

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

TESE DE DOUTORADO

**PROJETOS EDUCATIVOS DE FAMÍLIAS
E FORMAÇÃO MUSICAL DE CRIANÇAS E JOVENS
EM UMA ORQUESTRA**

ADRIANA BOZZETTO

PORTO ALEGRE
2012

ADRIANA BOZZETTO

**PROJETOS EDUCATIVOS DE FAMÍLIAS
E FORMAÇÃO MUSICAL DE CRIANÇAS E JOVENS
EM UMA ORQUESTRA**

Tese submetida como requisito
parcial para obtenção do grau de
Doutor em Música. Área de
concentração: Educação Musical.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jusamara Vieira Souza

PORTO ALEGRE
2012

É sempre mais racional, em um trabalho científico, mergulhar naquilo que temos diante de nós, nos objetos que se oferecem à nossa pesquisa. Se o fizermos com seriedade, sem ideias preconcebidas, sem expectativas exageradas, e se tivermos sorte, pode acontecer que, graças aos elos que ligam tudo a tudo, o pequeno ao grande, o trabalho que começamos sem nenhuma pretensão abra caminho ao estudo de grandes problemas (Sigmund Freud, *Introduction à la psychanalyse*, 1916, p. 18).

AGRADECIMENTOS

O tempo de um doutorado, longo e denso, não é vivido nem percorrido sem o suporte de uma rede de pessoas e grupos que, com seus diferentes papéis e funções em meu percurso de vida e de pesquisadora, contribuíram para que vencesse essa importante etapa da vida acadêmica.

Agradeço à minha orientadora, Dra. Jusamara Vieira Souza, que caminhou a meu lado oportunizando a construção de minha autonomia, dando-me as mãos para multiplicar seu modo criativo, artesanal e intenso de compreender e fazer pesquisa. De uma parceria que se iniciou no mestrado, levarei comigo esse modo instigante de perceber o mundo social à nossa volta, em um *habitus* já incorporado, transmitido ao longo de nosso tempo juntas em incontáveis situações de aprendizagem.

À Dra. Maria da Graça Setton (USP) e à Dra. Maria Elizabeth Lucas (UFRGS), que compuseram a banca de qualificação da tese e aceitaram seguir até a defesa final. Agradeço a generosidade intelectual, a leitura atenta e problematizadora, que me guiou *como uma prece* nas etapas da construção da tese.

À Dra. Lília Neves Gonçalves (UFU), pesquisadora dedicada ao universo sociológico e suas relações com a educação musical, por aceitar compor a banca final da tese.

Às famílias entrevistadas – filhos, mães, pais, avôs, avós, com quem compartilhei histórias, sonhos e momentos reveladores e transformadores para a pesquisa e para minha vida. A polifonia de suas vozes, em situações diversas, ensinaram-me caminhos e projetos que ora poderiam ser lidos por minhas lentes teóricas e ora deveriam criar outras percepções analíticas, pela complexidade que a vida humana e a relação entre as pessoas estabelecem. Que possam vislumbrar um momento de aprendizagem ao reconhecerem suas vozes amalgamadas nas páginas a seguir, assim como, para mim, foi uma inevitável transformação de percepção e audição desse universo ainda pouco pesquisado.

Às pessoas que me acolheram na orquestra, quando de minha entrada em campo. Pelas portas abertas, agradeço ao maestro, equipe de professores e outros membros colaboradores.

À minha família de origem, em sua múltipla configuração e modos de sentir a vida. Em nossa rede familiar, carregada de afetos, diversas vezes me localizei nela sendo construída e desconstruída, mostrando o movimento e o sentido conceitual de meu estudo. Especialmente, às minhas irmãs Daniela e Camila, para quem devo um pedaço inteiro meu que nos foi privado nos últimos tempos. Como filha do meio, estive em diferentes formas em suas vidas: ora como a que ensina e cuida, ora como a que aprende e obedece, mas sempre questiona.

Obrigada pelo amor despendido aos afilhadinhos, e por terem, também, experimentado o meu papel materno em inúmeras situações de troca.

Aos meus irmãos Bruno e André que ainda acreditam que eu fui trocada na maternidade. Não fui, apenas tive a coragem de fazer um doutorado (e adentrar dias e noites afora na experiência transformadora do estudo). Sempre presentes estarão nossos almoços compartilhados e feitos por nossa mãe, quando a socialização familiar encorpava uma de suas mais intensas performances.

À minha mãe, Asta Maria Bozzetto, que sempre esteve na torcida em todas as etapas de minha vida. Do concurso na Universidade Federal do Pampa à entrega da tese, sei o quanto se preocupava que eu tivesse saúde para vencer tantos desafios simultâneos. Obrigada pela referência de um papel aconchegante e afetivo de ser mãe. Isso é tão importante e valioso quanto qualquer outro, e também foi aprendido.

A meu pai, Ari Bozzetto, que nas marcas profundas de minha primeira socialização transmitiu em aprendizagens seu modo incansável de lutar pelo que acreditava. Sempre que me perdia em cansaço, sentia sua força “lá de cima”, silenciosa e tão poderosamente presente. Saudades da filha que não tem um dia que não fale com seu pai.

À minha outra família, os Fachins, que ao redor da grande mesa, aos domingos, alimentava-me de saberes e afetos. Especialmente, a meus sogros Rosa Maria e Roberto Costa Fachin, pelo pedaço de sua casa que me acolheu nos últimos meses de solidão no “quartinho da frente”. Mais que isso, agradeço o cuidado e o carinho com os netos, possibilitando minha imersão na escrita.

Aos colegas do grupo Educação Musical e Cotidiano, pelas segundas-feiras que abriam a semana com trabalhos, discussões e projetos coletivos. O percurso do doutorado foi construído, também, em múltiplas situações em que foi possível compartilhar meu tema de pesquisa em um grupo que faz parte indelével de minha trajetória acadêmica.

À amiga e colega de longa jornada, Maria Cecília de Araújo Torres, por ser uma pessoa da qual tenho a honra de ter tão próxima a mim, em nossos cafés combinados nas brechas do cotidiano.

Ao Matheus Kleber, que em um encontro habitual para conversar sobre projetos, levou-me ao campo desta pesquisa. À nossa amizade, construída nos tempos do Conjunto Instrumental da FUNDARTE e consolidada pela admiração mútua.

À Sílvia Nunes Ramos, amiga de longa data, pelos momentos compartilhados além do espaço acadêmico.

À Lúcia Teixeira, pela amizade e valiosas contribuições de sua leitura na pré-defesa da tese.

Aos professores e à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, pelos ensinamentos e pela acolhida, mais uma vez, nessa casa que por tantos anos me recebeu de portas abertas.

À CAPES, pela bolsa de estudos nos dois últimos anos de doutorado, quando empreendi dedicação exclusiva.

À FUNDARTE, minha primeira instituição formal de aprendizagem musical, que hoje não está mais na minha rota de viagem, mas que ficará para sempre marcada em minha formação e em minha vida.

Aos meus alunos da UNIPAMPA que acompanharam esse momento de iniciar, sozinha, um Curso de Licenciatura em Música e terminar um doutorado, tudo ao mesmo tempo. A quem sempre lembrarei como “a primeira turma”, que me nutriu de forças e razões para acreditar que não podemos arrefecer com os desafios, mas aprender a superá-los na coletividade e parceria.

Também aos colegas da UNIPAMPA que me acolheram com apoio e confiança, especialmente Fernando Junges, Carlos Michel Betemps, Miriam Kelm, Viviane Gentil e Estevão Oliveira.

À Helena Cattani, professora de francês, com quem aprendi a ler nesse lindo idioma e dividir o processo de feitura da tese até o exame de proficiência.

À Lisarb, amiga que tantas vezes enviou virtualmente sua energia positiva quando não conseguíamos mais nos encontrar.

À Fernanda de Assis Oliveira Torres, companheira de tantos momentos, crescendo a meu lado nas incertezas e emoções das curvas do caminho. Ao pensar em ti, cantarei silenciosamente: “Você, minha amiga de fé, minha irmã, camarada...”.

Ao Celson Gomes, parceiro de tantas afinidades intelectuais, por nossa saudável diferença ao olhar para o mesmo *mundo invisível* das aprendizagens em família.

À Maria Guiomar Ribas, que nos momentos finais lançou um olhar preciso sobre o trabalho, doando suas contribuições.

À Rita Lopes, querida funcionária do Pós que, nos momentos mais decisivos, entrava na sala de trabalho levando seu saboroso café, adoçado pelas palavras de afeto.

Aos colegas de Pós-Graduação com quem partilhei projetos em significativos momentos de intervalo entre as aulas, orientações, reuniões e, claro, com incontáveis cafés.

... *E por falar em café*, sem esse bem precioso não teriam sido possíveis tantas noites criativas e grávidas de ideias, amadurecidas no dia seguinte.

Meu agradecimento também à Luana Costa, que “segurou firme a peteca” ao dividir os cuidados com os meninos.

Ao meu marido Daniel Gonçalves Fachin, talvez quem mais tenha perdido uma parte de mim para abrigar outra, em pleno e intenso processo de formação. Pelo apoio em todas as fases, com seu olhar crítico e preciso, e por ser um presente na minha vida.

Aos meus filhos queridos, Matheus e Pietro: em cada página desta tese há o meu amor por vocês e o desejo que, um dia, ela lhes seja útil para uma compreensão mais sensível da socialização familiar. Obrigada por me mostrarem a imperfeição, a complexidade e o desafio da educação em família, quando fui atravessada por tudo que, também, estava estudando. Agora a mamãe será um pouco mais de vocês...

E, por fim, *à l'ensemble de l'apprentissage expérimentée et le désir urgent de beaucoup d'autres*. Ao conjunto de aprendizagens vividas, e desejo urgente de tantas outras.

RESUMO

A presente pesquisa investiga aspectos do projeto educativo das famílias de crianças e jovens que aprendem música em uma orquestra. O estudo, construído a partir dos depoimentos orais de 27 famílias e dos 28 alunos participantes da orquestra na perspectiva qualitativa, tem como objetivo revelar expectativas e concepções da família sobre a aprendizagem musical desenvolvida com seus filhos, em um projeto que enfatiza a formação de músicos profissionais. O trabalho desvela o entorno social familiar dos alunos em que práticas musicais e pedagógicas familiares circunscrevem o cenário de socialização desses jovens. A análise de como o espaço familiar opera para que as crianças e os jovens da orquestra continuem sua aprendizagem musical é apoiada nos estudos de Lahire (2002; 2008), Bourdieu (2007; 2008), Gayet (2004), Papadopoulos (2004) e Setton (2002; 2005; 2010; 2011; 2012a; 2012b). Os resultados da pesquisa mostram que a família exerce um papel ativo como interlocutora do projeto musical dos alunos que integram a orquestra em estudo. Em sua maioria pertencentes aos meios populares, os pais ou responsáveis precisam reinventar a rotina cotidiana para que os filhos possam permanecer na orquestra, apontando estratégias de organização do estudo dos filhos, do tempo e dos projetos educativos familiares. Os dados revelam uma forte mobilização das famílias na construção de uma sonhada carreira profissional na área de música. Os resultados dessa pesquisa poderão contribuir para uma reflexão crítica sobre o projeto educativo de pais, suas expectativas em relação à educação musical dos filhos e como o núcleo familiar reconfigura-se a partir de projetos musicais dessa natureza e, conseqüentemente, para uma compreensão do impacto que projetos sociais na área de música têm sobre as famílias envolvidas.

Palavras-chave: famílias; projeto educativo; socialização; formação musical em orquestra.

ABSTRACT

This research investigates aspects of the educational project concerning families with children and young people learning music in an orchestra. The study was conducted from twenty-seven (27) families and twenty-eight (28) orchestra students from a qualitative perspective. Its aim is to reveal the family's expectations and conceptions about their child's musical development in a project that emphasizes the training of professional musicians. This work reveals the social environment in which musical and pedagogical practices circumscribes the familiar scenario of socialization of these young people. The analysis of how the family operates, so that the children and youth from the orchestra continue their musical learning, is supported in studies by Lahire (2002, 2008), Bourdieu (2007, 2008), Gayet (2004), Papadopoulos (2004) and Setton (2002; 2005; 2010; 2011; 2012a; 2012b). The results show that the family has an active role as motivation for the musical advancement of students that are involved in the orchestra in the study. Mostly belonging to a low-income family, parents or guardians need to reinvent the daily routine so that the children can remain in the orchestra, developing strategies for organizing the children's studies, time, and family educational programs. The data shows a strong involvement by families who are active in building a dream career in music. Moreover, the results of this research may contribute to a critical reflection on the educational project of families, their hopes in relation to their children's musical education and how a family restructures itself as a result from musical projects and, consequently, to a comprehension of the impact that social musical projects have on families involved.

Key words: families; educational project; socialization; training of professional musicians in an orchestra.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIFREF – *Association Internationale de Formation et de Recherche en Éducation Familiale*

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CD – *Compact Disc*

CERU – Centro de Estudos Rurais e Urbanos

DVD – *Digital Versatile Disc*

EaD – Educação a distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAMURS – Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul

FEBEM – Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor

FUNDARTE – Fundação Municipal de Artes de Montenegro

MPB – Música Popular Brasileira

ONG – Organização não governamental

OSPA – Orquestra Sinfônica de Porto Alegre

TVE – Tevé Educativa

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO	28
2.1 Composição teórico-analítica.....	28
2.1.1 Da compreensão sociológica	28
2.1.2 Famílias de meios populares: diferenças internas.....	30
2.2 Sobre o conceito de família.....	33
2.2.1 Múltiplas configurações familiares.....	33
2.2.2 Família: um termo polissêmico.....	35
2.3 Socialização e família	37
2.3.1 Sobre o conceito de socialização	37
2.3.2 Socialização primária e socialização secundária.....	39
2.3.3 A família como a primeira socialização do indivíduo.....	41
2.3.4 Outros espaços de socialização.....	42
2.4 Projeto educativo da família.....	44
3 CONSTRUÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	48
3.1 Sobre a metodologia qualitativa	48
3.2 Entrada no campo.....	50
3.2.1 Contatos iniciais	51
3.2.2 Tornando-me visível como pesquisadora.....	52
3.3 Etapas metodológicas e técnicas de pesquisa.....	54
3.3.1 Depoimentos orais	54
3.3.2 Observações livres e participantes	56
3.3.3 Diários de campo	58
3.3.4 Fotos, filmagens e redes sociais	60
3.3.5 Procedimentos éticos: desafios do campo.....	62

3.4 Compendo um quadro sociológico das famílias	63
3.4.1 Construindo o roteiro	63
3.4.2 Logísticas para agendamento das entrevistas	65
3.4.3 A entrevista como prática reflexiva	72
3.4.4 Construir e compartilhar a relação pesquisador e pesquisado.....	75
3.4.5 Transcrição dos depoimentos orais	79
3.5 Análise do material empírico	80
4 QUADRO SOCIOLOGICO DAS FAMÍLIAS	86
4.1 Dados de identificação	86
4.2 Escolaridade.....	90
4.3 Profissões e atividades profissionais.....	97
4.4 Raça.....	100
4.5 Religião	103
4.6 Ambiente doméstico familiar	108
4.7 Redes de apoio na família e na vizinhança.....	111
4.8 Tipos de lazer	112
5 PRÁTICAS CULTURAIS E MUSICAIS DAS FAMÍLIAS.....	117
5.1 O lugar da música junto com outras práticas culturais em casa.....	118
5.2 Escutar música como parte da vida cotidiana.....	119
5.2.1 Práticas de escutar música na família	119
5.2.2 O repertório: o que os alunos ouvem e gostam	122
5.2.3 Escuta musical compartilhada.....	126
5.2.4 Tecnologias utilizadas para escutar música.....	129
5.2.5 Momentos e espaços em que escutam música	130
5.3 Aprender música na família.....	134
5.3.1 Práticas educativo-musicais difusas.....	134

