobre a responsabilidade. Aí eu passei a estudar (MIRIÃ).

Miriã atribui o sucesso do aprendizado das lições de solfejo a Deus. Duas razões levam a organista a crer nisto: a ausência de uma pessoa para orientá-la naquele instante e o modo repentino como ela passou a conseguir solfejar. Ela descreve esse salto de aprendizado como um "abrir os olhos". A partir desse aprendizado significativo, relatado de modo religiosamente contextualizado pela organista, ela começa seus estudos com uma organista instrutora.

Além desses relatos de facilidades, as participantes da pesquisa compartilharam experiências de dificuldades de aprendizado. Maria relata ter tido dificuldade de “juntar as duas mãos”. No relato de aprendizado da organista, ela conta que um procedimento adotado no início de seu aprendizado foi de estudar as músicas tocando primeiro o que constava para mão direita, depois, para a mão esquerda. Ela sentiu dificuldade de tocar as duas mãos ao mesmo tempo. Maria também teve dificuldade de tocar hinos com sustenidos na armadura de clave. Ela acha as músicas com bemóis mais fáceis de tocar. Além disso, Maria acha mais fácil aprender a tocar os hinos do que aprender a tocar as lições dos materiais didáticos. Ela dá as razões:

Porque eu acho que os hinos seguem, digamos, que um padrão. Eu também por conhecer a melodia, digamos, tem hino que, à primeira vista sai, vamos dizer, tecnicamente bom. Só que os métodos, não tem, não seguem um padrão, entendeu? Os hinos, eu já sei, quando eu vejo um Si no tenor, eu já

sei que, geralmente, é um Sol, um Mi ou um Si no baixo. Já tem essa percepção. Já nos métodos, não. Nos métodos tem muito *staccato*. Principalmente os de oficialização têm fusa, têm muita fusa, têm semicolcheia, varia bastante... Eu sinto bem mais dificuldade no métodos. Acho que é por causa do padrão (MARIA).

Para a organista, os hinos têm “um padrão” já conhecido e mais fácil de identificar. Os “métodos” tem músicas mais diversificadas e, por isso, menos previsíveis. O conhecimento dos hinos, certamente relacionado às dinâmicas das reuniões religiosas, também torna o aprendizado dos hinos mais fácil para as organistas do que o aprendizado das peças contidas nos materiais didáticos. Na fala de Maria também é possível notar um crescimento no grau de dificuldade das músicas encontradas nos métodos à medida que a organista vai se aproximando da oficialização. Os métodos utilizados em preparação para o teste de oficialização “têm fusa, têm muita fusa, têm semicolcheia, varia bastante” (MARIA). Assim, uma interpretação razoável seria que os dois objetos de aprendizado não precisam ser categorizados em métodos/mais difíceis e hinos/mais fáceis, mas métodos/mais distantes e hinos/mais próximos.



FIGURA 1 - Órgão Eletrônico  
Fonte: TOKAI, 2016

Particularmente, no meu aprendizado pessoal, tive muita dificuldade de tocar hinos ao piano, por conta da simultaneidade das vozes. Parecia-me ler várias músicas ao mesmo tempo. Minha formação inicial na Igreja privilegiou a intuição e o improviso em

detrimento da leitura da partitura e, assim, a leitura dos hinos. Considerando isso, o que para mim ficou mais distante e mais difícil de aprender, para Maria pareceu mais próximo e mais fácil.

Como Maria, Priscila encontrou dificuldade nas lições que antecediam mais de perto a oficialização. Para a organista, as exigências ficam maiores para esse teste final. Segundo Priscila, “os métodos são mais elevados e exigem mais perfeição”. Priscila esclarece que a oficialização requer a execução da pedaleira e das quatro vozes contidas nos arranjos dos hinos. Para vencer essa dificuldade de execução das músicas encontradas nos materiais didáticos adotados pelo programa mínimo da Igreja, Raquel recorreu a uma estratégia de aprendizado encontrada em um dos livros. A estratégia é de repetição de 20 a 30 vezes dos trechos mais complicados de executar (SCHMOLL, 1996, p. 21). Raquel destaca que nem sempre é necessário repetir tanto, mas a repetição é empregada “até conseguir desenvolver o dedilhado” (RAQUEL).

Na FIGURA 1, há uma foto do modelo MD-10 II de órgão eletrônico da empresa Tokai, utilizado na Congregação Cristã no Brasil, que contém dois teclados, uma pedaleira e um pedal de sustentação. Todas as organistas destacam a dificuldade de tocar a pedaleira. Rebeca destaca que tocou muito tempo sem pedaleira, porque achava muito difícil. As organistas têm que tocar o teclado superior com a mão direita, o teclado inferior com a mão esquerda, o pedal de sustentação com o pé direito e a pedaleira com o pé esquerdo. Rute também ressalta que sua maior dificuldade era “a questão da pedaleira”. Como as organistas tiveram que se adaptar a quinta publicação do hinário, que possui uma versão para órgão com três pautas (FIGURA 3), muitas viram essa dificuldade retornar, porque no hinário anterior a voz do baixo era apenas dobrada na pedaleira. Na mais recente publicação do hinário, a voz da pedaleira pode ser diferente da voz do baixo, tocada na mão esquerda pela organista. Uma estratégia de aprendizado interessante foi compartilhada por Débora:

Às vezes, chegava lá em casa e mangavam de mim, porque eu não tenho órgão. A distância e já têm as aulinhas. Aí eu peguei, como eu só tinha um teclado mesmo... Sou instrutora, vou ter que passar para as meninas, vou ter que estudar. Aí eu peguei e fiz de papelão, a pedaleira. Fiz de papelão, lá, bem direitinho, no meu estilo, sentava na cadeira alta que eu conseguia no teclado. Não vai sair o som, mas aí eu vou ter uma noção de onde colocar a nota, porque mudou o estilo completamente do hinário, então eu tinha que estudar mesmo. Aí eu fiz isso, passar o hinário todinho, passei nesse estilo. Eu quando eu ia para as aulinhas, que terminava, eu ficava lá estudando (DÉBORA).

Como Débora não tinha um órgão eletrônico em casa e tinha um teclado, ela confeccionou uma pedaleira de papelão, para fazer o movimento com os pés ao tocar o teclado. Deste modo, a organista se preparava para tocar no instrumento a que tinha acesso somente na Igreja. Não somente Débora, outras organistas falaram da dificuldade que elas têm em não ter o instrumento em casa ou até seu instrumento precisar de manutenção, o que tem faltado na cidade de Juazeiro do Norte. Débora destaca, além disso, a mudança que aconteceu entre as versões 4 e 5 do hinário. Para ela, “mudou o estilo completamente do hinário”, o que a levou a estudar, mesmo já sendo oficializada. As entrevistas mostram que o aprendizado das organistas está em continuidade, ainda que tenha tido uma expressão significativa no período do curso de formação nas escolinhas de música na Igreja. Como Débora também menciona, há um aprendizado na instrução de outras organistas. Débora salienta que é “instrutora”, tinha que passar conhecimento “para as meninas”, o que motivou a organista a estudar. Priscila também disse ter incrementado seu aprendizado com o ensino, mas Ester e Rebeca manifestaram não ter muita paciência para ensinar.

O relato mais emocionado de dificuldades de aprendizado e superação dessas dificuldades através de persistentes estratégias é o de Noemi. O relato de aprendizado de Noemi se confunde com sua história de vida e de fé, sendo por vezes regado a lágrimas, à medida que vai sendo construído por sua fala eloquente e calorosa. Noemi começa afirmando que tinha muitas dificuldades. Segundo ela, “não conseguia aprender o nome daquelas notas”. Não conseguiu encontrar de imediato vaga para estudar na Igreja do seu bairro, tendo que se deslocar a pé para um bairro vizinho, sofrendo intempéries. Não tinha o instrumento para estudar em casa, até que conseguiu um teclado. Já era adulta e mãe de família quando começou a estudar, por isso, tinha que cuidar dos filhos e também trabalhar. Sentia muita vontade de desistir, mas seu fascínio pela música a atraía de volta para os estudos. De acordo com ela: “tinha algo em mim, que eu me apaixonei pela música” (NOEMI). A maior dificuldade relatada pela organista foi o fato de ela ter sido reprovada no teste de oficialização. Nos termos usados por Noemi: “foi no tempo que eu fui reprovada. Passou as noventa e nove, e ficou uma”.<sup>8</sup> Apesar dessas dificuldades, as estratégias de aprendizado são claras e incluem estudo persistente e exercício religioso. O estudo da música e o exercício da

---

<sup>8</sup> Uma alusão a parábola contada por Jesus da ovelha perdida (BIBLIA SAGRADA, 2008, p. 1365). A organista se identifica com aquela ovelha que se perdeu e foi achada pelo pastor.

religiosidade são encontrados nas mesmas falas da organista. Sobre as fases iniciais de aprendizado, Noemi conta:

E nas minhas horas vagas, eu ia no banheiro do trabalho, se ajoelhava (sic), orava, pedia a Deus, pegava um pouquinho o Bona. Acordava na madrugada, pegava o Bona, estudando um pouquinho, porque sempre mexeu comigo a parte de música (NOEMI).

A vitória da organista, relacionada a aprovação em outro teste de oficialização também é atribuída a Deus.

Para a honra e glória de Deus, antes de um ano e pouco, eu fui fazer e passei. Aí, Miriã disse: “Agora você pode chorar de alegria, não mais de tristeza, porque a gente ficou muito feliz”. Mas eu nunca desanimei na parte da música, porque eu acho assim: quem tem vontade, não tem o desejo, porque o desejo, ele persevera. Você tem desejo, você consegue. Então, tinha vez que eu deixava casa tudo por fazer e ia estudar. Aí, para honra e glória de Deus, eu passei e fiz a prova, para honra glória de Deus, eu fui oficializada. Mas foi debaixo de luta, de choro, foi assim (NOEMI).

A organista não aceita o mérito do sucesso na segunda tentativa de aprovação no teste. Ela louva a Deus por ter passado. Como se faz nos cultos em que a música é executada nas casas de oração da Congregação Cristã no Brasil, ela dá glória e honra ao Criador. É interessante a organista fazer uma distinção entre as palavras vontade e desejo. Para ela, vontade é apenas um querer superficial, que não leva a conquistar o que se quer. Já o desejo na fala da organista, leva à conquista daquilo que se quer, implicando perseverança e ação que prioriza os alvos traçados. Noemi identifica sua trajetória de aprendizado e sofrimento penitente com aquela que tem um desejo e que, mesmo debaixo de muita luta e choro, consegue passar. Nesse sentido, o aprendizado de música cumpre uma meta importante de enriquecimento pessoal, que extrapola os domínios da música e até mesmo da religião, mesmo que tenha sido alcançado dentro deles. De acordo com Elliott, “musicalidade não é apenas uma rica forma de pensar e conhecer, é fonte singular de um dos mais importantes tipos conhecimentos que os seres-humanos podem alcançar: o autoconhecimento” (ELLIOTT, 2005, p. 9 — tradução minha). Desse modo, triunfando sobre as dificuldades, nesse processo complexo e, por vezes, doloroso do aprendizado, o indivíduo no seu meio social não apenas internaliza conhecimentos próprios daquilo que se propõe a aprender, mas aprende a viver de modo mais consciente e mais feliz com suas crenças.

Tendo descrito o aprendizado das organistas a partir da análise de suas falas colhidas nas entrevistas, conforme os parâmetros metodológicos e epistêmicos da pesquisa, no próximo capítulo passo a abordar questões relacionadas ao ensino de música e do papel social interiorizado pelas organistas. Uma vez que o aprendizado de música estudado aqui tem forte relação com as crenças religiosas presentes na Congregação Cristã no Brasil, é necessário encarar essa realidade a fim de entender melhor o aprendizado e a função social que é exercida pelas organistas na Igreja. Recorro aos conceitos de institucionalização e papel social encontrados na obra de Berger e Luckmann (1983), às falas das organistas que estão mais relacionadas a essas questões, bem como a publicações da CCB para refletir sobre o gênero, a religião e a Educação Musical.