5.3.2 Práticas educativo-musicais sistematizadas	139
5.3.3 Vivências musicais dos pais em sua infância: <i>uma veia musical na família</i>	140
5.4 A socialização musical pela igreja: <i>a influência toda nossa na música começou na igreja</i>	143
6 PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA ORQUESTRA: rotinas e estratégias familiares	146
6.1 Informações sobre o projeto da orquestra	146
6.1.1 A equipe e algumas de suas funções	147
6.1.2 A oportunidade de um futuro melhor através da música	148
6.1.3 A formação de uma orquestra: a busca por uma vaga	150
6.2 A entrada dos alunos no projeto da orquestra	151
6.2.1 Como os alunos souberam da inscrição	151
6.2.2 A rotina dos pais e familiares para levar e buscar os alunos	157
7 A ORQUESTRA COMO ESPAÇO SOCIALIZADOR	163
7.1 Ensaios da orquestra	163
7.1.1 Ensaios intensivos	163
7.1.2 Sobre o repertório da orquestra	165
7.2 Apresentações da orquestra e viagens	167
7.2.1 Apresentações: <i>é o momento que honra o nosso estudo</i>	168
7.2.2 Participação dos familiares	174
7.3 O que a música exige?	176
7.3.1 Das escolhas e identificações com o instrumento musical	177
7.3.2 Sobre dom e talento	179
7.4 O impacto da orquestra na organização do tempo	182
7.5 A orquestra e o projeto educativo das famílias	186
7.5.1 Divisão e combinação das tarefas domésticas	186

7.5.2	Autonomia dos filhos	190
7.6	Vida cronometrada: organização das rotinas	192
7.6.1	Ter horário para tudo: dormir pouco, estudar muito	192
7.6.2	O estudo do instrumento musical no ambiente da família	194
8 A ORQUESTRA NA VIDA COTIDIANA DOS ALUNOS E SUAS		
FAMÍLIAS: impactos e efeitos		204
8.1	Trajetos de deslocamento: momento de ouvir música, dormir e estudar ..	204
8.2	Mudanças na rotina familiar: <i>tudo a gente teve que mudar, mas foi pra melhor</i>	208
8.3	Consequências da participação na orquestra	215
8.3.1	Fazer escolhas: sublimar o cansaço e reinventar o tempo	215
8.3.2	Menos tempo para a socialização familiar	216
8.3.3	Ver o projeto da orquestra como um projeto social	217
8.3.4	Os efeitos da orquestra nos aspectos psicossociais	219
8.4	Efeitos da orquestra nas práticas musicais	221
8.4.1	Mudanças no repertório: readaptação do gosto musical da família ..	221
8.4.2	Múltiplas referências musicais	223
9 PROJETOS EDUCATIVO-MUSICAIS A PARTIR DA ORQUESTRA ..		227
9.1	A música como profissão: diversos caminhos	227
9.1.1	A música como uma carreira.....	227
9.1.2	Expectativas e projeção dos pais ou responsáveis: <i>eu espero que ele seja músico</i>	240
9.1.3	Deixar os filhos <i>livres pra escolher</i>	244
9.1.4	Seguir ou não a carreira de músico	248
9.2	O suporte afetivo e emocional da família: a base para o desenvolvimento do projeto musical dos alunos	250
9.2.1	Realização profissional como prioridade	251

9.2.2 Práticas pedagógicas: investimento e projeto educativo.....	253
9.3 A concretização da profissão de músico	255
9.3.1 O investimento para além do espaço da orquestra	255
9.3.2 O projeto da orquestra no olhar das famílias.....	257
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	262
REFERÊNCIAS	271
ANEXOS.....	278

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem seu foco de interesse nos projetos educativos de famílias em relação à formação musical de crianças e jovens em uma orquestra. Situado no campo da educação musical em um enfoque sociológico, o estudo tem como *locus* uma orquestra formada por alunos entre 10 e 14 anos oriundos da rede pública de ensino municipal e estadual de Porto Alegre, RS.

Considerando como campo empírico a orquestra, a tese teve como questão norteadora: Qual é o projeto educativo-musical das famílias em relação ao fazer musical de crianças e adolescentes em uma orquestra? O objetivo foi revelar e discutir projetos familiares, projetos de vida, desejos familiares e individuais vinculados à formação musical. Como sub-questões, a pesquisa procurou investigar: Quais expectativas as famílias idealizam a partir da participação do filho na orquestra? De que maneira a família opera como interlocutora do projeto musical em que seus filhos participam? Quais estratégias educativas são promovidas no seio da configuração familiar para que o filho continue aprendendo música nesse projeto? O que mudou na rotina familiar? Como pensam a continuidade dessa atividade? As famílias veem a música como futuro para os filhos?

Projeto educativo, nesse trabalho, é pensado como construção, dedicação, legitimação, planejamento e investimento que pais e filhos fazem para essa formação musical na orquestra. Em torno dessa concepção, o estudo propõe a discussão sobre projetos familiares enquanto projetos de vida, envolvendo tanto os desejos familiares quanto individuais - sonhos familiares e sonhos individuais, indo ao encontro de funções e tarefas da área de Educação Musical que, segundo Kraemer (2000), “devem ser definidas juntamente com a aquisição de conhecimento”, o que implica “compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar” (KRAEMER, 2000, p. 66).

A referida orquestra iniciou como uma proposta de inserção social através da música¹, em um edital público de processo seletivo ao ingresso do aluno e permanência no grupo, aberto em março de 2009. No primeiro edital, houve a inscrição de mais de 1200 crianças e adolescentes a partir da qual a primeira turma de alunos foi formada, foco do presente estudo.

A orquestra é formada também por um grupo de professores de violoncelo, violino, viola, teclado, percussão e contrabaixo, regida por um maestro e que conta, também, com uma coordenadora que tem, entre suas funções, contribuir na organização das saídas do grupo, enviar bilhetes aos pais e famílias e cuidar de assuntos gerais. Também conta com o apoio de um motorista, funcionário do estado, que foi cedido pelo governo para realizar o transporte dos instrumentos maiores como violoncelos e contrabaixos da casa dos alunos aos locais de ensaio, para que possam estudar em casa aos finais de semana.

Os alunos participantes são oriundos de escolas públicas municipais e estaduais. Suas famílias são pertencentes aos meios populares², em sua maioria, e residem em bairros distantes do centro da cidade de Porto Alegre, RS, onde as aulas de instrumento e os ensaios da orquestra são realizados. Os alunos que fazem parte desse estudo são todos do primeiro edital de seleção, que iniciou as etapas do processo seletivo no ano de 2009. Portanto, esse estudo está focado na primeira turma de alunos que depois, em 2010, já contou com a abertura de ingresso de nova turma através de processo seletivo.

¹ O projeto da orquestra foi idealizado pela Secretaria da Justiça e do Desenvolvimento Social, criada pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, em parceria com a FAMURS e Banco do Estado do Rio Grande do Sul, além de outros parceiros. No segundo semestre de 2010, a orquestra transformou-se em uma entidade não-governamental (ONG), com o objetivo de formar uma organização estável e independente, aberta a pessoas físicas e jurídicas que desejarem se associar ao grupo. Muitos dos alunos entrevistados que participaram da pesquisa ainda permanecem na orquestra aprendendo música.

² Segundo consta no edital de seleção para o ingresso de crianças e adolescentes na orquestra, puderam se inscrever alunos da rede pública de ensino municipal e estadual de Porto Alegre, cuja renda familiar não ultrapasse três salários mínimos. Lahire (2008), em seu estudo sobre o sucesso escolar nos meios populares, entrevistou famílias da periferia de Lyon, na França, nas chamadas zonas de educação prioritária, ou seja, que compreende, dentre outras características sociais, população de baixa renda (ver LAHIRE, 2008, p. 69).

A orquestra em estudo foi inspirada pelo projeto das orquestras da Venezuela³ e criada com a finalidade de promover a inserção social de crianças e jovens de baixa renda, oportunizando, através da formação musical na orquestra, futuras oportunidades no mercado de trabalho. O processo de seleção da orquestra envolveu cinco etapas:

1) A primeira etapa foi relativa às inscrições gratuitas;

2) Na segunda etapa foi realizada uma seleção inicial onde os alunos inscritos passaram por uma avaliação musical específica (de ritmo, coordenação motora e afinação musical), com 360 selecionados;

3) A terceira etapa compreendeu a participação dos alunos selecionados em oficinas de musicalização em que foram trabalhados exercícios de canto, percussão e musicalização através da flauta-doce. Os critérios de seleção dos 45 alunos para a etapa seguinte envolveram, dentre outras, aptidões motoras, rítmicas, melódicas, dedicação e assiduidade dos alunos.

4) A quarta etapa, conforme previsto no edital, contou com os 45 alunos selecionados que, durante cinco meses (agosto a dezembro de 2009), tiveram uma formação musical nos instrumentos da orquestra, financiados pelo Banco do Estado do Rio Grande do Sul, banco patrocinador do projeto, e emprestados aos alunos para estudo em casa. Durante esse período, os alunos tiveram três tardes de ensaios por semana e receberam uma bolsa auxílio no valor de R\$ 130 (cento e trinta reais).

5) No final do ano de 2009, foi realizada a última seleção de alunos que passaram a integrar a orquestra. Conforme a previsão, deveriam ter sido selecionados para a última fase 25 alunos, mas o maestro e demais professores mantiveram 32 alunos. A partir desta etapa, os alunos selecionados passaram a receber uma bolsa auxílio mensal de R\$ 190 (cento e noventa reais) e a ensaiar quatro tardes por semana, no horário das duas até por volta de cinco e meia da

³ O nome oficial desse projeto é “Fundação do Estado para o Sistema Nacional das Orquestras Juvenis e Infantis da Venezuela (FESNOJIV)”, popularmente conhecido como “El Sistema”. Iniciou em 1975 tendo como seu líder José Antonio Abreu (regente e economista), que desenvolveu um programa social com a finalidade de resgate pedagógico, prevenção e recuperação de grupos mais vulneráveis do país através da prática coletiva de música. Para maiores discussões sobre o projeto ver Sánchez (2007).

tarde, divididas em aulas individuais de instrumento e em pequenos grupos, teoria musical, ensaios de naipe e ensaio coletivo de orquestra.

Importante salientar, também, que uma outra exigência para que os alunos permaneçam na orquestra é não ser reprovado na escola. O local dos ensaios incluiu, inicialmente, o Museu de Comunicação Social Hipólito José da Costa, localizado no centro de Porto Alegre e, no final de novembro de 2009, o grupo passou a ocupar as dependências da sede da FAMURS. No final de janeiro de 2010, a orquestra passou a ensaiar no Palácio do Ministério Público sem possuir uma sede própria, mudando-se para outro espaço no centro da capital.

Por que estudar a família na área de educação musical?

O interesse no espaço social da família e como essa instituição socializa parte de minha experiência como educadora musical tanto no ensino particular quanto em escolas específicas de música. A família sempre esteve presente em minhas inquietações pelo modo como cada aluno trazia uma expectativa e um tipo diferente de investimento familiar. Ao longo de anos na minha prática pedagógica, percebi o quanto o papel da família é ativo, tanto em casos de “sucesso” na aprendizagem musical quanto nos casos de desistência e desinvestimento.

A partir dessas observações, um dos caminhos perseguidos na construção dessa tese foi o de uma reflexão sobre um aprendizado cultural que vai se realizando de maneira muito “natural” (ou naturalizada), sem um trabalho mais racional e consciente desse processo. Nesse sentido, o papel da família ainda é pouco (re)conhecido enquanto um espaço de aprendizado onde o aluno, ao longo de sua socialização familiar, constrói referenciais de gosto, escuta musical, modos de pensar, agir e de constituir sua identidade.

O estilo de vida, o tipo de educação, os valores morais, a opção religiosa são referências construídas no seio familiar. É no seio da família que circulam as expectativas e as ‘concepções de pessoa’ produzidas e reproduzidas socialmente. A introdução de novos valores, a mudança ou ruptura de expectativas, por exemplo, são fatores que promovem mudanças nos papéis, redefinindo a dinâmica familiar (COSTA, 2009, p. 367).

Nessa direção, o estudo propõe discutir e revelar projetos familiares – que são indissociáveis de projetos de vida, onde a música entrou como protagonista na rotina familiar dos alunos que hoje participam da orquestra.

Conforme Elias (1995), as forças sociais vindas da família, através da impregnação do ambiente familiar e suas regras, bem como de um forte investimento do pai, configurou um outro olhar sobre a genialidade do compositor, reconhecido como prodígio musical, Wolfgang Amadeus Mozart. Em sua obra, Elias faz uma análise sociológica não do indivíduo Mozart, mas procura compreender a sociedade daquela época, suas forças sociais, os papéis familiares, o forte investimento da figura paterna no filho “prodígio”. Consciente que ninguém se desenvolve no vazio, mas que cada indivíduo constitui-se também através da família de onde veio e com a qual convive longo tempo de sua existência, Elias descortina o homem, o humano, por trás do gênio:

O pai de Mozart, também músico, ensinou-o a tocar piano provavelmente quando ele tinha três anos. Pode ser que, muito cedo, ele lhe tenha despertado a tênue esperança de alcançar a desejada ascensão social, que apenas em parte tinha conseguido por seus próprios esforços. Sem dúvida alguma, dedicou mais tempo ao menino que o normal. Leopold Mozart tomou posse do filho e, como pai do prodígio, viveu a vida que lhe tinha sido negada até então. Por 20 anos, até a viagem a Paris com a mãe, Mozart viveu – e viajou – quase sempre com o pai. Estava sempre com ele, sempre sob sua vista e proteção. Não há dúvida de que nunca foi à escola. Toda a sua educação, sua precoce educação musical, seu conhecimento de línguas e cultura – tudo foi adquirido com a ajuda do pai e segundo seus preceitos (ELIAS, 1995, p. 72).

O estudo de Elias (1995), através da análise das cartas entre Mozart e seu pai, contribuiu para a construção de sua leitura sociológica argumentando que o forte investimento parental, o projeto educativo sem flexibilidade e o desejo de o filho realizar, através de seu precoce domínio e habilidade musical o que o próprio pai como músico não conseguira, resultou na complexa composição sociológica de um gênio como Mozart. Como um mito que foi escolhido, promovido e investido nas relações familiares, especificamente entre pai e filho, Elias provoca uma compreensão sociológica de sua genialidade, ao dizer que:

(...) pode parecer incompreensível que um homem dotado de tais poderes mágicos de criatividade pudesse ter encontrado morte

prematura – levando consigo para a sepultura inimagináveis criações musicais ainda por compor – porque a falta de amor e generosidade das pessoas aprofundou as suas dúvidas quanto ao valor e o significado de sua vida. Pode parecer especialmente difícil acreditar-se nisto quando o interesse é apenas por sua obra, e não pelo ser humano que a criou (ELIAS, 1995, p. 9-10).