## **6 SAUDAÇÃO: rendendo o ósculo santo**

Neste capítulo, será estudado o ensino de música presente no aprendizado das organistas, considerando a Congregação Cristã no Brasil como comunidade religiosa. Além disso, procurarei fazer uma reflexão sobre como as condições religiosas e sociais da Congregação Cristã no Brasil permeiam o aprendizado de música das organistas de Juazeiro do Norte. Para conhecer melhor essa realidade, as análises da pesquisa documental, empregadas sobre o Estatuto da Igreja, sobre o hinário e o sobre o material didático adotado pela CCB, mostrar-se-ão importantes na compreensão dessa instituição social e de suas práticas relacionadas ao ensino e aprendizado de música. Além disso, discuto nesse capítulo o papel social das organistas na Congregação Cristã no Brasil, trazendo à tona as falas das participantes da pesquisa, relacionadas ao fato de haver uma divisão de tarefas entre os homens e as mulheres na execução e no ensino de música da Igreja.

Utilizo como título do capítulo a metáfora da saudação, utilizada no final do culto da Congregação Cristã, quando todos se cumprimentam. Na saída, os fiéis saúdam uns aos outros com um beijo no rosto chamado “ósculo santo”, seguindo uma prática encontrada no Novo Testamento (BÍBLIA SAGRADA, 2008, p. 1520). Homens saúdam homens e mulheres saúdam mulheres. Esse momento dá liberdade a todos de conversarem uns com os outros a respeito de assuntos diversos e assim estreitarem laços de companheirismo e amizade, bem como para acertar detalhes concernentes às atividades ministeriais da Igreja. Essa metáfora representa a finalização da pesquisa, quando as últimas análises foram concluídas e posso projetar novos estudos, abordando questões que não foram contempladas.

### **6.1 A comunidade religiosa e os materiais didáticos**

Para Berger e Luckmann, os “processos de formação de hábitos precedem toda institucionalização” e as instituições se originam quando “há uma tipificação recíproca de ações individuais por tipos de atores” (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 79). Neste sentido, quando duas pessoas concordam a respeito de seus papéis sociais, as instituições começam a nascer. Os autores destacam que uma instituição possui uma historicidade, mecanismos de controle e, em geral, “se manifestam em coletividades que contêm um número considerável de pessoas” (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 81). Outra característica importante da



instituição social é que ela é experimentada pelos indivíduos que fazem parte dela como reais, e não como construídas a partir das relações humanas.

Em outras palavras, experimentam-se as instituições como se possuíssem realidade própria, realidade com a qual os indivíduos se defrontam na condição de fato exterior e coercitivo (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 84).

Se a Congregação Cristã no Brasil for considerada como instituição social, à luz desses conceitos, um caminho de origem institucional e de sedimentação intersubjetiva pode ser traçado a partir das afirmações encontradas no Estatuto da Igreja. De acordo com Berger e Luckmann, “somente uma pequena parte das experiências humanas são retidas na consciência. As experiências que ficam retidas são sedimentadas, isto é, consolidam-se na lembrança como entidades reconhecíveis” (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 95). A partir de um sistema de sinais, como a linguagem escrita, o acervo comum de conhecimento de determinado grupo social ganha objetividade, de modo a manter a instituição além do tempo e de seus fundadores. No preâmbulo do Estatuto da Congregação Cristã, pode ser lido:

O Senhor iniciou Sua Obra no Brasil por um Seu servo, em junho de 1910, sem denominação alguma, propagando-se, todavia, rapidamente, por intermédio de Seus crentes, desde então chamados por fê, em Nosso Senhor Jesus Cristo. Com o progresso da Obra, viu-se a necessidade de ser adquirida a propriedade imóvel onde Seu povo já se congregava na Capital do Estado de São Paulo, sendo, então, escolhido o nome de Congregação Cristã do Brasil. Entretanto, por questões doutrinárias, houve mudanças do nome de Congregação Cristã do Brasil para Congregação Cristã no Brasil (CONGREGAÇÃO CRISTÃ NO BRASIL, 2013, p. 4).

Esse documento esclarece que a Igreja tem origem divina. “O Senhor iniciou Sua Obra” aponta para a crença religiosa de que a Igreja foi iniciada por Deus, que usou “um Seu servo” como um instrumento humano nesse início. Essa “Obra” foi continuada por outros “crentes” e, por conta de seu crescimento, adquiriu um espaço e um nome que foi mudado posteriormente. Esse traçado de origem, denominação e aquisição de uma sede diz respeito à historicidade, conforme conceituada por Berger e Luckmann (1983), própria do processo de institucionalização.

O conceito de legitimação também contribui para um entendimento das afirmações encontradas no Estatuto da Congregação Cristã no Brasil. A legitimação diz respeito às objetivações feitas em relação às instituições sociais, no sentido de dar plausibilidade e senso de totalidade para os sujeitos envolvidos naquela ordem social

(BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 126-127). Nesse ponto, a religião tem força porque confere às instituições sociais sentidos transcendentais, mais elevados do que a realidade material, maior do que o mundo dos homens (BERGER, 1985). A atribuição de origem divina para a Congregação Cristã no Brasil, nesse ponto de vista, confere à Igreja um status de realidade objetiva, de estabilidade institucional, conferindo-lhe sentido, possibilitando que a mesma tenha justificativas mais sólidas para suas regras, seus valores e sua estrutura. O Estatuto afirma que “na parte espiritual não existe nenhum governo humano, pois só o Divino prevalece” (CONGREGAÇÃO CRISTÃ NO BRASIL, 2013, p. 4). O documento está fazendo contraste com as “coisas materiais”, que são regidas pela área administrativa da instituição. Fica esclarecido, pois, que membros da Igreja se consideram dirigidos por Deus e agentes da “Obra do Senhor”.

A Igreja se define como:

Uma comunidade religiosa fundamentada na doutrina apostólica (Atos 2.42 e 4.33), organizada nos termos do artigo 44, inciso IV da Lei 10.406/02, apolítica, sem fins lucrativos, constituída de número ilimitado de membros, sem distinção de sexo, nacionalidade, raça, ou cor, tendo por finalidade propagar o evangelho de Nosso Senhor Jesus Cristo, o amor a Deus, tendo por cabeça um só a Jesus e por guia o Espírito Santo (São João 16:13). (CONGREGAÇÃO CRISTÃ NO BRASIL, 2013, p. 5).

A Congregação Cristã se vê como um grupo de pessoas unidas por uma prática e por crenças cristãs, determinadas pela Bíblia Sagrada e pela atuação do Espírito Santo, que manifesta a sua vontade pessoal nos cultos e no dia a dia de seus fiéis. Essa comunidade também se adequa ao Código Civil Brasileiro, atendendo às exigências legais impostas pelo Estado. A finalidade declarada por essa comunidade é propagar valores judaico-cristãos, como a “pregação do evangelho” e “o amor a Deus”. Ao invés de destacar a liderança humana da Igreja, a Congregação Cristã no Brasil atribui a sua liderança a Deus, tendo “por guia o Espírito Santo”.

Considerando o modo como a Igreja se estabelece em termos de organização e estrutura administrativa, dois princípios são encontrados no Estatuto: centralização e descentralização. Ambos os princípios parecem atuar ao mesmo tempo, aplicados a diversos itens das definições estatutárias. O estatuto prevê “descentralização administrativa”, “tendo sede e foro onde se instalarem suas Administrações” (CONGREGAÇÃO CRISTÃ NO BRASIL, 2013, p. 5), o que apontaria para a possibilidade de que cada região possuía

independência, à parte da sede da Igreja em São Paulo, tendo relativa liberdade para tomar decisões a respeito de seu funcionamento. Entretanto, um parágrafo do mesmo artigo afirma que “a criação de nova pessoa jurídica descentralizada e a formação de sua respectiva Administração dependerão, sempre, da prévia autorização do Conselho dos Anciões mais Antigos do Brasil” (CONGREGAÇÃO CRISTÃ NO BRASIL, 2013, p. 6). Além disso, apontando para a centralização, o Estatuto afirma que “todas as Administrações e casas de oração da CONGREGAÇÃO CRISTÃ NO BRASIL são regidas por Estatuto idêntico a este” (CONGREGAÇÃO CRISTÃ NO BRASIL, 2013, p. 7). Os princípios de centralização e descentralização podem ser encontrados na mesma frase, fazendo com que, por um lado, a comunidade religiosa procure negar a presença de autoridades eclesiásticas em seu corpo administrativo e, por outro lado, esclareça haver aqueles a que todos devem respeito e acolhimento de suas decisões institucionais. No artigo 17 do Estatuto, lê-se:

Sendo a CONGREGAÇÃO CRISTÃ NO BRASIL, uma comunidade religiosa de doutrina apostólica, fundamentada na Bíblia Sagrada, nela não existe hierarquia; entretanto, é respeitada a antiguidade entre os membros do Ministério, honrada sempre a guia do Espírito Santo, observado o ensinamento apostólico de que aqueles que governam bem, com respeito à Palavra e à doutrina, sejam tidos em duplicada honra (CONGREGAÇÃO CRISTÃ NO BRASIL, 2013, p. 10).

O princípio de descentralização pode ser visto na afirmação de que não há hierarquia na Igreja. A negação de presença hierárquica na estrutura organizacional da Congregação Cristã talvez seja uma tentativa de estabelecer relações de igualdade entre seus membros, dos líderes aos liderados, bem como distinguir a Igreja de outras religiões com hierarquias bem definidas e reconhecidas internamente. Apesar disso, fica patente no artigo haver uma liderança reconhecida em termos de “antiguidade”, ou seja, mais tempo exercendo aquele ministério. No mesmo artigo em parágrafo único posterior, é definido que “a presidência das reuniões se fará por indicação do Conselho dos Anciões mais Antigos do Brasil” (CONGREGAÇÃO CRISTÃ NO BRASIL, 2013, p. 10). Essa regra acentua o princípio centralizador da organização, dando a um grupo clerical poder significativo de decisão sobre as reuniões ministeriais. Mais à frente é estabelecido sobre o mesmo conselho:

O Conselho dos Anciões mais Antigos do Brasil, que se reúne em São Paulo, em proteção à unidade espiritual, poderá revisar ou substituir, soberanamente, qualquer decisão tomada pelo Conselho de Anciões em Reunião Regional ou Estadual, indicando-se nesse ato a Administração que

deverá executar eventual medida para cumprimento da deliberação (CONGREGAÇÃO CRISTÃ NO BRASIL, 2013, p. 13).

Nota-se então que, mesmo a instituição tendo mecanismos de descentralização das decisões, o que permite a possibilidade de contextualizar suas ações, a sede em São Paulo possui a palavra final. É evidente que a interferência desse conselho não é constante, pois o parágrafo declara que o mesmo “poderá revisar ou substituir” e o propósito seria “proteger a unidade espiritual”, o que sugere possível cisão do grupo, impedida pelo conselho. É evidente também que o Conselho dos Anciões mais Antigos é soberano e agirá de modo a cumprir sua visão do que achar mais correto e apropriado para a Igreja.

Essa visão de uma Congregação Cristã no Brasil definida como comunidade religiosa, que funciona a partir dos princípios de centralização e descentralização, de acordo com as afirmações encontradas em seu Estatuto, tem valor para a contextualização do aprendizado de música que ocorre dentro de suas Casas de Oração. Os procedimentos de ensino relacionados com o aprendizado das organistas são institucionalizados. Deste modo, a adoção de um material didático, a inclusão de uma instrutora numa escolinha, a abertura de vagas para estudo, o procedimento de avaliação e seleção de organistas, a aprovação de uma estudante e a manutenção da organista na escala dos cultos são atribuições da liderança eclesiástica. A Congregação Cristã no Brasil possui um grupo de líderes que atua conduzindo os membros da Igreja, tomando decisões e medidas que influenciam diretamente o ensino de música na Igreja. Este grupo está organizado de modo que cada função possua relativa responsabilidade e tenha algum poder de decisão. Nessa estrutura, cada Casa de Oração possui seu encarregado de orquestra, que presta contas ao cooperador da mesma, que presta contas ao ancião, que presta contas à Administração e ao Conselho de Anciões.<sup>9</sup> As organistas prestam contas a esses líderes, porque todas essas funções de liderança são exercidas por homens.

Há uma organização de papéis entre as organistas, que poderia ser traçada nas funções de examinadora, instrutora, organista e candidata. Nesse organograma, a organista que tem mais atribuições ou tarefas no ministério de música da Igreja é a examinadora. Há um tratamento de respeito e consideração das demais organistas para com a examinadora, bem como das candidatas para com as suas instrutoras, porém o termo autoridade é evitado, porque

---

<sup>9</sup> Definições de cada uma das funções citadas podem ser encontradas no glossário.

o mesmo é reservado a Deus e ao Espírito Santo. Entretanto, a evidência destacada até aqui, que aponta para o princípio de centralização organizacional da Congregação Cristã no Brasil, dá forte impressão de haver tensões significativas nesse ponto e que a palavra final, também no ensino de música, seja facultada aos líderes.

Uma análise mais detida do material didático adotado pela Congregação Cristã no Brasil não está no escopo deste trabalho. Entretanto, é notável que esses materiais didáticos tenham sido produzidos por autores europeus em sua maioria, como o austríaco Ludwig Köhler e o francês Anton Schmoll. Miriã afirmou que o Schmoll (1996) “é o método básico da Congregação”. Esses livros ou cadernos de ensino de piano foram adotados no início do século em escolas especializadas em música no Brasil, na construção daquilo que tem sido chamado por alguns autores modelo conservatorial (VIEIRA, 2000; JARDIM, 2008; PENNA, 2008; PEREIRA, 2012). Nesse modelo de educação, a música é considerada como obra de arte em si, sendo materializada na partitura. Privilegia-se a leitura, a música erudita europeia e a manutenção de uma tradição relacionada à produção acadêmica.

O primeiro material didático indicado pelo programa mínimo da Igreja, por exemplo, o Método Infantil para Piano (RUSSO, 1998), inicia com uma lição de notação musical, comparando as linhas da pauta com os cinco dedos da mão (FIG. 2).

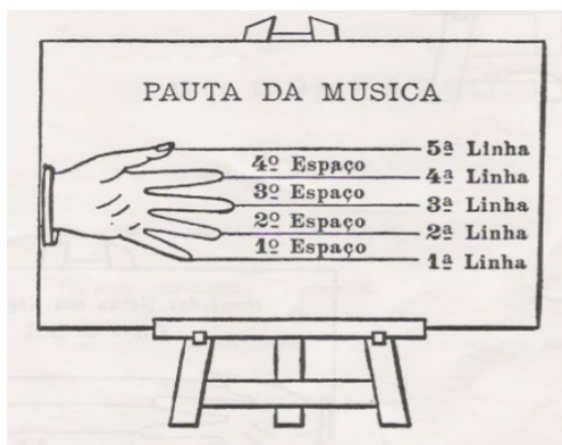


FIGURA 2 - Linhas da pauta e dedos da mão  
Fonte: RUSSO, 1998

Depois dessa introdução, as figuras de tempo, a semibreve, a mínima e a semínima são apresentadas e relacionadas às figuras do rei como a figura de maior valor temporal, e a de seus súditos, representando as figuras de menor valor (FIG. 3).

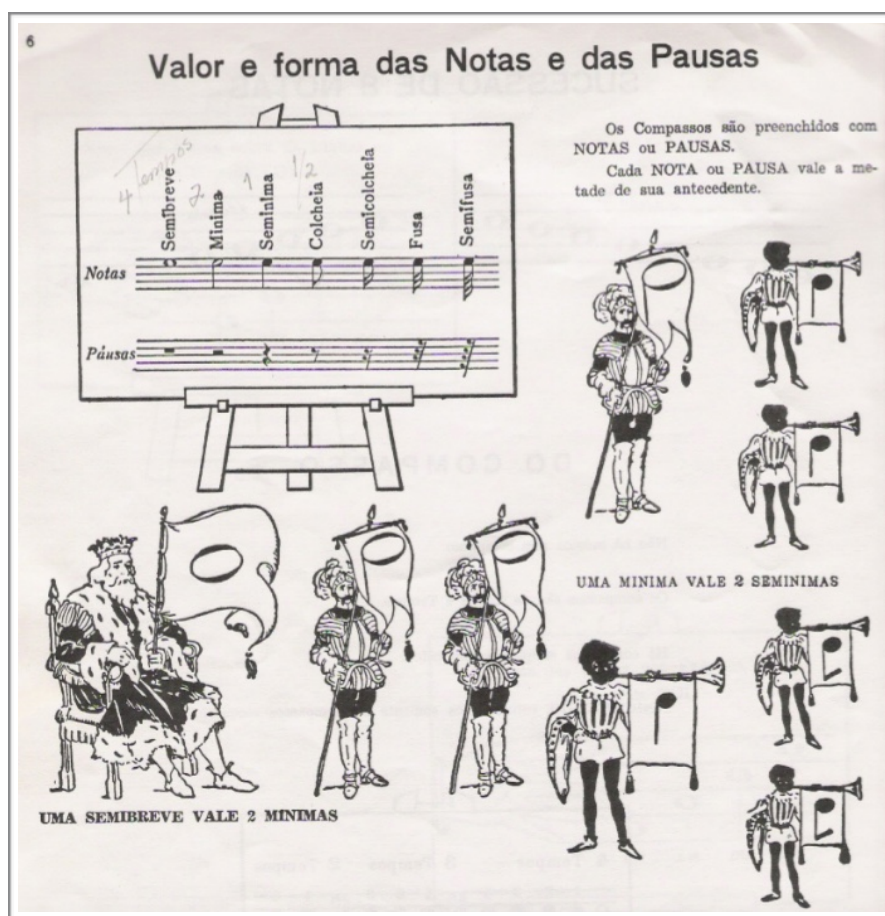


FIGURA 3 - Valores das figuras de tempo

Fonte: RUSSO, 1998

Comentando esse material didático, Miriã disse que o mesmo era “bem lúdico”, continha ilustrações e começava com músicas mais simples, o que tornaria o estudo do teclado mais agradável. Apesar disso, a preocupação do método em iniciar com a leitura da pauta, comparando a música com uma monarquia, manifesta valores, que incluem o comprometimento com uma sociedade caracterizada pela ordem e pela hierarquia dos papéis, bem como sugere uma idealização da música e dessa sociedade. Essa seleção de material didático, que possui relação com o modelo conservatorial, também pode ser exemplificada na escolha do Pequeno Livro de Anna Magdalena (BACH, 1963) e dos 60 Estudos para Piano (CZERNY, 1932). Desse modo, está presente na seleção de material didático a intenção de se construir um ensino de música na Igreja que valorize o modelo tradicional, “bastante difundido e ainda dominante” (PENNA, 2008, p. 54) na academia, nos conservatórios e demais escolas especializadas em música, e no material didático selecionado pela Congregação Cristã no Brasil.

Há semelhanças entre o repertório dos conservatórios e o repertório de hinos cultivado pela Congregação Cristã no Brasil. Há também semelhanças metodológicas que poderiam ser apontadas, como a medição do desenvolvimento musical do aluno a partir da execução das lições, dispostas de modo gradativo no material didático. Existe também a presença de processos avaliativos, testes e provas, que são encontrados nas escolas de música e nas Casas de Oração da CCB. Mesmo assim, parece que a música da Congregação Cristã, a cultura musical encontrada nela, bem como suas práticas de ensino têm vida própria. A Igreja e suas escolinhas de música não repetem passivamente aquilo que é proposto pelas metodologias de ensino de piano, contidas no material didático, que por elas é adotado. Há uma adaptação e até reinvenção nas práticas de ensino da Igreja que, mesmo tomando por base os livros de música já citados, não os mimetizam. Duas evidências dessa reinvenção são a publicação de material didático e a publicação de versões de hinários para os instrumentos musicais adotados pela Igreja. O hinário publicado na versão para órgão vem com instruções iniciais que explicam até onde deve ser tocada a introdução, a indicação de andamento, a identificação dos finais de hinos, as chamadas respirações entre as frases musicais, bem como a dedilhação sugerida para cada hino. Na FIGURA 4, pode ser visualizada uma linha da primeira canção sacra do Hinos do Louvores e Súplicas a Deus (CONGREGAÇÃO CRISTÃ NO BRASIL, 2012), contendo alguns desses elementos explicados nas instruções iniciais.

FIGURA 4 - Hinário para órgão

Fonte: CONGREGAÇÃO CRISTÃ NO BRASIL, 2012

No material didático, nota-se a preocupação de adaptar as lições à realidade dos cultos da Congregação. Esse interesse fica notório no Método de Teoria e Solfejo (CONGREGAÇÃO CRISTÃ NO BRASIL, 2009), em que lições do Método Completo de

Divisão Musical (BONA, 1996), são intercaladas por canções do Hinos de Louvores e Súplicas a Deus (CONGREGAÇÃO CRISTÃ NO BRASIL, 2012), o hinário oficial da denominação. Na FIGURA 5, o solfejo 14 é um recorte da melodia do hino 75, “Vem a Jesus, ó alma errante”. Os solfejos 15 e 16 podem ser encontrados no Método Completo de Divisão Musical (BONA, 1996).



FIGURA 5 - Adaptação de Material Didático  
Fonte: CONGREGAÇÃO CRISTÃ NO BRASIL, 2009

Fica evidente também que a música é instrumento de devoção e de adoração a Deus. Nesse contexto, a música e a educação musical tem valor acrescido quando consideradas como meios pelos quais o fiel pode manter comunhão com Deus, participando do culto e das atividades de ensino e aprendizado de música. Quando perguntadas se tiveram aulas de música fora da Igreja ou mesmo se já atuaram no ensino de música fora da Congregação Cristã, oito das dez organistas responderam negativamente. A respeito do estudo da música fora da Igreja, Rute respondeu: "Nunca me interessei, não. Aprendi só na Igreja e pronto". Sobre ensinar profissionalmente fora da Congregação Cristã, Priscila relatou: "Eu não entendo muita coisa, eu sei as coisas de dentro da Igreja, os métodos... Então fica difícil eu pegar uma comissão dessa de ensinar alguém pra fora e, eu não vou saber isso, né?!". Nas falas das organistas, noto a visão de que a música faz sentido dentro da Igreja, o que gera uma falta de interesse por um aprendizado de música e por uma música alheia àquele contexto religioso. Além disso, noto a consciência de que a música ensinada na Igreja faz parte de um mundo diferente do mundo musical fora da Igreja e, portanto, para se envolver no ensino e no



aprendizado de música secular, seria necessário entrar em contato com essa cultura diferente para aprender como ela funciona. Por um lado, o ensino de música da Congregação Cristã no Brasil, adaptado à realidade religiosa de seus cultos, oportuniza a educação musical de um grupo de pessoas que não têm acesso aos canais de ensino de música disponíveis com poucas vagas e pouco acessíveis no país. Por outro lado, o ensino de música da Igreja não prepara as organistas para qualquer situação de ensino e aprendizado de música fora dela, o que poderia ser dito também a respeito de outros ensinos de música, considerando os diferentes contextos sociais.

## **6.2 As organistas e o papel social**

Os passos seguintes, dados após a origem e a consolidação das instituições, são a manutenção e a operacionalização das mesmas, através da identificação de atores sociais com ações pertinentes a essas instituições. Esse processo de identificação, que relaciona as ações com indivíduos, “exige uma objetivação linguística” (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 100) e a expressão das funções desse indivíduo “em termos de tipificações socialmente válidas” (p. 101). Nesse caso, os atores sociais não são “apreendidos como indivíduos únicos, mas como tipos” (p. 103), que são intercambiáveis, podendo cada ator social assumir vários tipos, dependendo da estrutura social por que transita. A respeito dessa institucionalização da conduta, explicam Berger e Luckmann:

As instituições incorporam-se à experiência do indivíduo por meio dos papéis. Estes, linguisticamente objetivados, são um ingrediente essencial do mundo objetivamente acessível de qualquer sociedade. Ao desempenhar papéis, o indivíduo participa de um mundo social. Ao interiorizar estes papéis, o mesmo mundo torna-se subjetivamente real para ele (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 103).