A construção do argumento dessa tese apoiou-se na compreensão de que na orquestra em estudo, embora circule o discurso que os alunos selecionados possuem um “dom e talento especial” para a música, a pesquisa esteve atenta ao investimento da família na promoção do sucesso (ou não) dessas experiências educativo-musicais.

Revisão de literatura

Especificamente na área de educação musical, Gomes (2009), ao estudar quatro gerações de uma família de músicos oriunda do estado do Pará, revelou processos de transmissão e aprendizagem musicais vividos, buscando compreender o projeto educativo da família investigada. O autor, através do material empírico construído a partir das aprendizagens musicais da família em estudo, buscou compreender o “que faz com que a prática musical dos seus membros continue viva ao longo de quatro gerações”, com o propósito de analisar “a dinâmica de produção/reprodução e os processos de transmissão musical vividos em família” (GOMES, 2009, p. 13). Apontando especificidades sobre o projeto educativo da família em estudo, Gomes revelou, em sua pesquisa:

(...) a existência de um ‘projeto educativo-musical familiar’, compreendendo, sobretudo, a expectativa parental em relação à aprendizagem e formação musical dos filhos, traduzida pelos entrevistados como ‘sonhos, desejos e projeções’, relacionadas à promoção de continuidade da atuação musical pelos descendentes (GOMES, 2009, p. 189).

Sobre a temática relacionada à questão do dom ou talento musical inato, tema recorrente em algumas das entrevistas realizadas em seu estudo, o autor teceu suas reflexões “com base nas explicações e compreensões sociológicas, dando ênfase à importância de se considerar as oportunidades de acesso à

aprendizagem musical geradas em família e em sociedade” (GOMES, 2009, p. 188).

Nessa direção, em uma perspectiva sociocultural, Fucci-Amato (2008, p. 1) discutiu “uma perspectiva diferente da predominante no senso comum, que considera a habilidade musical um dom divino, talento inato desenvolvido por intuição, e não um fruto da influência do contexto social ou da dedicação ao estudo técnico artístico”. Em seu estudo sobre a trajetória musical de oito músicos brasileiros, a autora ressalta que a sociologia da educação “pode trazer relevantes contribuições para a compreensão do processo de transmissão de saberes culturais no seio familiar, que constitui um tipo de educação musical informal” (Ibid.).

A autora procurou delinear “o papel da família como primeiro ambiente de musicalização do indivíduo, oferecendo uma perspectiva crítica à noção de talento musical inato ou dom”, compreendendo “o desenvolvimento da habilidade artística como um fator socialmente constituído” (FUCCI-AMATO, 2008, p. 1).

Outro estudo relevante para a presente pesquisa deve-se à investigação de Bueno (2007) sobre quatro estudos de caso com jovens que se destacam no campo artístico e esportivo, procurando “explicitar uma forma de inteligibilidade da complexidade de que se revestem” (BUENO, 2007, p. 333), desvelando o entorno social que constrói um conjunto de disposições para o desenvolvimento nesses campos. Seu trabalho teve como objetivo “compreender os processos sociais de constituição das habilidades” desses jovens, “marcados e associados à trajetória social das famílias” (ibid.). Fugindo de uma visão naturalizada da habilidade musical, a autora parte de uma compreensão de que “as habilidades são fatos sociais e, portanto, socialmente construídas” (ibid., p. 17). Nessa direção:

(...) as habilidades são constituídas e emergem de uma história e de processos de socialização. Ao mesmo tempo, tal afirmação significa colocar em causa, como pano de fundo desta discussão, as explicações substancialistas e naturalizadoras que buscam explicar o domínio de uma habilidade associando-a à postura de dons ou talentos naturais, frutos de uma predestinação, não importando se ela é de cunho biológico, genético ou religioso (BUENO, 2007, p. 17).

No Brasil, os trabalhos investigativos de Kleber (2006) e Pichoneri (2006) também contribuíram na compreensão e construção do delineamento do tema de pesquisa, considerando o papel ativo da família. Kleber (2006), a partir de sua pesquisa em dois contextos urbanos brasileiros onde são desenvolvidas práticas inclusivas de educação musical, ressalta o que chamou de “rede família”, embora o foco de sua pesquisa não estivesse centrada nessa instituição. Conforme a autora:

A família se reflete, nos depoimentos dos entrevistados, como a representação de um núcleo social imantado da capacidade de proteger, de encaminhar, de estimular o desenvolvimento da criança e do jovem. É uma representação social que se pluraliza para além do modelo tradicional (pai-mãe-filhos) e o espaço de segurança que envolve a aura familiar, inclui também situações de conflito, de ausências, de violência. A família é vista, por coordenadores e alunos, como uma importante interlocutora, parceira na busca de encaminhamentos que envolvam as crianças e os jovens (KLEBER, 2006, p. 114).

Em sua pesquisa situada no campo da sociologia do trabalho e da educação, Pichoneri (2006) teve como objetivo “

lisar o processo de formação profissional dos músicos que compõem a Orquestra Sinfônica do Theatro Municipal de São Paulo”, procurando “compreender a articulação desta formação com as condições e possibilidades de inserção no mercado de trabalho” (PICHONERI, 2006, p. 1). A partir das considerações sobre o papel da família na formação do músico, Pichoneri (2006, p. 40) constatou “a pertinência de se considerar o contexto social familiar como bastante relevante para a construção de uma carreira musical”.

De acordo com a autora, essa “relação pode ser considerada característica de uma profissão artística, especialmente na música, mas, no contexto brasileiro, se reveste de importância ainda maior, pois a família assume grande responsabilidade no sentido de possibilitar a concretização desta formação” (PICHONERI, 2006, p. 40). Em sua pesquisa, a família apareceu nos depoimentos dos entrevistados como uma das instituições que se destacam no processo de tornarem-se músicos. A autora destaca o papel da família “enquanto agente propiciador de uma formação musical” (ibid., p. 30) e chama atenção para a importância da figura materna na concretização dessa formação:

Sem deixar de lado a importância da família em seu conjunto, faz-se necessário destacar o papel exercido pela figura da mulher. Quer seja no período inicial de formação ou nos períodos que se seguem, o acompanhamento da mãe no cotidiano dos estudos dessas crianças é bastante relevante e também crescente, pois conforme a criança evolui em seus estudos, passa a demandar outras necessidades para que sua formação se concretize. Nestes momentos, muito freqüentemente é a mãe que se faz presente (PICHONERI, 2006, p. 30-31).

Nos trabalhos citados, relevantes para o delineamento do presente estudo, a família é ativa no processo de formação musical dos filhos, abrindo novas possibilidades de pensarmos seu lugar na educação musical em diferentes espaços de aprendizagem, seja na própria família, em orquestras ou em projetos sociais na área da música.

Na área de investigações que estudam mais especificamente projetos sociais destinados a crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social e baixa renda, o estudo de Hikiji (2006) e Arantes (2011) também apresentam contribuições a respeito dos significados construídos pelos próprios integrantes desses grupos, que aprendem música no espaço de formação de orquestra.

Hikiji (2006), no campo da antropologia, enfocou sua investigação a partir dos “significados do fazer musical entre crianças e jovens participantes de um projeto governamental de ensino de música destinado à população de baixa renda em São Paulo” (HIKIJ, 2006, p. 20). Na perspectiva de desvelar sentidos do que a prática musical no projeto em estudo passou a significar para os atores sociais envolvidos, que podem ser encaixados em uma ampla categoria denominada ‘infância e adolescência em situação de risco’, motivou a autora a compreender de que maneira

(...) é possível que o tempo para a música, inicialmente um *intervalo*⁴, transborde para o resto da vida cotidiana, passando a determinar o ritmo dos dias, a preencher momentos antes vazios, a solicitar cada vez mais dedicação, a fazer da música ‘tudo’ na vida de uma criança ou jovem (HIKIJ, 2006, p. 24).

Mais especificamente no campo da educação musical, através da abordagem sociocultural, Arantes (2011) desenvolveu um estudo de caso com uma

⁴ Grifo do autor.

orquestra jovem na finalidade de compreender a constituição da condição juvenil dos alunos participantes a partir das práticas musicais desenvolvidas no âmbito desse projeto social, na cidade de Uberlândia, MG.

Outros estudos encontrados estão mais relacionados ao papel da influência dos pais no desenvolvimento musical dos filhos dentro das contribuições da Psicologia da Música e da Educação Musical. Sob o ponto de vista da epistemologia genética de Piaget, Kebach (2007) discute processos hereditários na construção do conhecimento musical, trazendo também o olhar de algumas concepções sociológicas de Bourdieu. A autora reconhece a importância das vivências musicais do aluno nesse processo de construção do conhecimento em música, destacando as vivências musicais ambientadas em família.

Lilliedahl e Georgi-Hemming (2009), em seu artigo, analisam as expectativas dos pais sobre uma escola de artes municipal suíça, a partir de entrevistas realizadas em profundidade. Apesar da diversidade de expectativas dos pais, o estudo revela uma esperança de a criança ter um desenvolvimento tanto musical quanto social. Além disso, as expectativas dos pais variam de acordo com as atividades oferecidas pela escola.

Ao sugerir que os objetivos e as aspirações que os pais carregam têm impacto sobre os estilos e práticas que adotam nas interações com seus filhos, McPherson (2009) propôs um quadro das interações ente pais e filhos baseado em evidências de que os pais têm um papel central no desenvolvimento musical de suas crianças. Sichivitsa (2007), em seu estudo, constatou que os alunos cujos pais envolveram-se em suas aprendizagens e vivências musicais desenvolveram uma maior autoestima em música e, por consequência, apresentaram maior motivação em participar de atividades musicais no futuro.

A partir de um *survey* de abordagem qualitativa, Macmillan (2004) enfatizou que numerosos estudos em educação concluíram que o envolvimento dos pais promove conquistas dos alunos, especificando que pesquisas em educação musical indicam que o envolvimento dos pais é benéfico para o aluno progredir na aprendizagem de um instrumento musical. No entanto, ressalta que poucos professores de música sabem encorajar essa questão. Ainda nessa direção,

outros estudos que foram consultados são os de Moore; Burland; Davidson (2003) e os de Zdzinski (1996).

Ainda na revisão de literatura sobre famílias em nível internacional, o Aifref⁵ trouxe dois trabalhos relacionados à questão do projeto familiar e da aprendizagem musical, como o de Aguilar Ramos (2001) e Vazquez (2001).

Aguilar Ramos (2001, p. 1), em seu trabalho sobre família e projeto de futuro, compreende que “os processos individuais, familiares e socioculturais estão conectados de maneira interdependente e multicausal, influenciando-se de modo dinâmico e permanentemente”. Dentro desta concepção, portanto, a autora considera que:

(...) a família é uma unidade humana, um sistema íntimo de convivência no qual se estabelecem relações recíprocas de comunicação e atenção que, por um lado, a definem e, por outro, satisfazem necessidades biológicas, afetivas, cognitivas e sociais. Considera-se como o espaço vital do desenvolvimento humano, caracterizada pela qualidade e intensidade de suas relações e afetos, que garanta sua continuidade, e é geradora de identidade pessoal e desenvolvimento psicossocial de seus membros, adaptando-se à sociedade para assegurar a continuidade de sua cultura (AGUILAR RAMOS, 2001, p. 1-2, tradução nossa⁶).

Vazquez (2001), por sua vez, lança um olhar dentro de uma perspectiva psicológica da música, abordando a influência da família no desenvolvimento da musicalidade da criança pequena. A autora enfatiza a importância de os pais desenvolverem sentidos musicais e “abrir” um mundo de experiências sonoras para os filhos desde a tenra infância, ligando o papel da família na construção desses laços que possuem uma forte carga afetiva percebida pela criança (VAZQUEZ, 2001).

⁵ <http://aifref.uqam.ca> – Actes du VIIIe Congrès de l'AIFREF. Segundo informações da instituição, o AIFREF “concentra-se em desenvolvimentos, desafios e oportunidades na investigação e inovação na educação familiar”, buscando “promover novos paradigmas de investigação, identificar novos conceitos e disseminar novas metodologias”.

⁶ No original: (...) la familia es una unidad humana, un sistema íntimo de convivencia en el que se establecen unas relaciones recíprocas de comunicación y atención, que por una parte, la definen, y por otra, satisfacen necesidades biológicas, afectivas, cognitivas y sociales. Se considera como el espacio vital del desarrollo humano, caracterizada por la calidad e intensidad de sus relaciones y afectos, que garantiza su continuidad, y es generadora de identidad personal y desarrollo psicossocial de sus miembros, adaptándose a la sociedad para asegurar la continuidad de su cultura.

A partir dos estudos apresentados, a presente pesquisa justifica-se pela possibilidade de trazer a voz das famílias, quase sempre silenciosa, escondida e desproblematizada quando pensamos os espaços em que a aprendizagem musical é construída, legitimada, planejada, investida e sonhada. Nesse sentido, “dom e talento” musical ampliam discussões para a construção do conhecimento musical de crianças e jovens em família. Um dos interesses dessa pesquisa para a área de educação musical está na possibilidade de estudar a família como uma instituição complexa que opera, muitas vezes, invisivelmente (GOMES, 2009).

Estrutura da tese

A tese está organizada em dez capítulos. Após a introdução (capítulo 1), apresento a construção teórica e metodológica que, embora apresentadas em capítulos separados (2 e 3), são consideradas indissociáveis em sua construção nesse estudo. Destaco que o percurso trilhado na composição dessa tese compreende um estudo dentro da abordagem qualitativa de pesquisa a partir da recolha de depoimentos orais de famílias sobre a aprendizagem musical desenvolvida no espaço de uma orquestra.

No capítulo 4, apresento o quadro sociológico das famílias. A seguir, no capítulo 5, discuto práticas culturais em família, revelando representações que os entrevistados trazem sobre música e práticas de ouvir e aprender música na socialização familiar. No capítulo 6, o projeto da orquestra é descrito revelando as demandas que a entrada dos alunos na orquestra trouxe para os pais e familiares. No capítulo 7, discuto a orquestra como um espaço de socialização, incluindo as dinâmicas de ensaios, organização da rotina e do tempo. O capítulo 8 analisa como as famílias se organizam para vencer a rotina cotidiana que envolve escola e orquestra, bem como o impacto e os efeitos produzidos na vida familiar. No capítulo 9, interpreto os projetos educativo-musicais das famílias a partir das vivências na orquestra. Concluindo, no capítulo 10 apresento as considerações finais desse estudo, em um olhar retrospectivo e interpretativo do trabalho, mostrando horizontes para futuras investigações.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Composição teórico-analítica

2.1.1 Da compreensão sociológica

O presente estudo, que parte de um olhar investigativo para o projeto educativo das famílias de crianças e jovens que aprendem música em uma orquestra, encontra-se ancorado na perspectiva sociológica da educação musical como um desdobramento da Sociologia da Educação e, mais especificamente, no campo da Sociologia da Família. Partindo da intenção de identificar, desvelar e analisar estratégias e práticas educativas familiares em relação à aprendizagem musical dos filhos, o estudo propõe discutir e revelar projetos e expectativas familiares, sonhos tanto individuais quanto familiares.

A investigação tem como propósito compreender essas práticas culturais que têm seu início e repercussões no âmbito familiar. Compreendendo-se, portanto, que este estudo investiga processos de transmissão de crenças e valores, o estudo abre uma discussão no campo das teorias da socialização, em que o espaço familiar estará em primeiro plano de atenção e análise.

Ao trabalhar na perspectiva de um estudo com famílias optei por um olhar dentro da ótica sociológica, de modo a possibilitar uma discussão em que o interesse do pesquisador está em não julgar, mas compreender (BOURDIEU, 2008a). Tudo o que é “real” interessa, ou seja, o mundo vivido, o cotidiano, as relações aparentemente anódinas, muitas vezes banais, supostamente óbvias, mas que podem tecer uma complexidade de sentidos e significados.

Além disso, a sociologia permite à educação musical conhecer as tramas sociais das instituições como espaços que não são neutros. Uma orquestra, as famílias de alunos que aprendem música, aprendizagens e fruições musicais mediadas pelas tecnologias se constituem em espaços sociais em que práticas musicais são aprendidas e ensinadas, marcadas pelas pessoas e pelo contexto em que acontecem, produzindo os mais diversos efeitos. Nesses diferentes espaços – *não neutros* – há regras, controle, jogos de poder, tensões e

conflitos que estão relacionados ao “onde” a condição de ensinar e aprender música acontece e “como” acontece.

Souza (1996), ao apresentar e discutir contribuições teóricas e metodológicas do campo da sociologia para a área de educação musical, ressalta que uma das contribuições da Sociologia da Educação “é o paradigma que toma o ensino como prática social” (SOUZA, 1996, p. 11). As contribuições do olhar sociológico para a educação musical também se embasam na “arte de escutar, tranquila e atentamente”, o que, segundo Berger (2011, p. 183), é “algo que todo sociólogo deve aprender antes de se empenhar em estudos empíricos”, em uma preocupação “em ouvir o mundo”, procurando trazer outros níveis de compreensão de um fenômeno social, em que o olhar do pesquisador deve ser modelado para conseguir enxergar além do que aparentemente é visível.

Envolta em uma postura investigativa que contempla a luz teórica da sociologia para tentar enxergar frestas, abrir portas, refletir outras luzes conforme as janelas se abrem, recorro a Berger (2011) ao dizer que a sociologia “mostra que o homem é aquilo que a sociedade o fez ser”, por vezes em uma luta constante em que ele tenta “ser outra coisa, alguma coisa que ele mesmo tenha escolhido ser”. Por essa via, a contribuição da sociologia está em apontar “a infinita precariedade de todas as identidades atribuídas socialmente” (BERGER, 2011, p. 172).

Os autores que compõem o referencial teórico da tese acompanharam-me desde o início do trabalho, em diferentes leituras e etapas de sua construção. Nesta investigação, tanto as discussões sobre o conceito de socialização quanto as do conceito de família estão alicerçadas na Sociologia da Educação enquanto área do conhecimento. Esses dois conceitos – de socialização e de família – no contexto sociológico, servirão como base para este estudo.

Nessa direção, destaco autores como Lahire (2002; 2008), que tem se debruçado em estudos sobre a socialização e suas problemáticas atuais. Mais especificamente com sua obra “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável”, Lahire (2008) tornou-se leitura imprescindível tanto para interpretar e compreender a análise dos dados colhidos quanto na sua recolha e trama metodológica.

As investigações de Setton (2002; 2005; 2010; 2011; 2012a; 2012b) sobre múltiplos espaços de socialização na contemporaneidade como escola, família, mídias e religião, instigaram-me também em várias etapas da pesquisa. Ao estudar famílias e, mais especificamente, em sua grande maioria famílias de baixa renda, procurando desvelar práticas educativas e expectativas em relação à música na vida e na composição educativa de seus filhos como um estímulo de comportamento, compreendo a complexidade em desenvolver uma investigação em um universo difuso como é o espaço social da família. Meu olhar como pesquisadora precisou ser delineado para tentar compreender aspectos dessas estratégias e práticas educativas pouco visíveis, amparada em autores que trabalham nessa perspectiva teórica.

2.1.2 Famílias de meios populares: diferenças internas

A questão central que moveu o estudo de Lahire (2008) foi compreender aquilo que considerou diferenças secundárias entre famílias de meios populares em Lyon, na França, que possuem nível cultural e econômico muito semelhantes. Essa semelhança entre as famílias está alicerçada em sua posição na sociedade, e poderíamos considerar, em uma análise mais superficial, que essas famílias são homogêneas e seus filhos apresentariam características escolares semelhantes. Como explicar, então, o perfil daqueles alunos que, apesar da situação socioeconômica adversa da família, têm médias boas ou até mesmo destacam-se na escola?

Ao entrevistar 26 famílias da periferia de Lyon em suas casas, o autor foi em busca de outras explicações para o sucesso e o insucesso escolar de crianças, descrevendo e analisando quais seriam essas diferenças internas e o papel da família nesse processo:

A personalidade da criança, seus 'raciocínios' e seus comportamentos, suas ações e reações são incompreensíveis fora das relações sociais que se tecem, inicialmente, entre ela e os outros membros da constelação familiar, em um universo de objetos ligados às formas de relações sociais intrafamiliares. (...) Suas ações são reações que 'se apóiam' relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de

comportamentos e de representações possíveis para ela (LAHIRE, 2008, p. 17).

Nesse sentido, o indivíduo não tem, senão, características próprias de personalidade, mas é um indivíduo moldado por forças sociais e daqueles com quem convive na vida cotidiana. O que poderia ser característica de uma pessoa enquanto única, enquanto indivíduo, precisa ser configurado como, também, um amálgama do grupo social ao qual pertence e com o qual vai formando sua própria personalidade:

Se, por um lado, temos tendência a reificar os comportamentos das crianças em traços de caráter ou de personalidade, a sociologia deve lembrar, por outro, que esses traços não aparecem em um vazio de relações sociais: são, sim, o produto de uma socialização passada, e também da forma das relações sociais através das quais estes traços se atualizam, são mobilizados (LAHIRE, 2008, p. 17-18).

Segundo o autor, “a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros de sua família” (LAHIRE, 2008, p. 17). No entanto, a criança “não ‘reproduz’, necessariamente e de maneira direta, as formas de agir de sua família” mas, sim, “encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida” (Ibid.).

Ao discutir sobre o improvável sucesso de crianças pertencentes a famílias de meios populares, Lahire (2008) desmistifica a omissão parental. O mito ao qual o autor se refere poderia ser definido como se vivêssemos

(...) em uma sociedade na qual os pais não ‘conversam mais com seus filhos’, não têm ‘mais tempo’ ou ‘mais vontade’ por causa de suas ocupações profissionais, onde os círculos familiares se tornam ‘cada vez mais instáveis’, com mães solteiras, famílias ‘implodidas’ pelos divórcios, separações e situações econômicas ‘precárias’. (...) Os filhos, em tais situações, ‘perdem todos os parâmetros’, ‘não desenvolvem sua linguagem’ e ‘são abandonados a si próprios’. Quanto aos pais, estes deixam de ser ‘verdadeiros pais’: não desempenham – ou não desempenham mais – seu ‘papel’, ‘omitem-se’, e ‘não cuidam mais dos filhos’ (LAHIRE, 2008, p. 13).

Em quase todas as famílias investigadas em sua pesquisa, o autor revela que os pais, “qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos ‘sair-se’ melhor do que eles” (LAHIRE, 2008, p. 334). O autor chama atenção ao fato de que “o microscópio sociológico possibilita descobrir a relativa heterogeneidade daquilo que imaginamos ser homogêneo”, exemplificando, nesse caso, a família (LAHIRE, 2008, p. 39).

Nessa via de compreensão, Vianna (2005) discute as práticas socializadoras familiares nos meios populares, em que “podem ser vislumbradas pistas para identificação de formas específicas de presença das famílias na escolarização dos filhos, *presença*⁷ que não significa, necessariamente, mobilização escolar *stricto sensu*” (VIANNA, 2005, p. 121).

Se pensarmos que o sucesso ou insucesso na aprendizagem musical depende, também, das forças microssociais que escapam à compreensão e ao domínio do professor e da instituição escolar, sendo produzidos e legitimados no espaço da vida e da rotina familiar da criança e do jovem, teremos uma outra possibilidade de entender o que Lahire (2008) chama de diferenças internas que podem e devem ser investigadas na família.

Ao analisar a profissão de músico e a complexidade dessa formação, Papadopoulos (2004) atesta que esse processo de formação envolve, também,

(...) um aprendizado preliminar de saberes e de técnicas muito específicas, que começa desde a primeira infância e se alimenta da imagem do artista excepcional. (...) Entretanto, contrariamente ao que veicula o imaginário coletivo, a tecnicidade e a complexidade institucional da formação dos músicos, notadamente os profissionais, mostram que o "dom" e a "vocação" não t em um papel central.   o contexto social (família, ambiente social, condi o de forma o) que   determinante (PAPADOPOULOS, 2004, p. 9, tradu o nossa⁸).

⁷ Grifo do autor.

⁸ No original: (...) un apprentissage pr able de savoirs et de techniques tr s spécifiques, qui commence dès la prime enfance et se nourrit de l'image de l'artiste exceptionnel (...) néanmoins, contrairement   ce que véhicule l'imaginaire collectif, la technicisation et la complexité institutionnelle de la formation des musicien, notamment professionnels, font que le "don" et la "vocation" n'y jouent pas un rôle central. C'est le contexte social (famille, environnement social, condition de formation) qui est déterminant.

No entanto, nesta pesquisa, não pretendo esgotar o papel da família quanto ao sucesso musical (ou não) de seus filhos. Esse olhar reduziria a complexidade das múltiplas formas de um indivíduo aprender música e simplificaria o discurso que esse trabalho pretende construir. O que está em jogo e em possibilidade de análise é conhecer, desvelar e compreender as formas como a família opera como parceira na educação musical dos filhos, vendo essa instituição em seu colorido de nuances internas, nas diferentes maneiras como participa do processo, naquilo que ainda é pouco estudado na área de educação musical⁹: o micro espaço sociológico.

2.2 Sobre o conceito de família

2.2.1 Múltiplas configurações familiares

O entendimento de família, neste estudo, não é o de um modelo único, mas dinâmico, que considera essa instituição em sua pluralidade de configurações. Conforme a literatura contemporânea sobre o assunto, essas configurações familiares não são homogêneas e esse “caráter processual da família nos obriga a pensá-la não mais em termos de modelos, mas, sim, de dinâmicas” (COSTA, 2009, p. 360).

Nessa direção, Costa (2009, p. 362) aponta para uma diversidade de arranjos familiares que circunscrevem a contemporaneidade, em que o “modelo dominante da família composta por um casal de pais biológicos e por seus filhos vai dando espaço a outras configurações possíveis”. Como exemplos de novas estruturas (ou categorias) familiares, poderíamos falar das famílias monoparentais e de famílias recompostas.

Segalen (1999, p. 63) conceitua família monoparental¹⁰ como um termo que designa “lares que têm à sua cabeça não duas pessoas de sexo oposto mas uma só, com filhos a cargo”. Gayet (2004, p. 41) complementa que as famílias

⁹ Sobre o estudo com quatro gerações de uma família de músicos no Brasil, ver Gomes (2009).

¹⁰ No Brasil, de acordo com a *Revista Jurídica da Casa Civil*, a “família monoparental brasileira foi reconhecida como entidade familiar pela Constituição Federal de 1988”. Disponível em: Rev. Jur., Brasília, v. 10, n. 92, p.01-30, out./2008 a jan./2009 www.presidencia.gov.br/revistajuridica. Acesso em: 01 agosto 2012.

monoparentais são, “majoritariamente, famílias nas quais a mãe vive somente com seus filhos e, mesmo muito frequentemente, com um único filho”. Segundo Gayet, essas categorias existiam anteriormente, mas eram consideradas como marginais. Por volta de 1950 eram, em sua maioria, produto de uma viuvez ou o resultado de uma ‘falta’ atribuída à mãe que às vezes era regularizada por “um cônjuge tardio complacente”. Hoje, só uma minoria das famílias monoparentais é procedente de uma viuvez ou de um celibato voluntário (GAYET, 2004).

Ao falar de famílias recompostas – aquelas em situação após um divórcio, que na presente pesquisa também ocupa um lugar de destaque, Segalen lembra que a separação do casal não coloca ao filho necessariamente o sentimento de perda de um dos progenitores ao ter dois lares de referência. O que a autora nos lembra é que depois de um divórcio tanto o pai quanto a mãe podem voltar a casar ou “coabitar sem matrimônio legal com um novo companheiro”. Nesse caso, portanto, ao invés de uma “diminuição, há então uma abundância de ‘pais’”, como Segalen observa:

Os papéis sociais ligados às posições parentais ficam de súbito repartidos por diversas pessoas. A criança já não tem apenas um pai, mas sim dois, um pai biológico e um pai social. Se os contos antigos estão cheios de histórias de madrastas, a situação contemporânea põe em evidência a presença do padrasto (SEGALEN, 1999, p. 63).

Saraceno e Naldini (2003) atentam ao complexo uso do termo “família” quanto aos limites do que podemos incluir ou excluir no exercício dessa definição, já que nesse termo existe uma “forte variabilidade quer a nível histórico quer cultural” (SARACENO; NALDINI, 2003, p. 17). Além de uma discussão terminológica, trata-se de um “indicador da complexidade de relações e dimensões que o espaço da família implica: vínculos e limites diversificados que o articulam, que requerem ser definidos e individualizados, mas também tematizados nas suas interdependências” (Ibid.).

Não obstante, as autoras nos dizem que discutir esse termo “é também um indicador da multiplicidade de discursos que definem o que é uma família: discursos religiosos, morais, legais, das tradições culturais, das políticas sociais, até à específica tradição familiar de cada família, de cada indivíduo”

(SARACENO; NALDINI, 2003, p. 18). Nessa direção, falar de uma família¹¹ implica colocá-la em um contexto específico em que todos os matizes sejam considerados e possíveis de serem tematizados.

2.2.2 Família: um termo polissêmico

Segalen, ao apontar reflexões sobre transformações contemporâneas dessa instituição, traz a polissemia do termo família em um estudo denso que problematiza a questão de vermos a família como “uma instituição em contínua mutação”, ou seja, em “um conjunto de processos”. Nessa direção, “cada época conhece as suas formas familiares” em que “sociedade e família são o produto de forças sociais, econômicas e culturais comuns, sem que uma seja o resultado da outra” (SEGALEN, 1999, p. 10). De acordo com a autora, o termo família “designa tanto os indivíduos ligados pelo sangue e pela aliança como a instituição que rege esses laços” (ibid., p. 20) e, nesse estudo, ultrapassa as fronteiras do grupo doméstico, compreendido como a partilha da unidade residencial.

O trabalho de Bruschini (1989) traz algumas contribuições para compreender um pouco mais “o alcance e as limitações de alguns marcos definidores do conceito de família, tanto no que se refere à perspectiva teórica, quanto no que diz respeito às possibilidades de apreender empiricamente esse grupo social” (BRUSCHINI, 1989, p. 1). De acordo com o entendimento da autora, família é “um conjunto de pessoas ligadas por laços de sangue, parentesco ou dependência, que estabelecem entre si relações de solidariedade e tensão, conflito e afeto”. Longe de ver a família como um grupo ‘harmonioso e sereno’, a família é composta, também, por “indivíduos de sexos, idades e posições diversificadas, que vivenciam um constante jogo de poder que se cristaliza na distribuição de direitos e deveres” (Ibid., p. 13).