As instituições, que são fruto da objetivação da conduta humana, construídas a partir da sedimentação e transmissão de hábitos, tornam-se subjetivamente reais para os indivíduos no momento em que eles assumem um papel dentro dessa instituição. A existência desses papéis sociais é possível por causa do acúmulo e da distribuição social do conhecimento. De acordo com Berger e Luckmann, “logo que um estoque comum de conhecimento, contendo tipificações recíprocas de conduta, está em processo de formação aparecem os papéis” (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 104). Para esses autores, esse processo é endêmico, é constituinte das instituições, tornando-as possíveis, uma vez que as

instituições sociais só podem ter “presença real na experiência de indivíduos vivos” (p. 104). Assumir um papel envolve um processo de aprendizado. De acordo com Berger e Luckmann:

Aprender um papel não é simplesmente adquirir as rotinas que são imediatamente necessárias para o desempenho “exterior”. É preciso que seja também iniciado nas várias camadas cognoscitivas, e mesmo afetivas, do corpo de conhecimento que é diretamente e indiretamente adequado a este papel (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 107).

O papel social desempenhado nos tipos aprendidos pelas organistas da Congregação Cristã não pode ser reduzido a um conjunto limitado de aspectos ou características. Esse papel está relacionado a um contexto religioso, com uma vivência familiar, com níveis de consciência individual e com processos pedagógicos e musicais, com os quais tenho me detido de modo mais concentrado na pesquisa. O papel social das organistas reúne aspectos culturais resultantes de uma história, de experiências pessoais e é, em grande medida, desenhado pelas próprias organistas, enquanto elas falam a respeito dele, uma vez que cada ator social pode falar de modo distanciado a respeito das tipificações



FIGURA 6 - Estrutura interna de um Templo da CCB  
Fonte: MONTEIRO, 2010

assumidas por ele, “quando reflete posteriormente sobre sua conduta” (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 102).

Diante disso, resta-me refletir a respeito de um ponto desse papel social, relativo à divisão de tarefas dentro do ministério de música na Igreja. Essa divisão de tarefas, que se dá entre homens e mulheres, poderia suscitar, a partir de outras perspectivas teóricas, discussões relacionadas à questão de gênero, feminismo e até mesmo teologia feminista (LAMB; DOLLOFF; HOWE, 2002; FOERSTER, 2006; SILVA, 2009; NOGUEIRA; FONSECA, 2013). Preferi, entretanto, refletir sobre a condição em que as organistas aprendem a tocar e se inserem no ensino de música da CCB a partir de suas falas, considerando os conceitos de institucionalização e papel social mencionados acima. Certamente, essa condição é diferente daquela em que os homens músicos da Igreja estão e dos demais líderes da Congregação Cristã que, de acordo com a doutrina, só podem ser homens. De acordo com a epistemologia assumida na pesquisa, as organistas são agentes sociais, que travam com o meio uma relação dialética, pela qual são capazes de interferir nas dinâmicas da ordem social, sendo igualmente influenciadas por essa mesma ordem. De acordo com Berger e Luckmann, a formação da personalidade “não é um processo unilateral nem mecanicista. Implica uma dialética entre a identificação pelos outros e a autoidentificação, entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada” (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 177).

A diferença de papéis entre homens e mulheres da Congregação Cristã no Brasil é visível. Ela se manifesta na divisão espacial, organizada nos templos, em que homens sentam de um lado da bancada e mulheres sentam do outro. Na FIGURA 5, o órgão eletrônico pode ser identificado no lado direito da foto. Este lado da bancada é ocupado pelas mulheres. A parte central da bancada é ocupada pelos chamados músicos, os homens que tocam os demais instrumentos da orquestra. O lado esquerdo da bancada está reservado para os homens da Igreja. O púlpito, no centro da foto, é o lugar do líder que preside o culto.

Essa disposição de lugares é apontada por Silva (2009, p. 8) como indicador de significados e simbolismos baseados na doutrina adotada pela Igreja. Essa doutrina se fundamenta numa interpretação literal das Escrituras, o que é característico do pentecostalismo clássico. Como Igreja Pentecostal, a Congregação Cristã no Brasil é “um segmento do cristianismo que adota uma interpretação e uma prática marcadas pelo que consideram ser experiência do Espírito Santo, iniciada pelo batismo no Espírito e confirmada

pelos dons das línguas” (PASSOS, 2005, p. 14). Tomando o adjetivo “pentecostal” da celebração judaico cristã do Pentecostes, os pentecostais se caracterizam pela “centralidade na experiência emocional, o culto de louvor efervescente, a tendência à leitura literal dos textos bíblicos e a prática do exorcismo” (PASSOS, 2005, p. 14). Os textos apontados por Silva (2009) como reguladores da prática de restrição da atuação da mulher na Congregação Cristã no Brasil são do apóstolo Paulo, que determina às mulheres das Igrejas sob liderança dele a utilização do véu nas orações, o silêncio nos cultos e a proibição do ensino (BÍBLIA SAGRADA, 2008).

Essas razões baseadas na doutrina da Igreja e numa exegese literal do texto bíblico não são encontradas na fala das organistas. As organistas não negam que a Congregação Cristã no Brasil restrinja a atuação da mulher nos cultos com base no ensino apostólico, porém as organistas não argumentam a respeito dessa prática baseando-se na doutrina. Até a interpretação dessa diferença de papéis como “restrição” pode ser alheia ao modo como as organistas encaram o fato de elas não terem a mesma projeção ministerial que os homens têm na Igreja. Essa visão das organistas entrevistadas, que parece prescindir o conceito de restrição ou dominação relacionada, significa uma identificação com papel social, mais ou menos bem-sucedida, que encontra respostas variadas, à medida que as regras se adaptam à individualidade das participantes. A fé e a música podem implicar uma identificação mais acentuada com o papel social. (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 193).

Quando perguntadas a respeito da razão por que as organistas não podem tocar outros instrumentos musicais na Igreja e, conseqüentemente, da inexistência do ensino de outros instrumentos para elas, Ester e Maria apontaram razões estruturais, relacionadas a organização das orquestras e da disposição dos músicos no Templo das Igrejas. Ester acredita que “não ia ter lugar na Igreja”, já que a liberação do aprendizado de outros instrumentos pelas mulheres faria com que a procura por outros instrumentos crescesse muito e, como os músicos vão ocupando os primeiros lugares na Casa de Oração, os demais membros da irmandade não teriam espaço para sentar. Ester também crê que a razão para regra tem raízes na tradição da Igreja e esclareceu, como Rebeca e outras organistas, que a regra é diferente em outros países, onde as mulheres tocam outros instrumentos.

Maria opinou pela manutenção da estrutura dividida entre homens e mulheres na Igreja. Ela afirmou: “pra diferenciar, porque há um lado feminino e um lado masculino. Aí, a

orquestra fica todinha num lado, e o órgão fica de outro” (MARIA). Como é possível identificar na fala da organista, a diferenciação de papéis na música da Igreja é resultante dos papéis estipulados para todos os demais ministérios da Igreja. Toda estrutura eclesial está disposta de modo a diferenciar os papéis masculinos e femininos. Priscila, responde nessa direção, enquanto procura motivos para as mulheres não tocarem outros instrumentos:

Não sei porque é também que lá na Igreja tem muito disso. Não sei se teria nada a ver com isso. Tipo de mulheres não fazer isso, homem faz aquilo... Entendeu? Homem se tiver que atender o culto, vai só atender o culto. Mulher, não; mulher, é na dela, não pode atender culto, pregar... Não sei. Talvez eles pensam muito nessa parte (PRISCILA).

A fala de Priscila enfatiza a existência de divisão de tarefas definida a partir de papéis sociais destinados a homens e mulheres na Igreja. Até eu levantar a pergunta a respeito das razões por que as mulheres tocarem apenas órgão e não outros instrumentos musicais na Igreja, essa questão não era alvo de cogitação da organista, apesar de ela ter que essa era “uma pergunta de muita gente” (PRISCILA). A organista também afirmou que as mulheres são mais dedicadas no envolvimento com as tarefas musicais da Igreja e que os homens, apesar de poderem tocar uma variedade maior de instrumentos, deixam a desejar. Em tom jocoso, ela afirmou: “eu acho que eles têm medo de ficar pra trás!”. De acordo com ela, se a regra fosse diferente, as mulheres iriam “tomar conta” da música na Congregação Cristã.

A razão para as mulheres tocarem apenas órgão e os homens tocarem os demais instrumentos pode ser a necessidade, segundo duas organistas. Na visão de Rute, essa seria a razão de a regra ser diferente no Brasil e em outros países. Raquel destaca a razão da necessidade e acrescenta a quantidade de material exigido no aprendizado do instrumento. Ela relata:

Mulheres só tocam órgão, porque não há necessidade, no momento em si, não há aquela necessidade, aqui em Juazeiro, no Brasil, não há aquela necessidade de irmãos tocarem outros instrumentos. Porque estudo para organista é muito puxado, né!? Tem vários métodos e tudo, não é todo mundo que fica ali, naquela parte. Assim, só que é, vamos dizer assim, tem aquela paciência ou dom para estudar, como queira, né!? E, já os irmãos, eles tem só um método, né!? (RAQUEL).

Percebe-se na fala de Rute mais uma evidência da ligação entre o aprendizado musical e a religiosidade. A organista destaca que, para dar continuidade ao estudo do instrumento, é necessário ter “aquela paciência ou dom”. Desse modo, o sucesso de todo

processo de aprendizado é atribuído à graça divina, que dá condições às organistas de passarem pelo programa.

A natureza do instrumento também é mencionada como possível motivo de as mulheres apenas tocarem órgão na Congregação Cristã no Brasil. Para Maria, o órgão é um instrumento mais completo, sendo o único da orquestra que toca as quatro vozes dos hinos. Os outros instrumentos Igreja são melódicos e tocam apenas uma nota das quatro vozes.

Noemi crê não ser correto a Igreja demover a regra de que homens devem sentar de um lado do Templo e as mulheres do outro. Como ela mesma disse: “Na minha opinião, eu não achava conveniente, um irmão sentar na parte das irmãs, onde tem órgão, para ir tocar (NOEMI)”. De acordo com a organista, um homem se sentar ao lado de uma mulher no culto pode prejudicar a “comunhão”, que diz respeito a concentração no culto e no exercício religioso. Débora também não acha “conveniente”, uma vez que essa prática da Igreja começou na criação da Congregação Cristã e não precisa ser modificada.