Em um viés antropológico, Fonseca (2005, p. 54) procura conceituar a família optando “falar de dinâmicas e relações familiares, antes do que de um modelo ou unidade familiar”, de modo a dar conta das múltiplas possibilidades de

¹¹ Para um estudo mais aprofundado da constituição da família moderna e da invenção do sentimento de infância e vida privada, ver Ariès (2006).

vida familiar. Para falar do conceito de família, segundo a autora, é importante considerar nesse processo o peso das diversas categorias sociais:

Enquanto, entre pessoas da elite, prevalece a família como linhagem (pessoas orgulhosas de seu patrimônio), que mantém entre elas um espírito corporativista, as camadas médias abraçam em espírito e em prática a família nuclear, identificada com a modernidade. Para os grupos populares o conceito de família está ancorada nas atividades domésticas do dia-a-dia e nas redes de ajuda mútua (FONSECA, 2005, p. 51).

Os autores e trabalhos referenciados anteriormente me possibilitaram um conhecimento mais amplo e problematizador do termo família, colocando-me em um campo de discussão que compreenda essa instituição em sua complexa trama de construção, organização e reorganização contínua, em que a matriz do processo de socialização dos indivíduos opera juntamente com outros espaços de socialização, seja a escola, as mídias, as crenças e práticas religiosas e, também, o espaço da orquestra onde as crianças e jovens desse estudo aprendem música.

No caso específico das 27 famílias entrevistadas em meu estudo, é possível dizer que a “relação educativa deve também ser situada no contexto do conjunto das relações da criança, especificamente com os mais próximos, nas fronteiras da família, como os avós por exemplo” (MONTANDON, 2005, p. 493). As múltiplas configurações familiares nesse estudo incluem famílias recompostas, monoparentais, arranjos familiares em que os alunos dividem o grupo doméstico com outros parentes e representantes da formação nuclear familiar, ou seja, “uma família composta de um homem, uma mulher e seus filhos e que vivem na mesma moradia” (SINGLY, 2007, p. 31).

Além de alguns alunos residirem com avós e avôs, alguns moram com primos e tios, quando a situação financeira da família é mais precária. A partir dos depoimentos colhidos na pesquisa, é possível perceber que os alunos concebem “família” como todos que estão por perto, que participam de sua vida cotidiana, que os acolhem, protegem, educam, estimulam, não somente aqueles com quem residem (grupo doméstico) ou que levam a denominação de pai e mãe biológicos. Um exemplo advindo dos depoimentos dos alunos entrevistados é

considerar o padrasto como a figura paterna por excelência, mesmo que alguns ainda encontrem eventualmente o pai biológico.

As famílias com as quais compus o material empírico da tese configuram a primeira socialização dos alunos participantes da orquestra, representam para cada um desses jovens uma referência, modelos de pai, de mãe, tanto presentes quanto, em algumas situações, ausentes. Esses jovens socializam a partir de referenciais contemporâneos familiares, que podem incluir, como em alguns casos citados, compartilhar o grupo doméstico com avôs, tios, primos, ou como no caso de um dos alunos que mora com a avó durante a semana e vai pra casa dos pais e irmãos ao final de semana, exemplificando um colorido de configurações familiares e novas formas de arranjos domésticos ao ter, em sua vida cotidiana, dois lares de convivência.

2.3 Socialização e família

2.3.1 Sobre o conceito de socialização

O conceito de socialização na área das ciências sociais pode ser compreendido como um modo de nos movimentarmos no mundo social, onde as várias instituições com as quais convivemos ao longo de nossa vida trabalham sobre e junto de nós, deixando marcas, formando nossos gostos, escolhas, aprendizagens, modos de ser e de viver. Trazendo o conceito de socialização para dentro do campo das ciências sociais, Nanni (2000) o compreende como “um aprendizado, um adestramento em mover-se na sociedade em que se vive”. Em suas reflexões sobre o mundo social dos sujeitos, Nanni nos lembra de que “cada sujeito adquire um grande número de modelos de realidade, que não só lhe servem para agir no presente, mas lhe serão necessários também para reelaborar o passado e para fazer projetos” (NANNI, 2000, p. 118). Nessa direção, portanto,

(...) a socialização é também um processo de aprendizagem de modelos de realidade, assim como de adestramento (automático) a usar-se como instrumento de pensamento e de ação. É um constante advir a uma (nova) compreensão de ‘como estão as coisas’, através de uma função de análise de uma enorme quantidade de fatos, de recorrências, exceções, repetições (NANNI, 2000, p. 118).

Para Setton, o processo de socialização pode ser considerado “como um espaço plural de múltiplas relações sociais” e, também, “como um campo estruturado pelas relações dinâmicas entre instituições e agentes sociais distintamente posicionados em função de sua visibilidade e recursos disponíveis. Portanto, o processo de socialização deve ser compreendido como um fenômeno histórico complexo e temporalmente determinado” (SETTON, 2002, p. 109).

A autora, a partir de estudos e pesquisas realizados no campo das teorias da socialização no mundo contemporâneo, compreende “que o processo de socialização das sociedades atuais é um espaço plural de múltiplas referências identitárias” (SETTON, 2012a, p. 8). Nesse sentido, “a cultura da modernidade caracteriza-se por oferecer um ambiente social no qual o indivíduo encontra condições de forjar um sistema híbrido de referências disposicionais, mesclando influências familiar, religiosa (vetores tradicionais), escolar e midiáticas (vetores da modernidade)”, entre outras, em um “sistema disposicional coerente, no entanto heterogêneo” (Ibid., p. 8).

As mídias são consideradas “agentes da socialização” por possuírem “um papel educativo no mundo contemporâneo”. Segundo Setton (2011), “junto com a família, a religião e a escola (entre outras instituições)”, as mídias “funcionam como instâncias transmissoras de valores, padrões e normas de comportamento e também servem como referências identitárias” (SETTON, 2011, p. 8). O que a autora ressalta como sendo a “particularidade do mundo contemporâneo” deve-se ao fato de que “essas instâncias vivem hoje em uma tensa e intensa rede de interdependência com as outras agências socializadoras, agindo simultaneamente na formação moral e cognitiva do indivíduo na atualidade” (Ibid., p. 8). Além disso,

(...) é possível afirmar que a identidade social e individual, na contemporaneidade, não se realizaria mais a partir de uma correspondência contínua entre indivíduo e sociedade, entre papéis propostos pelas instituições e sua integral identificação pelos indivíduos. O que se observa é uma tendência à articulação e à negociação constante entre valores e referências institucionais diferenciados e as biografias dos sujeitos (SETTON, 2005, p. 345).

2.3.2 Socialização primária e socialização secundária

Berger e Luckmann (1999) colocam o conceito de socialização “como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (1999, p. 175). Os autores acrescentam à noção de socialização a distinção entre socialização primária e socialização secundária. A socialização primária seria aquela em que o indivíduo constrói o seu primeiro mundo social, “a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade”, sendo a socialização secundária “qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (Ibid., p. 175).

No presente estudo, a partir dessa perspectiva, a família é vista como a primeira experiência de sociedade dos alunos que participam da orquestra, sendo outros espaços socializadores, como a escola, a religião, as aprendizagens medidas pelas tecnologias e a orquestra, socializações secundárias.

De acordo com Belloni, a socialização “é um processo de relações humanas, e as primeiras interações que se constroem entre a criança e o outro ocorrem no círculo familiar, ligando a criança à sua família, notadamente à mãe” (BELLONI, 2009, p. 71). Para a autora,

O processo de socialização é o espaço privilegiado da transmissão social dos sistemas de valores, dos modos de vida, das crenças e das representações, dos papéis sociais e dos modelos de comportamento. Esse processo de aprendizagem varia de acordo com os universos de socialização, forçosamente diferentes segundo a origem social da criança, definida pela sociedade onde ela vive, pela classe social a que pertence, pelo grupo familiar (BELLONI, 2009, p. 70).

Belloni reforça que “em nossas sociedades contemporâneas globalizadas e tecnificadas, escola e família estão confrontadas à concorrência de outras instâncias de socialização”, enfrentando conflitos a partir dos “valores difundidos pela mídia e os modos de socialização entre pares que caracterizam muitos jovens de hoje (turmas, gangues, tribos, clubes, etc.)” (Ibid., p. 71). A autora explica:

A socialização é um conjunto de processos pelos quais o indivíduo é construído (segundo a visão de sociedade que se tem, pode-se dizer: formado, modelado, condicionado ou fabricado) pela sociedade global e local, processos durante os quais o indivíduo adquire (incorpora, integra, interioriza, apropria-se de) modos de pensar, fazer e de ser socialmente situados. Trata-se de processos fundamentalmente ativos que se desenrolam durante toda a vida, por meio das práticas e das experiências vividas, não se limitando, de modo algum, a um simples adestramento realizado pela família, pela escola e pelas outras instituições especializadas (BELLONI, 2009, p. 69).

Mesmo reconhecendo a família como uma instância-chave no processo de socialização primária dos indivíduos, Belloni alerta que no mundo contemporâneo essa instituição está sofrendo profundas mudanças “que transformam os modos como ocorre o processo de socialização”, enfatizando mudanças na estrutura familiar, a colocação da mulher no mercado de trabalho, as tecnologias e mídias que, junto a outras instâncias, “são fatores de mudança que afetam o papel da família no processo de socialização” (BELLONI, 2009, p. 71).

Segundo Mollo-Bouvier, o conceito de socialização no sentido clássico, brevemente aqui exemplificado pelo trabalho sociológico de Durkheim, no ‘processo de assimilação dos indivíduos aos grupos sociais’, deve ser repensado dentro de uma perspectiva interacionista, a qual “salienta a dinâmica das interações na aquisição de *know-hows* e insiste no vínculo entre conhecimento de si e conhecimento do outro, construção de si e construção do outro” (2005, p. 392). Essa concepção vai além do que a autora chama “do uso banalizado da palavra ‘socialização’, que costuma designar de modo aproximado a capacidade de cada um a integrar-se na vida coletiva” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 392-393). Para a autora:

A socialização compõe-se de dessocializações e ressocializações sucessivas. Ela é a conquista nunca alcançada de um equilíbrio cuja precariedade garante o dinamismo. Em contrapartida, essa concepção interacionista da noção de socialização implica que se leve em conta a criança como sujeito social, que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 393).

Exemplificando, não existiria uma reprodução direta do indivíduo de suas vivências socializadoras no espaço familiar como algo que viria “de cima para baixo”, mas sim, a de que ele, enquanto indivíduo, é ativo nesse processo, sendo tanto transformado em seus plurais espaços de socialização quanto sendo ele próprio transformador do seu entorno social e desses espaços, reforçando o dinamismo dos processos socializadores na contemporaneidade.

2.3.3 A família como a primeira socialização do indivíduo

A família, conforme a literatura estudada, constitui-se no que Berger e Luckmann chamaram de socialização primária, em que a criança “interioriza o mundo dos pais como sendo o mundo, e não como o mundo pertencente a um contexto institucional específico” (1999, p. 189). O primeiro mundo social, a primeira ideia de construção de sociedade o indivíduo experimenta em sua família, lendo o mundo a sua volta a partir do olhar das pessoas com as quais convive por mais tempo. O peso da família, embora deva ser lido de acordo com seu contexto histórico, seria expressivo pelo fato dessa socialização familiar vir primeiro, interiorizando para a criança “uma realidade apreendida como inevitável” (BERGER; LUCKMANN, 1999, p. 196).

Mesmo antes de nascer, o indivíduo está inserido “num determinado grupo social, cuja manifestação mais próxima é a família. À medida que vai crescendo, ele vai interiorizando a cultura de seu grupo, de sua sociedade”, carregando “em seu corpo e em sua mente, a história de seu grupo social” (BELLONI, 2009, p. 68). Não obstante, Plaisance (2004, p. 224) designa a socialização como “o processo geral que abrange toda a vida humana, ou seja, que constitui os seres humanos como seres sociais”.

Setton (2002) propõe considerar a família no mundo contemporâneo como uma das múltiplas instâncias socializadoras. Segundo a autora:

Fenômeno universal, é possível afirmar que a família é uma instituição que evolui conforme as conjunturas socioculturais. Não é um agente social passivo. Sua história recente revela um poder de adaptação e uma constante resistência em face das mudanças em cada período (SETTON, 2002, p. 111).

A autora considera a família “como um importante elemento na determinação dos destinos pessoais e sociais, nas trajetórias educacionais e profissionais dos sujeitos” chamando atenção para a “heterogeneidade de configurações familiares, a diversidade de recursos e posicionamentos sociais, bem como a diversidade de comportamentos e relações que podem estabelecer com as outras instâncias socializadoras”, como a escola e as mídias (SETTON, 2002, p. 112). Destacando as contribuições de Pierre Bourdieu sobre a sociologia das práticas de cultura, Setton (2010) situa a família como:

(...) uma primeira instância socializadora, responsável pela transmissão de um patrimônio econômico e cultural. É nela que a primeira identidade social do indivíduo é forjada (*habitus* primário). De origem privilegiada ou não, a família transmite para seus descendentes um nome, uma cultura, um estilo de vida moral, ético e religioso. Não obstante, mais do que os volumes de cada um desses recursos, cada família é responsável também por uma maneira singular de vivenciar esse patrimônio (SETTON, 2010, p. 24).

Ao mesmo tempo em que a família ocupa na vida de cada indivíduo um espaço físico e simbólico, que define a aprendizagem de traços característicos, modo de falar, de se comportar, de pensar e agir,

(...) a família revela-se como um dos lugares privilegiados de construção social da realidade, a partir da construção social dos acontecimentos e relações aparentemente mais naturais. Com efeito, é dentro das relações familiares, tal como são definidas e regulamentadas, que os próprios acontecimentos da vida individual que mais parecem pertencer à natureza recebem o seu significado e através deste são entregues à experiência individual: o nascer e o morrer, o crescer, o envelhecer, a sexualidade, a procriação (SARACENO; NALDINI, 2003, p. 18).

2.3.4 Outros espaços de socialização

Os alunos que participam da orquestra no presente estudo convivem, também, em um múltiplo campo de socializações simultâneas. Além da família, a religião, as mídias, a escola e a orquestra integram ativamente sua construção identitária tanto individual quanto de grupo. Conforme Setton sinaliza, a “realidade é complexa e o estudo sistemático de novas condições de socialização impõe pensar a circulação de um registro cultural a outro destacando a

pluralidade das matrizes com os quais os atores têm de compor seu repertório cultural” (SETTON, 2010, p. 33).

Costa (2009) faz uma reflexão sobre as “transformações contemporâneas da vida familiar e de determinados aspectos da vida privada”, os quais “evidenciam o quão as funções tradicionalmente outorgadas à família têm sido ofuscadas pela vida quotidiana, numa contemporaneidade caracterizada pela emergência dos inúmeros e possíveis círculos de socialização dos indivíduos” (COSTA, 2009, p. 357).