Fica claro haver, então, diferentes perspectivas sobre o papel social exercido pelas organistas na música da Congregação Cristã no Brasil. Essas perspectivas são identificadas em ângulos diversos, que incluem uma visão crítica, acadêmica e engajada, que vê a situação da mulher na Igreja como um exemplo de restrição social, baseada numa visão tradicional da fé cristã. Essas perspectivas incluem constatações de procedimentos mais práticos, que têm mais a ver com a disposição espacial, com a organização dos cultos na Igreja, com a quantidade de organistas e com o processo de formação dos músicos da CCB. E, finalmente, essas perspectivas incluem comprometimentos mais agudos com a fé adotada pela Igreja, que consistem em uma interpretação literal do texto bíblico, em uma atitude de devoção a Deus que dicotomiza a alma do corpo e, por isso, não considera conveniente homens e mulheres ficarem perto uns dos outros durante os cultos. Esses ângulos contrastantes são interpretações possíveis do mesmo fenômeno, mas apenas a perspectiva das organistas pode chegar a conclusões que surgem de dentro do contexto estudado. Parece-me sensato avaliar os fenômenos sociais a partir dos seus valores próprios. Os valores éticos da Congregação Cristã no Brasil são formulados a partir da reflexão humana e da experiência religiosa e não pela experiência científica, sem acompanhar o que seria mais aceitável pela sociedade brasileira e até pela cultura evangélica da atualidade. Esses valores foram construídos a partir de uma definição própria, orientada pelas suas próprias práticas e consolidada por processos

particulares de institucionalização. Dentro dessa lógica institucional, essa divisão de trabalho entre homens e mulheres possui sentidos religiosos, que são aplicados em contextos sagrados, sobre os quais homens e mulheres se veem agora obrigados a cumprir; não mais porque uma autoridade o disse, mas porque subjetivaram essa lógica. Uma fala marcante de Noemi, ajudou-me a enxergar essa possível interpretação:

Às vezes, as pessoas falam: “O importante é o coração”. Mas, se você tem o coração, diante de Deus, e quer oferecer, dar do melhor de você pra Deus, então você tem que honrar a Deus. Aí eu me sinto bem... E falo para as minhas alunas: “Vocês têm desejo de estudar música? Orem a Deus, porque”...Um irmão nunca chegou pra mim e disse: “Hei! Você não pode usar! Não pode usar isso!”. Não. A gente sabe que veste de mulher é saia e vestido. Veste de homem é calça. Então, tudo... A adequação vem de Deus (NOEMI).

Quando as lógicas institucionais se tornam parte daqueles que são reconhecidos como atores dessa instituição, então a identificação está completa e o processo de socialização pode ser considerado bem-sucedido (BERGER; LUCKMANN, 1983). Estou certo de que encontrei nas organistas entrevistadas mulheres que se realizam ao tocar seus instrumentos musicais e que, em maior ou menor grau, todas as implicações dessa “liberdade” de tocar na Igreja, como se diz na CCB, também foi internalizada como parte da mesma libertação. Desse modo, métodos, hinos, condutas, regras, comportamentos, orações, serviços e músicas se entrelaçam no mesmo aprendizado, que se resulta pleno, quando considerado nos termos da fé e da comunhão.

Neste capítulo, tratei da Congregação Cristã como comunidade religiosa, analisando, à luz de seus documentos, o processo de construção da Igreja como realidade objetiva, bem como a adoção de materiais didáticos para estudo do órgão eletrônico. Também considerei o papel social das organistas, considerando o fato de elas estudarem e tocarem apenas o órgão na Igreja, o que se mostrou passivo de uma discussão contextualizada e religiosa. Nas considerações finais, colocarei as conclusões a que cheguei na pesquisa e apontarei algumas questões importantes que podem ser estudadas em pesquisas posteriores.

## 7 CONCLUSÃO

Minha trajetória de aprendizado em música começa em uma Igreja Evangélica e continua a percorrer esse espaço cheio de diversidade. Durante a pesquisa, minha trajetória se encontrou com as trajetórias de outras experiências de aprendizado igualmente significativas, traçadas na Congregação Cristã no Brasil por dez organistas na cidade de Juazeiro do Norte, Estado do Ceará. Essas mulheres, que compartilharam comigo suas experiências de aprendizado em música, exemplificam as trajetórias de muitas outras que exercem um papel preponderante dentro da Igreja, tendo aprendido a exercer esse papel nesse contexto sociorreligioso, a partir de processos de interiorização de valores ligados à fé e à experiência humana. Essa partilha de conhecimentos próprios se mostrou bastante proveitosa. Para chegar a ela, adotei procedimentos metodológicos próprios da pesquisa qualitativa e do estudo de caso. Além disso, fundamentei minhas reflexões em conceitos encontrados na Sociologia proposta por Berger e Luckmann (1983).

Destaco que o interesse pela temática da transmissão e aquisição de conhecimentos musicais no contexto religioso tem crescido no Brasil. Pesquisadores têm se voltado para estudar os processos pedagógico-musicais que acontecem em Igrejas Cristãs. Esse contexto religioso tem se mostrado propício para o ensino e aprendizado de música a partir de possibilidades variadas, como o emprego de novas tecnologias, a ênfase nos relacionamentos interpessoais, a ampliação das possibilidades de aprendizado e a prática musical como reforço da religiosidade (RECK, 2013; LORENZETTI, 2015; NOVO, 2015). A pesquisa se inseriu nesse contexto acadêmico, acrescentando um contexto religioso de educação musical que merece ser investigado por muitos motivos, dentre eles, a clara divisão de tarefas estabelecida por gênero, a presença de um currículo definido de educação musical praticado na Igreja e a proporção com que a Congregação Cristã no Brasil se interessa em termos institucionais pelo ensino de música oferecido a seus membros. Esses três motivos são também os diferenciais mais claros do contexto religioso e musical aqui estudado em relação aos demais contextos abordados pelos outros trabalhos acadêmicos. É possível acrescentar também que a Congregação Cristã no Brasil possui uma música própria que difere da cultura *gospel* que tem influenciado os outros contextos religiosos (MENDONÇA, 2009).

O estudo de caso (GIL, 2009) e os procedimentos de coleta e análise de dados da entrevista compreensiva (KAUFFMANN, 2013) e da pesquisa documental (SÁ-SILVA;



ALMEIDA; GUINDANI, 2009) se mostraram úteis na compreensão do aprendizado das organistas da Congregação Cristã no Brasil. Com esses procedimentos metodológicos foi possível encarar o aprendizado das organistas como um fenômeno unitário, contextualizado, contemporâneo e interpretá-lo à luz das falas das participantes da pesquisa. As análises, que podiam ser feitas a partir de um processo de criativização e improvisação (FERREIRA, 2014), geraram categorias relacionadas à trajetória de crescimento pessoal das organistas, podendo depois ser codificadas e interpretadas com base na epistemologia adotada. Também foi possível conhecer a Congregação Cristã no Brasil como comunidade religiosa com a análise empregada a partir de técnicas da pesquisa documental na interpretação do Estatuto da Igreja, do hinário e do material didático adotado e/ou adaptado para as aulas de órgão.

A aprendizagem de música das organistas da Congregação Cristã no Brasil é compreendido como familiar. Essa aprendizagem em casa se dá nos termos da socialização primária (BERGER; LUCKMANN, 1983). Esse processo de socialização diz respeito ao modo como o aprendizado nos torna humanos e que diz respeito a se tornar parte de um contexto social. Para Berger e Luckmann, o *homo sapiens* é necessariamente o *homo socius*. O aprendizado começa em casa, a partir da influência dos “outros significantes”, os pais ou responsáveis. A influência da família acaba definindo no sujeito os pontos mais fundamentais da vida em sociedade. A socialização primária tende, por isso, a formar visões de mundo, a consolidar comportamentos e a fixar valores éticos, sobre os quais outros aprendizados poderão ser construídos.

Os processos fundamentais pelos quais o indivíduo se torna membro da sociedade podem ser observados nos relatos compartilhados pelas participantes da pesquisa. A maioria das organistas destacou a influência dos pais e de outros familiares como impulsionadora do aprendizado do órgão, que poderia começar a acontecer dentro de casa. Na experiência das organistas, as músicas ouvidas pelos pais em casa fazem parte da memória delas e são trazidas à tona com saudade, demonstrando a influência que o gosto musical dos pais teve sobre as primeiras concepções que as organistas construíram de música e de fruição musical. Mesmo que o contato com a música escutada em casa sofresse uma ruptura, a partir do contato com a música da Congregação Cristã no Brasil, a memória daquelas canções, daqueles grupos e daqueles gêneros musicais manifesta que essa presença musical deixou uma marca significativa na vida dessas mulheres, tendo implicações para a formação delas enquanto

organistas, como partícipes de um cenário musical mais amplo. Ainda que aquelas culturas musicais iniciais, cujo contato acontecera na infância, tenham sido abandonadas pelas organistas de algum modo, essas músicas foram conhecidas e assimiladas no momento desse primeiro contato. Posteriormente, essas músicas e gêneros musicais puderam ser reinterpretados, quando novos valores musicais e religiosos foram adquiridos pelo comprometimento com a Igreja e com música dela.

O aprendizado das organistas da Congregação Cristã no Brasil também pode ser compreendido como familiar, no sentido de haver um processo de socialização primária que contempla a música da Igreja. Nesse caso, em alguns lares, música da Igreja e música da família se confundem no mesmo conteúdo e em práticas de ensino semelhantes. O que é ensinado na Igreja é também pode ser ensinado em casa. Saliento que o ambiente familiar e o ambiente eclesiástico são diferentes. Ambos têm as suas dinâmicas próprias e as suas relativas exigências. Apesar disso, esse contato mais estreito entre o ensino ministrado na Igreja e o ensino encaminhado em casa pareceu uma vantagem para as organistas entrevistadas que tiveram essa experiência. As organistas que compartilharam não terem ninguém em casa interessado em música relataram o fato como sendo uma desvantagem.

Algumas organistas mencionaram também a cobrança dos pais por um treinamento efetivo das lições, o “tocar junto” e o envolvimento de outros familiares com a música da Igreja como fatores importantes para o aprendizado delas. Nesses relatos, os reforços familiares aplicados aos valores da Igreja, dentre eles, os valores musicais, estão muito presentes, fazendo com que núcleos familiares inteiros se envolvessem com o mesmo estudo da música na mesma época. Nesse sentido, o aprendizado do órgão é familiar, porque tende a acontecer em famílias em que os participantes estão envolvidos com a música da Igreja e podem influenciar outros membros a fazer o mesmo.

O aprendizado das organistas da Congregação Cristã no Brasil também pode ser compreendido como religioso. Por isso não estou sustentando que as organistas aprendem música como se o aprendizado fosse uma religião, mas que o aprendizado do órgão e a religiosidade das organistas estão entrelaçados de tal maneira que os dois fenômenos sociais não podem ser desvincilhados. Nos termos de Berger e Luckmann (1983), desse ponto em diante, começa a operar a socialização secundária. Nesse processo, as instituições sociais que foram tornadas objetivas pela exteriorização humana, começam a fazer parte das estruturas

internas do indivíduo e passam a ser reais subjetivamente, influenciando o homem no sentido de ele assumir um papel nessa ordem social, definido por uma série de tipificações. Considerando a religiosidade como as formas pessoais de dar sentido ao mundo, em termos transcendentais, cósmicos ou sagrados (BERGER, 1985), o aprendizado de música das organistas é compreendido e buscado nos termos da fé e, no caso das organistas, da denominada “vida cristã”. Esse entrelace entre aprendizado de música e religiosidade pode ser interpretado como implicação da fé cristã, que considera todos os aspectos da vida, inclusive a educação musical, ligados às obrigações do fiel. Nas palavras de Jesus Cristo, conforme o registro encontrado no Evangelho de São Lucas: “Assim, pois, todo aquele que dentre vós não renuncia a tudo quanto tem não pode ser meu discípulo” (BÍBLIA SAGRADA, 2008, p. 1365).

Como evidência desse entrelace do aprendizado de música e religião, destaco a prática de “buscar a Palavra”, “orar” ou procurar a “direção do Espírito Santo”, para saber se realmente a fiel deve se tornar aluna, dando início a seu curso na Igreja. Nesse ponto, notei nas falas das organistas ser essencial que as mesmas tenham a “aprovação de Deus” para poderem ingressar nos estudos. Não basta ter apenas vontade de estudar música ou interesse de tocar órgão. É necessário que a inclinação pessoal para o instrumento ou para música seja conciliada com a vontade divina de ser tornada, pela orientação do Espírito Santo, uma “irmã organista”, como algumas participantes da pesquisa, às vezes, denominavam a função. Essa obediência à ordem de Deus decorre da prática religiosa, que estipula meios pelos quais se pode compreender o que Deus deseja. Assim, a candidata, a família e a Igreja podem “buscar a Deus em oração”. De acordo com essa religiosidade, Deus pode manifestar o querer dele através de um “desejo que Ele coloca no coração”, de uma “palavra” trazida pelo líder, de uma oportunidade de estudo musical na Igreja, etc. Esses “sinais” são interpretados como uma resposta de Deus. Consequentemente, não há outra alternativa para o devoto a não ser fazer o que Deus ordena, nem mesmo há a alternativa de dar início a um processo de aprendizado musical com que Deus não concorde. Essa decisão por iniciar os estudos em música para tocar na Igreja é tomada de modo religioso, fazendo com que o aprendizado do órgão ganhe proporções mais amplas e mais profundas.

As orientações dadas pelas instrutoras a suas alunas, relativas a assuntos do comportamento social das organistas, da necessidade de se “dedicar mais a Deus”, do

atendimento às normas da Igreja relativas à vestimenta e do modo por que a organista deve respeitar as organistas mais velhas são também evidências do entrelace do aprendizado com a religiosidade. Parte da formação das organistas inclui conhecimentos que vão além da música e precisam ser aprendidos se a aluna deseja se tornar organista na Igreja. Esses conhecimentos dizem respeito àquilo que a instituição religiosa entende ser a moral adequada a uma mulher cristã. Como a organista exerce um serviço na Igreja que a põe em evidência, ela acaba se tornando um espelho ou exemplo para as outras mulheres. Consequentemente, ela passa a ser mais cobrada por todos, uma vez que ela ocupa, nesse contexto, uma posição privilegiada, devendo influenciar positivamente as demais mulheres da comunidade onde atuam. Essa cobrança pode ser encarada como lógica pelas organistas. Uma das participantes da pesquisa expressou que, já que a organista está ali para louvar a Deus, então deve se portar corretamente diante de Deus. Desse modo, o aprendizado de música das organistas é religioso, no sentido de incluir valores éticos decorrentes da crença religiosa, que são julgados essenciais para o desempenho da prática musical na Igreja.

Além disso, o modo pelo qual as organistas podem encarar suas dificuldades de aprendizado, como uma barreira a ser vencida através da fé e da “dependência de Deus”, demonstra como a religiosidade e a música estão ligadas no aprendizado de música na Congregação Cristã no Brasil. Assim, não basta apenas estudar, é necessário também “colocar os joelhos no chão”, expressão que alude à oração ou à prática religiosa de “falar com Deus”. Quando algo fica difícil de aprender e a avaliação nos testes não é favorável, isso pode ser interpretado pelas organistas como uma “provação” permitida por Deus ou como oportunidade de “crescimento espiritual”, que não deve fazer com que a aluna desista, mas siga perseverante em seus estudos musicais, já que Deus pode dar vitória sobre aquelas dificuldades. Nesse sentido, a experiência pessoal pode ser interpretada como parte de uma cosmologia maior que, por assim dizer, é vivida em paralelo com o mundo espiritual, ficando mais fácil de ser aceita pelo indivíduo, porque possui um sentido mais amplo e mais importante do que o “aqui e agora” (BERGER, 1985). Desse modo, já que os servos de Deus estão lutando contra o mal, eles podem vencer as dificuldades perseverando em servir a Deus naquilo para que foram divinamente vocacionados e, no caso das organistas, perseverando nos estudos de seus instrumentos.

Por fim, o propósito declarado pelas organistas desse aprendizado, que é a adoração a Deus, evidencia que o aprendizado do órgão eletrônico é vivenciado pelas participantes da pesquisa como uma trajetória de devoção religiosa e de enriquecimento espiritual. Tocar órgão não é o fim do aprendizado, nem mesmo a música é o fim do aprendizado, mas o louvor a Deus através da música e através do órgão. Esse propósito não está necessariamente relacionado ao incremento das capacidades cognitivas. Também o propósito religioso de se estudar música não oportuniza necessariamente a transformação social dos aprendizes nos termos de melhoria das condições de vida. Um propósito religioso para o aprendizado de música está mais diretamente relacionado a uma satisfação interior que, não somente vê sentido na interpretação do mundo que aquele credo religioso provê, mas também se amplia na possibilidade de entrar em contato com o que transcende a própria existência, o que é divino e que encontra voz nos sons da música e nas notas dedilhadas nos teclados. Esse “ser tocado pelo divino” pode justificar todo sacrifício, tendo consequências contundentes para as práticas de ensino e de aprendizado na Congregação Cristã no Brasil e em outros contextos religiosos.

É possível também compreender o modo como se dá o aprendizado de música no cotidiano das organistas como institucional. De acordo com Berger e Luckmann (1983), o processo de socialização secundária é bem-sucedido quando o sujeito assume como seus os valores e as práticas próprias das instituições sociais, mantendo-as através do tempo, a despeito da instabilidade inerente que as estruturas sociais possuem. Essa interiorização das instituições sociais culmina na aquisição de um papel social que possui funções definidas e acesso a uma parcela do conhecimento acumulado por aquela instituição.

Essa terceira fase dos processos de aprendizado no contexto social pode ser aplicada ao cotidiano das organistas da Congregação Cristã no Brasil. O aprendizado das organistas se dá pela relação que elas têm com a Igreja. Esta, enquanto instituição social, que possui uma História, uma Administração, uma liderança religiosa e uma doutrina, também possui um currículo pedagógico-musical definido para formação das organistas. Esse currículo, chamado programa mínimo, contém os materiais didáticos adotados pela Igreja, bem como uma ordem de aplicação dos mesmos, incluindo os testes para os quais as alunas devem se preparar e a atividade de pessoas que estão habilitadas para dar aula nas escolinhas de música e manter o funcionamento do serviço religioso. As alunas aprendem o que está no

programa mínimo, já definido pela instituição, constituindo-se como fator determinante do aprendizado musical, uma vez que a Congregação Cristã no Brasil intenciona manter a unidade de crenças e de práticas, inclusive musicais. Nesse caso, todas as organistas oficializadas devem ser capazes de tocar o que a Igreja define que deve ser aprendido, para que as mesmas sejam capazes de tocar nas Casas de Oração, onde se adote a mesma fé e ordem definidas pelo Estatuto da CCB.

A aprendizado das organistas é institucional no sentido de elas assumirem um papel social bem definido dentro da Igreja. Esse papel social lhes confere tarefas específicas, dentro de uma estrutura organizada sob princípios de centralização e descentralização administrativa. Nesse sentido, o aprendizado das organistas, tal como estudado na pesquisa, é vivenciado dentro da Congregação Cristã no Brasil e, socialmente compreendido, não pode ser separado de seu contexto. O papel social exercido pelas organistas também inclui tarefas que são atribuídas às mulheres. Essa atribuição de tarefas pode ser interpretada como restrição, imposição, manutenção da tradição, medida de organização estrutural e meio de manter de uma atitude de comunhão com Deus a ser cultivada no culto, pela divisão de lugares para homens e mulheres no templo. Para mim, essa divisão de tarefas por gênero não pode ser entendida de modo descontextualizado, devendo ser entendida mais nos termos da religiosidade em questão do que por concepções alheias a esse espaço de convivência.

Deste modo, o aprendizado de música das organistas da Congregação Cristã no Brasil foi compreendido por mim como familiar, religioso e institucional. Esses três aspectos do aprendizado estão interligados nas falas das organistas, reforçando-se um ao outro e entremeando-se no sentido de formarem um fenômeno único, mas complexo. Pude notar que os lares podem ser extensões da Igreja, que a religiosidade se expressa em termos institucionais e que a música aprendida na vivência das participantes perpassa processos de socialização que abrange a vida em sociedade, no sentido mais amplo, bem como a vida na instituição de que as organistas fazem parte. Apesar disso, esse fenômeno unitário não deixa de ser complexo, quanto mais o mesmo é considerado em suas particularidades de processos múltiplos, implicados das dinâmicas sociais e das dinâmicas subjetivas, vivenciadas por cada participante da pesquisa.

Considerando essas conclusões relacionadas ao aprendizado pesquisado, fica notório que algumas questões não puderam ser contempladas pela pesquisa, mas que podem

ser abordadas em futuros estudos, os quais venham abordar uma temática semelhante. A primeira questão está relacionada à formação do professor de música no contexto da Igreja Evangélica. Pude notar na pesquisa que a Congregação Cristã no Brasil é tanto um espaço de formação de organistas como um espaço de formação de professoras de órgão. Essas professoras, chamadas “instrutoras” no contexto pesquisado, adquirem conhecimentos próprios que são construídos das suas experiências como alunas, como membros da Igreja e como colegas de outras instrutoras mais experientes. Quando percebi essa realidade, lembrei-me que eu mesmo comecei a lecionar música a partir de minha experiência de aprendizado na Igreja, tendo sido na Igreja o primeiro momento em que fui chamado professor de música. Essa formação do professor de música na Igreja Cristã poderia suscitar novas investigações.

Outra questão que deixou de ser abordada na pesquisa diz respeito ao conteúdo e à aplicabilidade dos materiais didáticos adotados pela Congregação Cristã no ensino das organistas. Um entendimento mais amplo dos materiais didáticos pediria uma análise mais detida das lições e da metodologia proposta pelos autores de cada um desses livros. A ordem em que os materiais didáticos estão dispostos no programa mínimo, as recentes mudanças, os materiais adaptados para o órgão e a relação dessa metodologia de ensino com as demais metodologias de ensino de órgão eletrônico praticadas no Brasil poderiam ser objeto de estudo de pesquisas relacionadas à prática do instrumento.

Outros aprendizados relacionados às funções no ministério de música da Congregação Cristã no Brasil também poderiam ser abordados por outras pesquisas. Nesse ministério há funções como a dos músicos, homens que tocam os demais instrumentos, através de um programa mínimo próprio e um papel social definido. Há também a função de encarregado de orquestra, bem como a função de encarregado de orquestra regional, a qual, dependendo das circunstâncias, pode levar ao aprendizado da regência e ao conhecimento da execução de vários instrumentos. A pesquisa dessas outras funções relacionadas à música da Congregação Cristã poderia acrescentar informações importantes para a composição de um conhecimento mais amplo da educação musical encontrada na Igreja, complementando as conclusões já alcançadas.

Aguardo, assim, o tempo e a oportunidade devida para, com os demais pesquisadores, abordar essas e outras discussões que enriqueçam o entendimento a respeito dessa tríade que comunga música, religião e educação.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Margarete. Educação Musical na Contemporaneidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, 2, Goiânia. **Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música**. Goiânia: UFG, 2002. p. 18-29.

BACH, Johann Sebastian. **O pequeno livro de Anna Magdalena**: 20 peças fáceis. São Paulo: Irmãos Vitale, 1963.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. **A educação Musical nas séries iniciais do ensino fundamental**: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. 2000. 423 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2000.

BENEDETTI, Kátia Simone; KEER, Dorotéia Machado. O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 20, p. 35-44, 2008.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 5 a. Ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

BERGER, Peter Ludwig. **O dossel sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Ed. Paulinas, 1985.

BÍBLIA, Português. **A Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2 ed. Barueri: Sociedade Bíblia do Brasil, 2008.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knapp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONA, Pasquale. **Método Completo de Divisão Musical**. São Paulo: Irmãos Vitale, 1996.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Apresenta dados gerais sobre as cidades brasileiras**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?>>. Acesso em: 25 de novembro de 2011.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades@**: Juazeiro do Norte. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=230730&search=ceara|juazeiro-do-norte|infograficos:-informacoes-completas>. Acesso em: 12 de outubro de 2015.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades@**: Juazeiro do Norte. Censo demográfico 2010: resultados da amostra — religião. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=230730&idtema=91&search=ceara>



%7Cjuazeiro-do-norte%7Ccenso-demografico-2010:-resultados-da-amostra-religiao-. Acesso em: 12 de outubro de 2015.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em Educação Musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, n. 16, p. 7-16, 2007.

BRITO, Carlos Renato de Lima. **Educação Musical e Igreja Evangélica: O ensino de música no cotidiano da Congregação Cristã no Brasil em Juazeiro do Norte**. 2013. 52f. Monografia (Licenciatura em Música) — Centro de Letras e Artes, Departamento de Letras e Artes, Universidade Federal do Cariri, Juazeiro do Norte, 2013.