Ao alertar sobre a importância de considerarmos a evolução do contexto familiar ao longo do tempo, Montandon (2005), em seu estudo sobre práticas educativas parentais e a experiência de crianças, atenta ao fato de que:

Toda família tem um ciclo de vida. Existem períodos estáveis, outros de reorganização ou de crise. As interações dentro da família modificam-se. Além do mais, não se devem ignorar vários acontecimentos, como desemprego, doença, acidentes, nascimento de uma criança deficiente, que produzem transformações nas relações, reestruturações, e mudanças nas práticas (MONTANDON, 2005, p. 490).

Em concordância com os autores citados, compreendo a família contemporânea em estudo moldada por diversas forças, multifacetada, em que seu papel na educação e formação dos filhos está constantemente em negociação e confronto com outras instituições socializadoras, seja a escola ou as mídias. Portanto, a família “não pode ser explicada nem compreendida por uma única problemática ou pensada como uma realidade geral” mas, sim, “como objeto transversal, aglutinador de fatores simultâneos de influência na sua constituição, funcionalidade e simbolização” (COSTA, 2009, p. 360).

Apesar dessas transformações e de outras redes de socialização, a família ainda ocupa um importante papel, conforme Costa (2009):

(...) a família continua sendo compreendida como um mecanismo central na sociedade contemporânea. Sujeita a modelagens decorrentes da sua própria historicidade, ela permanece como matriz da socialização das pessoas. Presente nas diversas culturas, a família mantém-se como forma de relação social constitutiva da espécie humana, a despeito de encontrar-se em constante mudança por participar dos dinamismos próprios das relações sociais (COSTA, 2009, p. 359).

Para estudiosos que lidam com a família é fundamental “ter em mente que embora sua universalidade seja uma hipótese válida, suas configurações variam a forma como os indivíduos se comportam, suas atitudes e expectativas” (COSTA, 2009, p. 367). Essas variações necessitam ser compreendidas e problematizadas no seu próprio contexto, considerando-se “as diferenças de classe social, de identidade étnica, de opção religiosa, de opção ideológica, dentre outras”, que estão guardadas “lá na esfera da vida privada”, porém “marcantes na trajetória dos indivíduos” (Ibid., p. 367).

Embora o foco desta pesquisa esteja na primeira socialização do indivíduo no espaço da família, compreendo que é indissociável considerar a escola, a orquestra, as mídias e a religião como agentes de uma socialização secundária na vida das crianças e jovens em estudo.

2.4 Projeto educativo da família

Gayet, para uma melhor compreensão sobre projeto educativo na família, aponta que muitas vezes há uma distância entre o projeto educativo dos pais e sua realização, lembrando que “a rigidez educacional dos pais está em relação direta com a sua competência em adaptar-se, por sua vez, à personalidade da criança e aos acontecimentos que pontuam a história da família” (GAYET, 2004, p. 76). Ao lançar a questão sobre o que é ter um projeto educativo, Gayet traz como algumas das primeiras respostas que vêm dos pais o desejo de assegurar a felicidade de seu filho. No entanto, o autor concebe que essa noção de “felicidade” é imprecisa e depende, antes de tudo, da representação que os pais fazem disso, ou seja, do que seria essa ‘felicidade’:

Antes mesmo do nascimento da criança, os pais elaboram um *projeto educativo*¹². Esse projeto é mais ou menos consciente e mais ou menos realista. Ele oscilará de acordo com os diversos tipos de pais, entre alguns princípios elementares e um verdadeiro programa de formação. Esse projeto se adaptará à personalidade da criança e à sua evolução ou, então, será de uma rigidez

¹² Grifo do autor.

inflexível. Entre essas posições extremas, todas as nuances são permitidas (GAYET, 2004, p. 72, tradução nossa¹³).

Qual é, então, o projeto educativo das famílias das crianças que estão na orquestra? Quais as concepções dessas famílias sobre o lugar da aprendizagem musical dos filhos no projeto educativo? Gayet (2004) faz um levantamento de alguns estudos advindos de pesquisas, como o de Lahire (1995), mostrando que os pais de meios populares são suspeitos, muitas vezes injustamente, de falhar nas tarefas educativas. No entanto, o autor chama atenção ao fato que “os meios modestos partilham cada vez mais com as outras camadas sociais os mesmos princípios de civismo tais como o respeito, e as mesmas esperanças para com a escola percebida como a única possibilidade restante de promoção social” (GAYET, 2004, p. 82).

Um aspecto de grande importância estudado por Gayet (2004) diz respeito à consciência que famílias de meios populares têm das condições de seu ambiente social, em relação aos perigos de os filhos terem contato com más companhias ou se envolverem com drogas. Nessa direção, o autor discute projetos educativos de orientação negativa, mais frequente em famílias de baixa renda, que se apoiam sobre uma série de preocupações em afastar os filhos das más companhias, buscando protegê-los do contato com entorpecentes e a violência que resulta desse contexto hostil. Por outro lado, há os projetos de orientação positiva que se ocupam em investir na construção da personalidade da criança, quando mais tranquilos quanto às questões de sua classe social.

O mito do talento/dom: nascer ou aprender?

No campo em estudo desta pesquisa, pude constatar que existe um tema recorrente sobre aqueles alunos que ficaram na orquestra, ou seja, que passaram por uma seleção inicial com aproximadamente 1200 alunos inscritos, em que permaneceram no grupo 32 crianças e jovens. Em momentos diversos, alguns pais, membros da equipe coordenadora e professores deixaram escapar

¹³ No original: Avant même la naissance de l'enfant, les parents élaborent un *projet éducatif*. Ce projet est plus ou moins conscient et plus ou moins réaliste. Il oscillera, selon les variétés de parents, entre quelques principes élémentaires et um véritable programme de formation. Il s'adaptera à la personnalité de l'enfant et à son évolution ou bien il sera d'une rigidité inflexible. Entre ces positions extrêmes, toutes les nuances sont permises.

essa habilidade na seleção dos “mais talentosos”, o que me motivou a investigar essa questão e esse apego ao que é “natural”, e que na área de música ainda é um apelo muito forte.

Nessa perspectiva de pensar a profissão de músico sob o questionamento do “dom, da herança ou de um projeto”, Papadopoulos apontou a sociologia como a ciência que faz a crítica do culto ao gênio. Segundo o autor, a maioria das pessoas acredita na realidade do dom ou da vocação artística, lançando o questionamento de “como compreender essa crença que considera que a facilidade ou o sucesso nos domínios artísticos provêm de um dom particular ou, ainda, que ela responde a uma vocação, mesmo se a origem do apelo ficar, além disso, largamente indeterminada”? Como informa o autor,

Este questionamento não é novo. No campo das ciências sociais ele recobre desde em torno de um século um conjunto de debates de caráter largamente normativo. As noções de ‘dom’ ou de ‘vocação’ se conjugam com um conjunto de termos que valorizam ‘o sujeito, o particular, o individual, o pessoal, o privado’. À primeira vista, todos permitem escapar aos determinismos sociais. Todos insistem sobre o inato contra a aquisição, a construção social das competências e das identidades (PAPADOPOULOS, 2004, p. 71, tradução nossa¹⁴).

Conforme Papadopoulos (2004) apresenta, as contribuições do trabalho sociológico repousam no esforço em “mostrar o coletivo por trás do individual, a aquisição por trás do inato”, ao revelar “o arbitrário da eleição social contra a ideologia do dom”. Essa crítica se confessa particularmente interessante no domínio musical porque grande parte da sociedade, mais no campo do senso comum, tende a considerar que a acessibilidade à profissão de músico depende largamente do “dom”, privilegiando a singularidade. Nessa direção, o olhar sociológico incomoda ao recusar uma análise que aceita os privilégios inatos, pelo fato de que isso “seria admitir a injustiça original do mundo” (PAPADOPOULOS, 2004, p. 73).

14 No original: Ce questionnement n’est pas nouveau. Dans le champ des sciences sociales, il recouvre depuis environ un siècle un ensemble de débats à caractère largement normatif. Les notions de “don” ou de “vocation” se conjuguent avec un ensemble de termes qui valorisent “le sujet, le particulier, l’individuel, le personnel, le privé”. À première vue, tous permettent d’échapper aux déterminismes sociaux. Tous insistent sur l’innéité contre l’acquisition, la construction sociale des compétences et des identités.

No capítulo seguinte, apresento a construção metodológica do estudo. Embora seja apresentada em um capítulo separado, neste trabalho é preciso entender que a construção teórico-analítica e a metodológica se integram para uma abordagem coerente e reflexiva em todas as suas etapas. Conforme orienta Minayo (2002, p. 17), “ciência se faz com teoria e método”, tendo em vista que uma teoria é “uma construção científica, por meio da qual o pesquisador se aproxima de um objeto, mesmo que depois a refute e construa outra que considere mais adequada para compreender ou explicar o assunto que investiga”. Ao lidar com “os pontos de vista, as teses, as indagações e as proposições de seus pares sobre o assunto (a teoria)”, o pesquisador “vai construir caminhos de aproximação do tema” e, segundo a autora, “estes caminhos de aproximação sempre são estradas por onde passam as linhas teóricas e as abordagens da realidade, seja pela experimentação, seja pela observação: são os métodos” (MINAYO, 2002, p. 17).

3 CONSTRUÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Os caminhos que se toma, abandona ou redireciona em um trabalho investigativo são indissociáveis do objeto de pesquisa, daquilo que se deseja conhecer e/ou investigar. Se, portanto, o objeto transforma-se durante o percurso investigativo pois o pesquisador e seu olhar também são transformados, a trilha metodológica da mesma forma abre novas possibilidades. Essa consciência de que o caminho, por si só, é uma experiência qualitativa e processual, sem certezas pré-garantidas de êxito ou de solução, colocou-me, enquanto pesquisadora, em constante vigilância epistemológica sobre meu objeto em estudo. Como Mills (1982, p. 213) alerta, “ser, ao mesmo tempo, confiante e cético, em relação à sua experiência”, seria uma possibilidade para o trabalhador intelectual maduro.

O percurso metodológico envolveu momentos de euforia e segurança e, outros, de dúvidas e incertezas. Esses sentimentos, muitas vezes silenciados e não revelados na escrita da tese, aqui encontram um lugar de pertença pelo entendimento de que “a pesquisa qualitativa favorece também o emprego de novas perspectivas sobre o social e a produção de interpretações mais próximas dos contextos das situações” (GROULX, 2008, p. 99). Neste capítulo, trarei a composição metodológica construída durante o fazer e refletir a pesquisa, redirecionando passos e recriando estratégias conforme o desenrolar dos acontecimentos e o retorno que fazer a pesquisa foi me possibilitando.

3.1 Sobre a metodologia qualitativa

A pesquisa foi desenvolvida na perspectiva das metodologias qualitativas. A escolha metodológica justifica-se pela possibilidade de a investigação poder desvelar o “sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas” (CHIZZOTTI, 2005, p. 80), envolvida em captar o processo, os sentidos produzidos entre pesquisador e pesquisados, no desenrolar do processo investigativo. Queiroz exemplifica o comprometimento do pesquisador em viver a pesquisa em seu todo, de forma qualitativa, envolvendo todas as etapas percorridas:

O qualitativo figura abertamente no início do trabalho, quando são apresentadas as proposições teóricas; retorna ao primeiro plano no final, ao serem expostas as interpretações e as generalizações. O qualitativo está, além do mais, constantemente presente em todo o desenrolar do trabalho, uma vez que sem a palavra nenhuma transmissão de saber científico é possível (QUEIROZ, 1999, p. 23).

Nesta tese, o processo de “fazer e pensar” foi visto como indissociável, em que a pesquisa se encontra, sempre, em contínuo movimento entre o teórico e o empírico. Haguette (2007) enfatiza que as “metodologias qualitativas derivam da convicção de que a ação social é fundamental na configuração da sociedade” (2007, p. 20). O mergulho em um trabalho construído a partir das metodologias qualitativas exige do pesquisador, dentre outras habilidades intelectuais, a disponibilidade de aprender e se surpreender em cada etapa, vigilante quando é preciso redirecionar caminhos, bússolas, mapas. Da mesma forma, estar atento e sensível ao que o entorno social vai trazendo sem um olhar míope que, *a priori*, quer ver com lentes precisas. O visível, no qualitativo, só pode ser percebido quando entendemos que o desvelado mostrará uma parte, não o todo, não a verdade, mas aquilo que conseguimos extrair do mundo social de nosso objeto de pesquisa e da nossa capacidade em enxergar para além do que o mundo objetivo percebe.

De acordo com Trigo e Brioschi (1999, p. 26), a “veracidade dos dados perde o seu estatuto de condição primeira para a construção do conhecimento, cedendo lugar ao desvendamento do contexto da sua produção”, em que o “exame dos fatos em si é substituído pela busca da sua significação, no processo de pesquisa do social”. O papel do pesquisador no universo do qualitativo, portanto, encerra uma busca de algo ainda não visto, ainda não revelado, em suas formas sociais que dizem respeito a contextos específicos, a pessoas, lugares, tempos e espaços que, em outros momentos, não se repetirão da mesma forma.

A construção do ser pesquisadora, disposta a escutar famílias e seus filhos e netos, portanto, crianças, jovens e adultos, foi estabelecendo a direção de lidar com acontecimentos que o próprio campo de pesquisa apresentava, em diferentes momentos, de que não existe fórmula pronta quando nosso olhar e nossa escuta envolvem o modo de pensar e fazer pesquisa na abordagem qualitativa. Como lembra Mills (1982), a invenção criativa se constrói na e

durante a pesquisa, entre idas e vindas ao campo, compreendendo que não se pode separar a experiência de vida do trabalho intelectual.

Sobre essa capacidade inventiva e inovadora, em que por vezes o construir e desenrolar da pesquisa sugerem novas maneiras de se pensar um método na pesquisa qualitativa, Oliveira (2001) ilustra o que está envolvido no pensar esse processo:

O cultivo da capacidade imaginadora separa o técnico do pesquisador; somente a engenhosidade saberá promover a associação de coisas, que não poderíamos sequer intentar pudessem um dia se compor, num dado cenário social. Significa aprimorar a percepção, refinar a sensibilidade, ampliar horizontes de compreensão, comover-se diante de práticas, pequeninas na sua forma, calorosas e desprendidas no seu íntimo (OLIVEIRA, 2001, p. 19).

Compreendo que, ao trabalhar na ideia da pesquisa social, o que está em jogo não é “produzir conhecimentos absolutos, mas interpretações plausíveis” (MELUCCI, 2005, p. 33). Nessa direção, Groulx (2008) complementa que:

Atento à pluralidade de construções de sentidos, o procedimento qualitativo leva, preferencialmente, a adquirir uma percepção mais holística dos problemas e das questões, e a proceder a um ‘requadramento socioantropológico’, a fim de ter em conta o contexto sociocultural de cada situação-problema e de compreender a especificidade e a complexidade dos processos em jogo (GROULX, 2008, p. 97).

3.2 Entrada no campo

O campo de estudo, conforme mencionado, é uma orquestra formada por crianças e jovens entre 10 e 14 anos oriundos da rede pública de ensino municipal e estadual de Porto Alegre. A referida orquestra iniciou sua formação como uma proposta de inserção social através da música, em um edital de processo seletivo ao ingresso do aluno. Este estudo teve seu foco na primeira turma de alunos que foram selecionados no ano de 2009¹⁵.