BULL, Georges. **25 pequenos estudos para piano**. São Paulo: Irmãos Vitale, [s.d.].

BURGMÜLLER, Friedrich. **Vinte e cinco estudos fáceis e progressivos para piano**. Vol. 1. São Paulo: Irmãos Vitale, 1963.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), v. 5, n. 57, p. 611-614, 2004.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, Braga, 2003, p. 221-236, 2007.

CONGREGAÇÃO CRISTÃ NO BRASIL. **Estatuto**. São Paulo: Congregação Cristã no Brasil, 2013.

CONGREGAÇÃO CRISTÃ NO BRASIL. **Hinos de Louvores e Súplicas a Deus: órgão**. n. 5. São Paulo: Congregação Cristã no Brasil, 2012.

CONGREGAÇÃO CRISTÃ NO BRASIL. **Método de Teoria e Solfejo**. São Paulo: Congregação Cristã no Brasil, 2009.

CZERNY, Carl. **60 estudos para piano**. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1932.

DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Psicologia na Educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DEL BEN, Luciana Marta. A pesquisa em Educação Musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. Belo Horizonte: **Per Musi**, v. 7, p. 76-82, 2003.

DEL BEN, Luciana Marta. **Concepções e ações de educação musical escolar**: três estudos de caso. 2001. 341 f. Tese (Doutorado em Música) — Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DENORA, Tia. **Music in Everyday Life**. Edinburgh: Cambridge, 2014.

DINIZ, Débora. Ética da pesquisa em ciências humanas: novos desafios. n. 13. Brasília: **Ciência & Saúde**, 2008.

ELLIOTT, David James. **Praxial music education**: reflections and dialogues. New York: Orford, 2005.

FERREIRA, Vitor Sérgio. Artes e Manhas da entrevista compreensiva. **Saúde Social**. v. 23, São Paulo, n. 3, p. 979-992, 2014.

FOERSTER, Norbert Hans Christoph. Poder e política na Congregação Cristã no Brasil. **Ciências Sociais e Religião**, Porto Alegre, n. 8, p. 121-138, 2006.

GARDNER, Howard. Do babies sing a universal song? In: ANDRESS, Barbara L.; MILLER, Walker (Org.). **Readings in early childhood music education**. Reston: Menc, 1992, 32-38.

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

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de Caso**: fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados, como redigir o relatório. São Paulo: Atlas, 2009.

HARGREAVES, David J; NORTH, Adrian C. The functions of music in everyday life: Redefining the social in Music Psychology. **Psychology of Music**, nº 27, p. 71-83, 1999.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

HUSTAD, Donald P. **Jubilate!** A Música na Igreja. 2a ed. São Paulo: Vida Nova, 1991.

ILARI, Beatriz. Por uma conduta ética na pesquisa musical envolvendo seres humanos. In: BUDASZ, Rogério (org.). **Pesquisa em Música no Brasil**: métodos, domínios, perspectivas. Vol. 1. Goiânia: ANPPOM, 2009.

ISBELL, Daniel S. Musicians and teachers: the socialization and occupational identity of preservice music teachers. **Journal of Research in Music Education**. v. 56, n. 2, p. 162-178, 2008.

KAUFFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

KERR, Samuel; KERR, Dorotéa. A atividade musical evangélica no Brasil – por uma pedagogia musical. **Caixa Expressiva, Periódico da Associação Brasileira de Organistas**, v. 14, p.25-32, 2003.

KLEBER, Magali Oliveira. **A prática de educação musical em ONGs**: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. 355 f. Tese (Doutorado em Música) — Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

KÖHLER, L. **O pequeno pianista**: 40 recreações para principiantes. São Paulo: Irmãos Vitale, 1947.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação**, n. 5, p. 133-171, 2001.

LAMB, Roberta; DOLLOFF, Lori-Anne; HOWE, Sondra Wieland. Feminism, Feminist Research, and Gender Research in Music Education. In: COLWELL, Richard; CAROL, Richardson. **The New Handbook of research on Music Teaching and Learning**: A Project of the Music Educators National Conference. Oxford, 2002. p. 648-674.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**. Florianópolis, v. 10, n. esp, p. 37-45, 2007.

LORENZETTI, Michelle Arype Girardi. **Aprender e ensinar música na Igreja Católica**: um estudo de caso em Proto Alegre/RS. 2015. 167f. Dissertação (Mestrado em Música) — Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

LOURO, Ana Lúcia; SOUZA, Jusamara. **Educação Musical, cotidiano e ensino superior**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013.

LUKACS, George. **Estética I**. Buenos Aires: Grijalbo, 1963.

MACEDO, Ester Elke Costa; CUNHA, Juliana Maria da. Professores de música pioneiros na educação escolar: um levantamento de fontes documentais. 22, 2015, Natal. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Anais do XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**. Natal: ABEM, 2015. p. 390-399.

MENDONÇA, Joêzer de Souza. **O gospel é pop**: Música e religião na cultura pós-moderna. Dissertação (Mestrado). São Paulo: UNESP, 2009.

MONTEIRO, Yara Nogueira. Congregação Cristã no Brasil: da fundação ao centenário – a

trajetória de uma Igreja brasileira. **Estudos de Religião**, Santiago do Chile, v. 24, n. 39, p. 122-163, 2010

NOGUEIRA, Isabel Porto; FONSECA, Susan Campos. **Estudos de gênero, corpo e música**: abordagens metodológicas. Goiânia/Porto Alegre: ANPPOM, 2013.

NOVO, José Alessandro Dantas Dias. **Educação Musical no espaço religioso**: um estudo sobre a formação musical na Primeira Igreja Presbiteriana de João Pessoa-Paraíba. 2015. 146f. Dissertação (Mestrado em Música) — Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

OLIVEIRA, Mário André Wanderley; SANTOS, Maria Zélia Matias. Formação musical na e para a Igreja: um estudo junto a uma Igreja Congregação Cristã no Brasil na cidade de João Pessoa. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 20, Vitória. **XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**. Vitória: ABEM, 2011. p. 1180-1187.

PAIS, J. M. **Vida Cotidiana**: enigmas e revelações. Rio de Janeiro: Cortez, 2003.

PASSOS, João Décio. **Pentecostais**: origens e começos. São Paulo: Paulinas, 2005.

PAUL, Stephen J; BALLANTINE, Jeanne H. The Sociology of Education and Connection to Music Education Research. In: COLWELL, Richard; CAROL, Richardson. **The New Handbook of research on Music Teaching and Learning**: A Project of the Music Educators National Conference. Oxford, 2002, p. 566-583.

PAZ, Renata Marinho; JERONIMO, Priscila Ribeiro. Para além do catolicismo: a presença evangélica em Juazeiro do Norte. **XII Simpósio da ABHR**. Juiz de Fora: 2011.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina 2008.

PEREIRA, M. V. M. **Ensino Superior e as Licenciaturas em Música**: um retrato do *habitus* conservatorial nos documentos curriculares. 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação). Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

PIMENTEL, Alessandra. O método de análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, 2001.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Ética da pesquisa em música: definições e implicações na contemporaneidade. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 27, 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: Perspectivas para o campo da etnomusicologia. **Claves**, novembro, p. 87-98, 2006.

RAMOS, Silvia Nunes. **Música e televisão no cotidiano de crianças**: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos. 2002. 187 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de

Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RECK, André Müller. **Práticas musicais cotidianas na cultura gospel: um estudo de caso no ministério de louvor *somos igreja***. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa 4 – Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

ROBERTS, Brian. Music teacher as identity construction. **International Journal of Music Education**. n. 18, p. 30-39, 1991.

RONDINELLI, Rosely Cury. **O conceito de documento arquivístico frente a realidade digital: uma revisão necessária**. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2011.

RUSSO, Francisco. **Método infantil para piano com ilustrações**. São Paulo: Casa Wagner, 1998.

RUSSO, Maurício; OLIVEIRA, Gledson. Devagar e sempre, com fé em Deus: evangélicos cearenses nos censos demográficos. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 42, n. 1, p. 129-150, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, n. 1, p. 1-15, 2009.

SCHMOLL, A. **Novo método para piano: teórico, prático e recreativo**. Primeira parte. São Paulo: Casa Wagner, 1996.

SCHMOLL, A. **Novo método para piano: teórico, prático e recreativo**. Segunda parte. São Paulo: Casa Wagner, 1996.

SCHRAMM, Fermin Roland. A moralidade da prática de pesquisa nas ciências sociais: aspectos epistemológicos e bioéticos. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 773-784, 2004.

SILVA, Janaína. A questão de gênero na Congregação Cristã no Brasil. **Revista Brasileira de História das Religiões**, Maringá, v. 1, n. 3, p. 1-8, 2009.

SILVA, Helena Lopes da. Gênero, adolescência e música: um estudo de caso no espaço escolar. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 17, n. 28, p. 71-92, 2006.

SILVA, Osvaldir da. **Música e religiosidade: conteúdos e processos de ensino e**

aprendizagem da música na Congregação Cristã do Brasil. 2010. 56 f. Monografia (Licenciatura em Música) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SILVA, Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Ed. 2ª. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SMALL, Christopher. **Music, Society, Education**. London: J. Calder, 1977.

SOUZA, Jusamara. **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SOUZA, Jusamara. Inovação em Educação Musical: reflexões para as práticas de ensino de música. In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho; ROGÉRIO, Pedro; NASCIMENTO, Marco Antônio Toledo. **Educação Musical**: reflexões, experiências e inovações. Fortaleza: UFC, 2015.

SOUZA, Jusamara. Educação Musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 7-11, 2004.

STUBLEY, Eleanor V. Philosophical foundations. In: COLWELL (Ed.), Richard. **Handbook of research on music teaching and learning**. Nova Iorque: Schirners, 1992, p. 3-20.

TANUS, Grabielle Francinne S. C; RENAU, Leonardo Vasconcelos; ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. O conceito de documento em Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v.8, n.2, p. 158-174, 2012

TOKAY. Órgão eletrônico. 2016. Foto. Disponível em: <http://www.tokai.com.br/2012/md10.asp>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2016.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Rev. SOCERJ**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

VIEIRA, L. B. **A construção do professor de música**: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música de Belém do Pará. 2000. 187f. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, Unicamp, 2000.

YIN, Robert K. **O Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## GLOSSÁRIO

**Ancião:** líder religioso da Congregação Cristã no Brasil, que ocupa uma função de maior responsabilidade e autoridade numa região, que compõe, com outros Anciões, um Conselho de Anciões.

**Bater o solfejo:** expressão que designa a execução de uma das lições do método de solfejo, geralmente se referindo aos números do solfejo do Bona (1997).

**Casa de oração:** templos da Congregação Cristã, onde se realizam os cultos e demais ofícios religiosos.

**Casa pastoral:** residência localizada nas dependências de uma Igreja Evangélica destinada a moradia do pastor e sua família.

**Chamar o hino:** prática no culto da Congregação Cristã compreendida na escolha dos hinos através de sugestão da irmandade, atendida ou não pelo líder que preside a reunião.

**Comum:** uma Igreja da Congregação Cristã localizada em um município ou bairro, e. g., CCB no bairro do Romeirão.

**Conselho de Anciões:** grupo formado por anciões que possui poder deliberativo, atuando com as Administrações da Congregação Cristã no Brasil. O Conselho de Anciões mais Antigos atua junto a Administração de São Paulo, podendo deliberar sobre as demais Administrações Regionais.

**Cooperador:** líder de uma comum, pertencente ao Ministério, que atua podendo presidir cultos, sendo subordinado em seu serviço a um ancião.

**Culto Oficial:** nome dado aos cultos da Congregação Cristã no Brasil e ao segundo teste de acordo com o programa mínimo antigo.

**Culto ou Reunião de Jovens e Menores:** programação destinada a atender os fiéis não casados, as crianças e jovens.

**Encarregado de orquestra:** irmão responsável pela orquestra daquela Igreja da Congregação Cristã, de uma comum.

**Escola Bíblica Dominical:** programação realizada em Igrejas Batistas brasileiras em que se enfatiza o ensino da Bíblia Sagrada, especialmente para as crianças, realizada aos domingos.

**Escolinha:** nome dado aos núcleos de ensino de música em um templo da Congregação Cristã no Brasil, estando sob a responsabilidade de um encarregado de orquestra.

**Estatuto:** documento que define a Congregação Cristã no Brasil perante a República Federativa do Brasil, constituído pela Administração da Igreja em São Paulo e adotado por

todas as outras Administrações Regionais da Igreja pelo país.

**Hinário:** livro de canções sacras, que podem ter versões com partitura a quatro vozes, organizado por temas doutrinários, utilizados nos cultos como aporte para o canto da Igreja.

**Hino:** canções sacras que são entoadas nos cultos das Igrejas Evangélicas, geralmente acompanhadas por instrumentos musicais.

**Hinos de Louvores e Súplicas a Deus:** hinário oficial da Congregação Cristã no Brasil.

**Igreja Cristã:** Igrejas cujas crenças fundamentais do Cristianismo são compartilhadas, como a Igreja Católica Romano, Igreja Ortodoxa Grega e as Igrejas Evangélicas.

**Igreja Evangélica:** ramo das Igrejas Cristãs, herdeiras da Reforma Protestante do século XVI, que incluem as Igrejas Protestante de Missão, como a Congregacional, a Batista e a Presbiteriana; as Igrejas Pentecostais, como a Congregação Cristã no Brasil e a Assembleia de Deus; bem como as chamadas Igrejas Neo-pentecostais, como a Igreja Universal do Reino de Deus.

**Instrutor:** músico oficializado da Congregação Cristã no Brasil que atua no ensino de outros músicos no contextos das escolinhas de música.

**Instrutora:** organista oficializada que trabalha na formação de outras organistas.

**Irmandade:** nome dado aos fiéis que não estão tocando na orquestra da Congregação, porém participam da música ativamente nos cultos, cantando os hinos.

**Irmã organista:** nome pelo qual os membros da CCB podem se referir as organistas da Igreja. Os fiéis da CCB em Juazeiro do Norte também podem se referir à organista como “irmãzinha”, sem ser de modo depreciativo.

**Método:** materiais didáticos utilizados no aprendizado de música das organistas.

**Ministério:** grupo formado por líderes da CCB, que inclui os anciães, cooperadores e diáconos.

**Ministério de Música:** grupo de voluntários da Igreja que trabalha na manutenção da música nos cultos da CCB, composto pelos encarregados de orquestra, músicos e irmãs organistas.

**Missionário:** líder religioso que trabalha especialmente em atividades de evangelização e fundação de novas Igrejas.

**Oficialização:** exame realizado pela candidata à organista da Congregação Cristã que lhe dá liberdade para tocar em qualquer comum no mundo.

**Organista:** mulher que tem incumbência de tocar o órgão durante os cultos da Congregação



Cristã no Brasil e que, para tal, precisa ter uma formação musical que é aferida por testes de seleção promovidos pela Igreja, bem como uma formação espiritual e ética.

**Orquestra:** no contexto da Congregação Cristã no Brasil, instrumentos que tocam na durante os cultos, incluindo o órgão.

**Pastor:** líder religioso nas Igreja Evangélicas, exceto na Congregação Cristã no Brasil, em que o líder correspondente é chamado ancião.

**Pedaleira:** parte do órgão eletrônico composta de pedais, que se acionados produzem sons graves, executando os baixos da harmonia a quatro vozes.

**Programa mínimo:** currículo que determina a formação musical básica dos fiéis da Congregação Cristã no Brasil que aprender a tocar dentro das escolinhas e do ministério de música na Igreja.

**Regional:** também chamado encarregado regional é o responsável pelas orquestras de uma região, composta de várias Igrejas, cada uma com sua orquestra; dirige os ensaios regionais, examina músicos nos testes de seleção e coordena ações para manutenção e crescimento do ministério de música.

**Seminário Batista:** escola de teologia, destinada a formar líderes da Igreja Batista, geralmente com regime de internato, de nível superior.

**Socialização primária:** processo pelo qual o indivíduo passa, especialmente na família, que o torna membro da sociedade humana.

**Stacatto:** palavra italiana que significa “destacado”; refere-se à técnica musical de deixar um pequeno silêncio entre notas sucessivas.

**Socialização secundária:** processo pelo qual o indivíduo torna-se partícipe de uma instituição social originada diferente daquela da socialização inicial.

**Templo:** local de reunião e adoração das Igrejas Evangélicas.

## **APÊNDICE A — GRADE DE PERGUNTAS**

1. Se você tiver que fazer um esforço para se lembrar da música na sua infância, qual é a sua primeira lembrança da música em casa?
2. Seus pais estão envolvidos com a música na Igreja?
3. Você começou a aprender música em casa ou na Igreja?
4. Como foram suas primeiras aulas de música na Igreja?
5. Quando você percebeu que podia tocar as primeiras músicas ao órgão?
6. Como você fazia para estudar?
7. Houve momentos difíceis na sua aprendizagem?
8. Você continua aprendendo a tocar, continua estudando periodicamente?
9. Tem experiência de ensino do órgão? O que você faz quando uma aluna não está aprendendo?
10. Você tem aprendido música através de outros cursos fora da Igreja?
11. Por que somente as mulheres tocam órgão na Igreja e por que os homens tocam outros instrumentos?

**APÊNDICE B — Texto explicativo da pesquisa entregue às organistas**  
 Aprendizagem de música no cotidiano das organistas da Congregação Cristã no Brasil em  
 Juazeiro do Norte.

**Quem sou eu?**

- Chamo-me *Carlos Renato de Lima Brito* e sou aluno do Programa de Pós-graduação em Música da UFPB, na sub-área de Educação Musical. Sou casado, tenho três filhos, e atuo como pastor de uma Igreja, sendo responsável especialmente pela música. Também atuo como professor de música no Seminário Batista do Cariri e na UFCA.
- Tenho muito interesse no aprendizado de música que acontece na CCB desde que conheci uma pessoa que tinha aprendido a tocar violino na Igreja.

**O que eu desejo estudar?**

- Quero estudar como se dá o aprendizado de música na vida das organistas da CCB em Juazeiro do Norte. Quero saber como elas entraram em contato com a música em suas famílias e como aprenderam a tocar seu instrumento a partir da metodologia empregada na Igreja, levando em consideração se elas estudaram música em outros espaços de aprendizado.

**Por que fazer esta pesquisa?**

- Porque vivemos no Brasil um momento mais propício para propagação do ensino de música, especialmente nos espaços escolares. As experiências bem sucedidas de ensino de música em espaços não escolares como a CCB podem ajudar a encontrar caminhos para este ensino de música escolar que, atualmente, é obrigatório na educação básica.
- Porque existe a necessidade de produzir pesquisas em realidades de ensino de música onde a mulher tem um papel importante.

**Para que estudar o aprendizado de música das organistas da CCB em Juazeiro do Norte?**

- Compreender o aprendizado de música adquirido pelas organistas em Juazeiro do Norte;
- Identificar os métodos de ensino presentes na aprendizagem de música das organistas da CCB em Juazeiro do Norte;
- Refletir sobre as condições sociais e religiosas das organistas da CCB em Juazeiro do Norte e como estas condições permeiam o aprendizado delas.

**Como vou estudar esse aprendizado?**

- Pretendo conhecer os materiais didáticos, avisos e comunicações que são utilizados como ferramentas na aprendizagem de música;
- Farei algumas perguntas iniciais nas entrevistas, para fazer um levantamento com informações gerais das pessoas que atuam como organistas;
- Farei entrevistas, feitas com um número significativo de organistas, com perguntas mais gerais, deixando a organista falar à vontade. Essas entrevistas serão gravadas em áudio e servirão de material principal para entender a aprendizagem de música no cotidiano das organistas.
- Depois de todo esse material ser analisado, será escrita uma dissertação que conterà a descrição de como a pesquisa foi feita e as conclusões do pesquisador.
- A pesquisa não pretende atacar nem julgar qualquer valor e prática da Igreja ou do membro da Igreja, mas produzir mais conhecimento a partir da aprendizagem de música que ocorre no cotidiano das organistas da CCB em Juazeiro do Norte.

**APÊNDICE C - Termo de Compromisso**

Permissão para Publicação

Carlos Renato de Lima Brito  
violabrito@gmail.com

Juazeiro do Norte, 06 de janeiro de 2015

**PERMISSÃO:**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro permitir a publicação parcial ou total do conteúdo da entrevista dada por mim ao pesquisador Carlos Renato de Lima Brito, como contribuição à pesquisa, cujo título é “Aprendizagem de música das organistas da Congregação Cristã no Brasil em Juazeiro do Norte”. A publicação parcial ou total do conteúdo das entrevistas terá apenas fins científicos, que se limitam a esta pesquisa, não podendo ser realizada para outras pesquisas nem para outros fins. Igualmente me salvaguardo nos seguintes direitos: contestar as conclusões tiradas pelo pesquisador, encontradas no texto publicado; bem como conservar o meu anonimato, quando o conteúdo das minhas falas for utilizado como ilustração das ideias construídas pelo pesquisador.

Para isto, firmo o presente.

---

(Assinatura da informante)

## APÊNDICE D - Anotações feitas na transcrição da entrevista

RENATO: Bom, a primeira pergunta que eu faço é relacionada principalmente a música na família, na tua família de origem, especialmente na época da infância e da adolescência. Então, se você tiver que fazer um esforço, assim, de memória, para lembrar a primeira música ou as primeiras experiências musicais dentro de casa, o que você identifica? O que você lembra?

HULDA: Bem na minha casa, eu já tenho  muito contato com música, porque eu tenho familiares que tocam, bem apegados às questões musicais. Meus primos, que tocam violão, meu avô, quando era bem mais novo, tocava instrumentos também, meus tios. Meu pai tocava violão também. E eu sempre gostei muito de música, muito mesmo. Meu irmão também desenvolveu esse gosto, tanto que hoje ele toca violino na Igreja também.

RENATO: Ele é mais velho ou mais?

HULDA: Mais novo.

Suzuki fala muito da influência da família.

RENATO: Então, você disse que seus pais começaram a frequentar a Igreja quando você tinha dez anos?

HULDA: Dez anos.

RENATO: Eles ouviam outras músicas antes disso em casa? Por exemplo: ouviam rádio?

HULDA: Minha mãe nem tanto. Minha mãe nunca foi muito apegada à música, não. Mas meu pai tem muitas fitas e eu, desde pequenininha, gostava muito de comprar fita assim de bandas, que eu gostava. E eu tinha até algumas de música clássica, que eu gostava muito também.

RENATO: Qual estilo musical que seu pai ouvia?

HULDA: Ele ouvia mais... Acho que músicas contemporâneas, as bandas da época... O quê? Acho que **Paralamas do Sucesso**... Umas bandas mais dessa época, entende?

Interessante! Bem diferente da música da Igreja!

RENATO: Aí, eles começaram a frequentar a Igreja, e, como é que foi esse teu primeiro contato com a música na Igreja?

HULDA: Bem, eu, no início, quando eles começaram a frequentar a Igreja, **eu não aceitei muito bem**, porque eu ficava assim: “Ah! Agora eu vou ter que ficar mais em casa! **Não vou mais poder brincar!**”. Até uns anos depois **eu não fiquei muito satisfeita**.

Ruptura.

Como assim? As crianças da CCB não brincam?

Aí, quando foi um dia, eu vi o pessoal tocando, né!? **Eu achei muito interessante**. Aí ficava lá, saudando o pessoal. Aí passou uma instrutora e eu perguntei se tinha **vaga** para estudar. Aí disseram: “Não, tem. Você depois dá o seu nome e tal”. Aí foi que, meu pai, eu e meu irmão, nós entramos na mesma época para estudar música.