¹⁵ No ano de 2010 foi realizada uma segunda seleção.

3.2.1 Contatos iniciais

A concentração do interesse do pesquisador em determinados problemas, a perspectiva em que se coloca para formulá-los, a escolha dos instrumentos de coleta e análise do material não são nunca fortuitos; todo estudioso está sempre engajado nas questões que lhe atraíram a atenção, está sempre engajado, de forma profunda e muitas vezes inconsciente, naquilo que executa (QUEIROZ, 2008, p. 15).

O encontro inicial com o campo de pesquisa aconteceu em sete de outubro de 2009, depois da primeira apresentação da orquestra dentro da programação do “Rede RS Criança¹⁶”, na Praça da Matriz no centro de Porto Alegre. Assisti ao evento assim que meu ex-aluno na Fundarte, e professor na orquestra, me falou do projeto e convidou-me para conhecer o grupo. Nesse dia, pude conversar com alguns professores e o maestro do grupo, em um momento mais informal, logo após a apresentação.

O maestro falou com entusiasmo do projeto e deixou as portas abertas caso fosse meu interesse conhecer e acompanhar mais de perto esse grupo em formação musical. Comentou sobre os dias de ensaio, como o projeto estava sendo pensado, do local e dos horários. Fiquei bastante motivada e, a partir desse primeiro contato, fui me preparando para entrar no espaço como pesquisadora, em 21 de outubro de 2009. Previamente, por telefone, meu ex-aluno sugeriu que eu chegasse antes das aulas iniciarem (ou seja, às 14h) ao Museu de Comunicação Social Hipólito José da Costa, na Rua dos Andradas, pois assim eu poderia vislumbrar pais chegando e deixando seus filhos. Essa informação prévia foi bastante importante, principalmente por ser o primeiro dia “oficial” em campo.

Nessa tarde, passei quase quatro horas entre mães, familiares, avôs, professores, alunos. Os professores da orquestra, alguns que eu conhecia há mais tempo outros que conheci ali mesmo, foram se mostrando receptivos e curiosos sobre meu papel como uma doutoranda que iria estudar as famílias. Aos poucos fui me familiarizando com eles, nos momentos de intervalo, em pequenas

¹⁶ A Rede RS Criança é uma iniciativa do Governo do Estado do Rio Grande do Sul através da Secretaria da Justiça e do Desenvolvimento Social com a finalidade de mobilizar recursos para apoiar projetos que atendam crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

conversas durante os ensaios, nas apresentações e nas viagens, como registrei no diário de campo:

O “lugar” que o pesquisador vai ocupando no campo precisa ser pensado em velocidade rápida e precisa. Quando me chamavam pra assistir algum momento das aulas da orquestra eu não hesitava, ia assistir tentando ser o mais discreta possível. Não fiquei anotando nada na frente das pessoas, era minha primeira entrada oficial naquele espaço (DIÁRIO DE CAMPO, 21 out. 2009).

3.2.2 Tornando-me visível como pesquisadora

Considero a entrada oficial em campo o dia 21 de outubro de 2009, quando entreguei minha carta de apresentação (ver Anexo 1) à secretária e coordenadora da orquestra solicitando autorização para participar das atividades musicais, conhecer e conversar com as famílias dos alunos do grupo, bem como assistir a eventuais aulas de música e ensaios. Essa carta de apresentação foi solicitada pelo maestro em nosso primeiro contato como algo importante para que houvesse uma formalização e para que a coordenação do projeto soubesse quem sou e com qual finalidade estaria ali na orquestra.

Com o decorrer do tempo, em alguns momentos perguntava à produtora cultural se havia alguma novidade em relação a essa minha participação e ela dizia para não me preocupar. Por ser um projeto do governo do estado, que envolve famílias, crianças e jovens, sentia falta de um retorno que me promovesse mais visibilidade dentro do campo. Enquanto aguardava o retorno da carta entregue, fui percebendo que já estava sendo aceita e não era tratada mais como uma pessoa estranha naquele espaço da orquestra.

Depois de aproximadamente um mês e meio frequentando os ensaios e me integrando das mais variadas formas à rotina de trabalho da orquestra, conhecendo familiares e alunos, foi se tornando necessária uma formalização sobre minha presença como pesquisadora perante os integrantes da orquestra. Percebia que, mesmo explicando para alguns alunos e seus familiares quem eu era e o motivo de estar ali, ainda não conhecia todos os alunos e, ao mesmo tempo, alguns fantasiavam sobre o meu papel, como na cena registrada:

Fiquei mais um pouco ali e, de repente, uma aluna sai do auditório justamente cruzando minha frente. Quando me viu, comentou: *'Nossa, oi, eu nem te reconheci assim de óculos!'* Eu cumprimentei e ela logo falou: "Sabe o que a gente comentou ontem depois do ensaio? Que tu deve estar observando se a gente está se comportando", com um jeito um pouco maroto, mas de quem realmente estava querendo saber o que eu fazia ali. Então eu falei bem baixinho, já que o ambiente não permitia falar em tom normal: *'Não, eu não estou observando vocês...'* e, antes que eu continuasse, o professor de violino logo chamou a atenção dela para parar de conversar e voltar ao ensaio. Aquela situação revelou a urgência de eu ser apresentada "oficialmente", para os alunos não fantasiarem demais e acharem que sou uma espécie de detetive para ver quem fica ou sai do grupo (DIÁRIO DE CAMPO, 22 out. 2009).

Nesse sentido, minha preocupação era a de que os alunos e seus familiares que já me encontravam nos ensaios soubessem que meu papel não era avaliar quem ficaria ou não no projeto. A equipe dos professores e coordenadores já estava me vendo como alguém que poderia contribuir com o trabalho, mas minha responsabilidade como pesquisadora ia muito além. Não era mais possível ignorar que os alunos e seus familiares tinham poucas informações a meu respeito e que, em fase de seleção pela frente, eu poderia representar mais uma figura com o poder de avaliadora e isso se tornava cada vez mais necessário ser esclarecido.

No dia dois de dezembro de 2009 fui, então, apresentada oficialmente para todos os alunos presentes durante um momento do ensaio em que as crianças estavam sentadas com seus instrumentos e a produtora cultural dando as dicas de como preencher um formulário para fazer a carteirinha das passagens de ônibus. Pude falar, com calma e com os alunos reunidos, que minha presença no grupo não se justificava pela avaliação, mas para ter a orquestra como meu campo de pesquisa, cujo foco seria estudar as relações de como a família vê a possibilidade de uma formação musical em um grupo orquestral. Naquele momento da pesquisa foi possível falar sobre o meu lugar ali no campo, o que represento como pesquisadora e explicar de modo mais geral a ideia do trabalho como pesquisadora.

3.3 Etapas metodológicas e técnicas de pesquisa

A superação do entendimento meramente instrumental da metodologia, como se ela apenas representasse um conjunto de técnicas das quais o pesquisador pudesse dispor, independentemente de suas concepções acerca do mundo e das relações entre sujeito e objeto de pesquisa, reafirma a importância de uma reflexão, capaz de dar conta dos procedimentos pelos quais se constrói uma pesquisa em ciências humanas (OLIVEIRA, 2001, p. 21).

Como técnicas de pesquisa, este estudo privilegiou a realização de entrevistas de caráter semiestruturado a partir da recolha de depoimentos orais realizados com os alunos, atores sociais desta pesquisa, e suas famílias. Outras técnicas como observações livres e participantes no campo de pesquisa e o registro em diários de campo mostraram-se importantes para a construção metodológica em diferentes momentos do trabalho, enriquecendo os dados coletados por meio de diversas formas. Conforme orienta Queiroz (1999), o conjunto de técnicas possibilita “operar reuniões de dados segundo esquemas específicos, com a finalidade de analisá-los, isto é, de, por meio da decomposição do todo em seus elementos, chegar a um arranjo dos dados que não existia anteriormente” (QUEIROZ, 1999, p. 21).

3.3.1 Depoimentos orais

A especificidade de trabalhar com depoimentos orais repousa no modo específico de agir do pesquisador ao utilizar essa técnica, durante o diálogo com o entrevistado. De acordo com Queiroz (2008), ao “colher um depoimento, o colóquio é dirigido diretamente pelo pesquisador; pode fazê-lo com maior ou menor sutileza, mas na verdade tem nas mãos o fio da meada e conduz a entrevista” (QUEIROZ, 2008, p. 45).

Pelo grande número de famílias entrevistadas, além dos próprios atores sociais desta pesquisa, ciente das etapas que seguiriam após a recolha de um depoimento e do tempo para realizar todas as etapas compreendidas no âmbito de um doutorado, essa técnica mostrou-se precisa tendo em vista que o

pesquisador guia a narrativa, orientando abertamente o desenrolar do colóquio (QUEIROZ, 2008).

No entanto, essa técnica também contemplou outras, dentre essas o exercício de registrar o não dito, o não gravado, as minhas impressões, sensações, ideias e o contexto em que os depoimentos foram construídos no que chamei de “diários de entrevista”. Nesse exercício contínuo, escrito após as entrevistas, iniciei um processo de reflexões a partir dos limites, avanços e aprendizagens de cada entrevista realizada, contribuindo para a construção do material empírico e, sobretudo, a de minha jornada como pesquisadora. Conforme indicação de Queiroz (2008),

Não basta o pesquisador consignar os depoimentos obtidos; soltos nada significam. É preciso que anote cuidadosamente tudo quanto sabe a respeito do depoente, de sua vida, profissão, nível social, ambiente em que vive, para que a opinião dele se situe dentro de determinado contexto e queira dizer alguma coisa. Também as condições em que se realizou a entrevista devem ser relatadas (QUEIROZ, 2008, p. 95).

Para compor orientações técnicas e metodológicas de meu estudo e, fundamentalmente, sobre a recolha de depoimentos orais dos alunos e de suas famílias, consultei os estudos sociológicos do CERU¹⁷ - Centro de Estudos Rurais e Urbanos da Universidade de São Paulo/USP. O CERU é considerado por seus membros um Centro de Sociologia, “orientado para o conhecimento da sociedade em seus múltiplos aspectos e grupos sociais ou coletividades, em diálogo para outras ciências sociais” (LANG; CAMPOS; DEMARTINI, 2010, p. 9). As publicações e discussões do CERU¹⁸ sobre metodologia de pesquisa foram substanciais para compor o design metodológico e, também, foi o espaço de divulgar meu estudo entre cientistas sociais, partilhando interesses com quem também desenvolve estudos na perspectiva das famílias, acrescer referências bibliográficas e contribuir para minha formação teórico-metodológica.

Realizar entrevistas a partir da técnica do depoimento oral, segundo autores e pesquisadores do CERU, situa-se como uma forma de se obter

¹⁷ O CERU foi fundado em 1964 por professores do Departamento de Ciências Sociais da USP.

¹⁸ Por três anos consecutivos, apresentei comunicação de pesquisa relativa ao trabalho de doutorado.

narrativas orais dentro do desenvolvimento de estudos com História Oral. Conforme Lang, Campos e Demartini (2010, p. 20), o “desenvolvimento de pesquisas qualitativas, reflexões, leituras e discussões levaram o CERU a adotar a metodologia da História Oral, por considerar extremamente rica a elaboração de documentos construídos por meio de uma entrevista marcada pela interação entre o pesquisador e o entrevistado”. Junto com a história de vida, “os depoimentos passaram a incorporar o arsenal da história oral que tem na participação do entrevistado uma de suas marcas fundamentais” (ibid, p. 20). Reconheço, portanto, que trabalhar com depoimento oral é uma técnica derivada do amplo campo da História Oral¹⁹, enquanto uma das suas formas de narrativas.

3.3.2 Observações livres e participantes

Meus primeiros contatos com o campo empírico, já descritos, aconteceram através de observações livres e participantes realizadas no campo de pesquisa e de documentos que se mostraram importantes para a compreensão do trabalho, como notícias da orquestra, edital de seleção, matérias em jornais, dentre outros. A observação participante foi sendo construída com minha inserção nos ensaios e apresentações da orquestra tendo a colaboração de professores, pais, familiares, maestro, alunos, equipe coordenadora e demais envolvidos no projeto. Lapassade (2005) traça como uma das características da observação participante o fato de possibilitar partir “da realidade social para tentar extrair, por meio de encontros entre os pesquisadores e os atores sociais, um funcionamento da sociedade” (LAPASSADE, 2005, p. 87), que neste estudo está representada por todos os envolvidos no projeto da orquestra, em que o foco está no espaço social das famílias e dos alunos. O autor alerta para uma questão relacionada à constante “negociação de acesso ao campo”:

(...) quando se negocia o acesso ao campo, já se está no campo. Ao mesmo tempo, é preciso sempre renegociar tal ‘acesso’. A relação com as pessoas deve ser constantemente negociada e renegociada ao longo da pesquisa e não apenas uma vez. Nada é jamais

¹⁹ No entanto, nessa pesquisa, não adentrarei em maiores discussões sobre esse tipo de abordagem metodológica, fixando meu olhar mais precisamente na técnica dos depoimentos orais.

conseguido de forma definitiva e global (LAPASSADE, 2005, p. 70).

O papel de pesquisadora foi sendo construído a partir de diversas conversas com os familiares que levam e buscam os filhos nos ensaios da orquestra, em viagens, confraternizações, apresentações da orquestra. Sabia desde o início que minha entrada, naquele espaço já conhecido pelos integrantes do grupo, também começaria a modificá-lo. Na primeira tarde em que assisti aos ensaios e conversei com professores e algumas mães que aguardavam os filhos, escutei perguntas como: “Tu és professora também?”, “O que tu fazes aqui?”, “De onde tu vieste?”, “Tu estás nos observando?”, “O que tem aqui para ser visto”? Lembro que, a partir desse confronto com a realidade de um tema que estaria sendo construído e modificado no campo de pesquisa, minha sensação era de ser uma espécie de *outsider* que, com o passar do tempo, foi se familiarizando com o grupo, conforme mencionado no item 3.2.2.

O conhecimento sobre a orquestra e seus atores sociais foi construído aos poucos, tomando novas formas a cada retorno meu ao campo. No entanto, o que Lapassade (2005) fala de constantemente negociar o espaço do pesquisador foi vivenciado por mim nos momentos em que era preciso esperar para avançar, ou seja, entender o ritmo dos acontecimentos e que meu lugar não era neutro, lembrando que o pesquisador também modifica e transforma o campo logo que começa a fazer parte do grupo.

Nessa direção, Deslauriers e Kérisit (2008, p. 134) postulam que “o objeto da pesquisa qualitativa se constrói progressivamente, em ligação com o campo, a partir da interação dos dados coletados com a análise que deles é extraída”, o que parece permitir maior legitimidade no processo de construção do objeto de pesquisa na abordagem qualitativa. Ir e estar no campo, para os autores, “possibilita ao pesquisador adquirir um conhecimento mais próximo sobre seu tema e também dar uma orientação mais precisa à sua pesquisa” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008, p. 135).

3.3.3 Diários de campo

O constante exercício de registrar os acontecimentos, minhas percepções, emoções, inquietações e vivências foi desenvolvido a partir da produção escrita e gravada de diários de campo. Nesse momento que acontecia logo após um ensaio, por exemplo, ou em uma conversa com algum aluno ou seu familiar, deixava vir todos os sentidos na elaboração e no registro do vivido e apreendido no mundo social em que eu estava pesquisando. Essa prática, que aos poucos foi se tornando uma prática reflexiva, permitiu o afloramento de novas questões, vindas do campo, da experiência de fazer música dos alunos, das expectativas e do investimento de suas famílias.

Os primeiros registros dos diários de campo iniciaram de forma escrita, logo depois de sair dos ensaios da orquestra. Porém, para não perder detalhes e a emoção que, com o passar do tempo, poderia perder a intensidade, passei a gravar minhas impressões em um gravador portátil. Esse processo tornou os diários mais vivos e fluentes, com minha própria voz a expressar as nuances, as contradições, as transformações que o estar em campo me proporcionou. Todas as gravações foram transcritas por mim para leitura e análise. Nos diários de campo, foi possível o exercício do registro das primeiras impressões no campo, das rotinas de ensaios, das formas de ensino e aprendizagens musicais, dos conflitos, tensões, “das saias justas e jogos de cintura²⁰”, do som da orquestra, do encontro com as famílias. Também pude descrever como foi acontecendo minha aceitação no campo, os estranhamentos, aquilo que o pesquisador só aprende com o que o campo permite e na experiência de estar no espaço social de seu universo a ser pesquisado.

O acompanhamento mais de perto do grupo e suas famílias começou a construir laços de confiança, talvez, por eu ser uma pesquisadora na área de música que estava se integrando ao funcionamento do projeto e, ao mesmo tempo, criando expectativas como “o que será que ela veio fazer aqui?” Nesse sentido, minha inserção em ensaios, viagens, apresentações e confraternizações da

²⁰ Essa expressão é utilizada por Alinne Bonetti e Soraya Fleischer como título do livro *Entre saias justas e jogos de cintura*, publicado pela Editora Mulheres, Florianópolis e pela EDUNISC, Santa Cruz do Sul, em 2007.

orquestra possibilitou conhecer a equipe, os alunos, as famílias, o funcionamento e a rotina das aprendizagens musicais, elaborando de dentro desse espaço minhas questões de pesquisa e outros temas para investigação que, sem esse mergulho no campo, poderiam nunca ter existido ou feito algum sentido à pesquisa.

Ao avaliar e refletir sobre os diários de campo produzidos, fui avaliando também minha trajetória como pesquisadora na construção da tese. “Só se aprende fazendo”, lendo, reescrevendo e aceitando os limites do tempo e de cada lugar de produção do discurso oral. Os diários de campo foram produzidos em duas fases, fundamentais para a compreensão dessas reflexões e impressões:

DIÁRIOS DE CAMPO	Período de realização	Momento da pesquisa em que foram produzidos	Número de páginas (espaço 1,5)
FASE 1	OUTUBRO/2009 a SETEMBRO/2010	Entrada no campo de pesquisa até escrita e entrega da qualificação da tese.	220
FASE 2	SETEMBRO/2010 a ABRIL/2011	Pós-qualificação da tese, incluindo diários de entrevistas.	96

A primeira fase envolveu a entrada no campo a partir do primeiro dia “oficial”, quando assisti a um ensaio da orquestra e conheci alunos e alguns pais e familiares, seguindo até a entrega do documento de qualificação da tese. Esses diários compuseram o material analítico que foi levado como um exercício de problematização ao exame de qualificação, realizado no final de setembro de 2010. A segunda fase de escrita dos diários de campo iniciou a partir do exame de qualificação, incluindo o que denominei de “diários de entrevista”, momento em que o trabalho passou a focar na construção do material empírico através dos depoimentos orais de alunos e suas famílias. Nos diários de entrevistas, coloquei minhas impressões e reflexões sobre as idas e vindas ao campo e os percursos vividos na elaboração das entrevistas, a maioria indo às casas dos alunos e seus familiares.

Construídos em dois diferentes momentos, os diários de campo e de entrevista foram o suporte para o processo de análise do material empírico, para a apreensão de novas questões de pesquisa trazidas pelo campo e no campo, para a escuta da minha voz como pesquisadora. Nesse exercício constante, procurei

expressar minhas ideias, conflitos vividos, limites encontrados, medos, conquistas, avanços e recuos nesse processo artesanal de pensar a construção do trabalho científico.

Cada uma das duas fases de construção dos diários de campo envolveu momentos distintos como pesquisadora. Na primeira fase, está impresso meu deslumbramento com o campo, no contato com um novo universo antes não visitado por mim. Na segunda fase dos diários, o tempo e a experiência reflexiva me possibilitaram usar outras lentes, ajustar um pouco o foco e perceber o que é difícil “ler à primeira vista”²¹, trazendo uma perspectiva mais distanciada enquanto pesquisadora, difícil no início, porém fundamental para avançar em minhas reflexões e na construção das entrevistas. No entanto, ambas as fases foram significativas para compor e relativizar os momentos vividos na pesquisa, os diferentes tempos de socialização e de formação tanto dos alunos e suas famílias na orquestra quanto o meu próprio como pesquisadora.

3.3.4 Fotos, filmagens e redes sociais

Desde o início de minha inserção no campo, comecei a registrar alguns momentos em fotografias e filmagens da orquestra, também guardando e-mails que recebi relacionados ao grupo. A primeira filmagem que fiz foi em uma apresentação da orquestra na Feira do Livro, realizada em Porto Alegre em novembro de 2009. Essa experiência me possibilitou guardar um momento em que muitos pais foram assistir a seus filhos em um evento público, sentados nas cadeiras que tinham disponíveis ou em pé. Foi a primeira vez em que participei filmando uma apresentação e, nesse evento, pude conhecer um grande número de familiares dos alunos, inclusive outros membros da família de mães e avós que eu já conhecia dos ensaios. Conforme registrado em diário de campo,

Em alguns momentos, enquanto eu filmava, fiquei emocionada. Quando a gente começa a conhecer as pessoas que estão por trás dos músicos, as famílias que estão ali, vendo seus filhos como ‘artistas’, no palco, outra dimensão entra em cena. No final, a plateia bateu palmas junto com a música, mas para mim o foco

²¹ Essa expressão é utilizada na área de música como uma das habilidades de um instrumentista em tocar ou cantar uma música lendo na partitura pela primeira vez, sem estudo prévio.

estava no que deve significar, para aqueles pais, crianças e jovens estarem aprendendo música em um grupo tão seletivo. Tentei filmar o melhor que pude, pois tinha pouco espaço pra circular pelo grande número de pessoas assistindo. Em alguns momentos tive até que subir num banco, pegando a orquestra por trás, mais ao final da apresentação. Em casa, pude rever, com outros olhos, a apresentação. Vários momentos em que o professor de percussão, durante a apresentação, ao lado do aluno, foi guiando e dando as dicas, mostrando *como é que se faz*. O professor de violino, que eu consegui filmar brevemente, atrás da orquestra, de frente para o maestro, esteve atento durante toda a apresentação ao que acontecia. Era a sensação de que o campo empírico tomava um corpo, um som, uma visualização. Agora ele já tem uma performance capturada e registrada, o que facilita, inclusive, novas percepções para mim, como pesquisadora. Cada vez que olho, tenho a possibilidade de um detalhe novo para ver. E refletir. (DIÁRIO DE CAMPO, 13 nov. 2009).

A partir desse primeiro evento público, fui convidada pelos coordenadores da orquestra a assistir a outras apresentações, participar de viagens e de eventos em que foi possível o registro em fotografias e filmagens dos alunos e seus familiares. No entanto, percebi que nem sempre é necessário filmar por um longo período e passei a me questionar se deveria continuar fazendo filmagens mais longas durante minha inserção no campo, pelos limites que me apresentou em algumas situações vividas.

Uma das situações mais significativas foi em 23 de dezembro de 2009, em uma viagem para a cidade de São Francisco de Paula, RS onde presenciei o último concerto das 45 crianças e jovens e, na semana seguinte, muitas delas já não estariam mais integrando a orquestra da qual fizeram parte por cinco meses intensivos de formação musical. Era visível a tristeza de muitos alunos, principalmente os que achavam que saíam do grupo. O peso emocional do concerto foi forte, e muitos familiares que estavam sentados a meu redor choravam, cientes de que aquele concerto encerraria uma etapa na vida dos alunos. Durante a apresentação, que aconteceu em uma igreja, fiquei segurando a filmadora desejando gravar aquele momento, mas, por outro lado, sentia-me desconfortável. Quando a bateria da filmadora terminou, consegui prestar mais atenção ao concerto e me deixar envolver pela atmosfera de despedida e tristeza no som da orquestra. Parece que a lente da filmadora impedia que eu encarasse a realidade e deixasse que a marca daquele momento não ficasse em uma máquina,

mas em mim, na minha memória, na minha experiência inédita como pesquisadora naquele campo. Deixei, portanto, o aspecto técnico de lado e me permiti viver, sem lentes, as emoções daquele concerto que, para alguns, seria o último.

Outra importante fonte de informação sobre a orquestra, além das fotografias e filmagens que registram momentos da trajetória e desenvolvimento do grupo em diversas interações são as redes sociais como *Orkut* e *Facebook*. Foi inevitável reativar meu perfil no *Orkut* e aceitar os vários convites para entrar também no *Facebook*, outra rede social utilizada com bastante intensidade pelos membros da orquestra. No entanto, por uma questão ética e de tempo, optei por utilizar o mínimo possível essas redes sociais, procurando estar atenta aos acontecimentos quando solicitada enfocando meu papel como leitora. Por esses canais de comunicação, tive conhecimento de alguns eventos do grupo, recebi convites de apresentações, lembretes e alguns recados transmitidos entre os membros da equipe, os alunos e as famílias, pela agilidade que essas redes possuem e que marca a geração atual por lidar com essa tecnologia. Essas redes, que incluem vídeos postados no *YouTube* do grupo, foram importantes para tecer um contato virtual com os membros da orquestra, alunos e familiares, principalmente quando não conseguia mais acompanhar presencialmente as apresentações e ir aos ensaios. Importante salientar que, por questões éticas de não revelar o nome da orquestra em estudo, não utilizarei na tese gravações e fotografias.

3.3.5 Procedimentos éticos: desafios do campo

Durante minha inserção no campo de pesquisa, passei a ser convidada para as viagens e apresentações do grupo pela equipe coordenadora e, em alguns momentos iniciais participando como observadora dos ensaios, fui convidada pelo professor de teclado a substituí-lo em diversas situações (ensaios com a orquestra, apresentações, viagens, aulas de piano/teclado), tomando um rumo que não estava programado inicialmente. Um exemplo das transformações que o modo de fazer pesquisa qualitativa possibilita são as imprevisibilidades do

campo. Iniciei indo aos ensaios, cuidando para não invadir os espaços, não julgar, procurando entender meu lugar como pesquisadora em um ambiente novo para mim. Procurava chegar aos ensaios tranquila, sem fazer alarde, buscando ficar no meu lugar, me unir às famílias, sentir os vários ambientes físicos e simbólicos.

A partir dessas vivências, que significavam ir a pelo menos dois ensaios por semana, minha participação nessa rotina da orquestra começou a me incluir como uma colaboradora, alguém de confiança, inclusive nos assuntos mais delicados relacionados ao processo de seleção dos alunos para a última etapa. Na última semana do ano de 2009, depois do último concerto da orquestra, houve uma reunião coletiva em que algumas pessoas foram convidadas para, finalmente, selecionar os alunos que ficariam e aqueles que sairiam do grupo. Essa equipe, formada por professores de instrumento, maestro, coordenadora do grupo, reuniu-se para definir a lista²², reunião para a qual fui convidada pela coordenadora, por e-mail, a participar. No entanto, por questões éticas e de confiança, agradei o convite e expliquei que não poderia participar, lembrando minha responsabilidade em não frustrar as expectativas do que havia dito publicamente aos alunos e alguns familiares presentes de que eu não fazia parte como avaliadora do processo de seleção.

A transformação que o encontro com o campo foi proporcionando me trouxe, como pesquisadora, a abertura necessária para compreender as várias etapas da pesquisa e que algumas decisões precisam ser tomadas de imediato, quando se é chamado a cumprir funções que não estavam inicialmente previstas.

3.4 Compendo um quadro sociológico das famílias

3.4.1 Construindo o roteiro

Enquanto vivenciava o campo de pesquisa, participando de ensaios da orquestra, apresentações, viagens e em conversas com os familiares, pensava em

²² Dos 25 alunos que deveriam formar a orquestra, a partir da última etapa de processo seletivo prevista no edital, sete alunos a mais permaneceram no grupo. A primeira turma, portanto, ficou definida em 32 alunos, que iniciaram nessa formação as atividades da orquestra em janeiro de 2010.

como seria operacionalizar as entrevistas, já que tinha o desejo de ir às casas de todas as famílias dos alunos participantes do primeiro edital, as quais me propus investigar. Queria ter um tipo de radiografia, materializar as diversas configurações familiares que estava conhecendo a partir de minha inserção no campo de pesquisa e chegar mais perto do seu contexto. Ao mesmo tempo, compreendia que talvez fosse necessário fazer um recorte no número de famílias, tendo em vista que tinha um roteiro de questões e para entrevistar todos não haveria tempo plausível.

Inicialmente, o quadro sociológico²³ foi sugerido e pensado como o ponto de partida para trazer informações sobre as famílias e alunos participantes da orquestra, relacionando-as a tipos de configurações e/ou modelos familiares para, a partir desses modelos, entrevistar aqueles que mais responderiam a meus questionamentos de pesquisa. No entanto, no desenrolar das entrevistas, os depoimentos trouxeram muitas informações que, dado também seu volume, não julguei necessário continuar a entrevistar mesmo que fossem poucas famílias.

A proposta foi entrevistar todos os alunos que estivessem participando da orquestra (ou seja, que passaram por todas as etapas de seleção) no momento das entrevistas, incluindo uma menina que foi desvinculada do grupo assim que iniciei esse processo. Dos 32 alunos integrantes do primeiro edital, cinco saíram por motivos diversos. Entrevistei, então, os 27 alunos ativos no projeto da orquestra no momento de realização das entrevistas e suas famílias²⁴, optando por entrevistar uma aluna e sua família que fosse representativa dos alunos que saíram e não estavam mais participando da orquestra pela possibilidade de conhecer, também, os efeitos na família quando um projeto é interrompido (ver exemplo de roteiro de entrevista com a família, Anexo 2).

O instrumento utilizado para obter os dados do quadro sociológico foi o questionário gravado associado à entrevista. O roteiro de questões (ver Anexo 3), de caráter semiestruturado, foi dividido em cinco partes (A, B, C, D e E), inspirado

²³ Por indicação da professora Maria da Graça J. Setton, integrante da banca de qualificação da tese, houve a sugestão da composição de um quadro sociológico de todas as famílias em estudo.

²⁴ Em todas as entrevistas realizadas, os pais (ou o familiar responsável) assinaram uma autorização tanto da entrevista realizada com o(a) filho(a) quanto a sua própria, com a possibilidade de escolherem um pseudônimo tendo em vista questões éticas da pesquisa (ver Anexo 4).

em diversos autores (BOURDIEU, 2008c; LOPES, 1997; VIEIRA, 1999; HEILBORN et. al., 2006) que contemplaram questões em seus respectivos estudos que me ajudaram a compor as configurações familiares de minha investigação em suas dinâmicas próprias, de acordo com temas que interessavam à pesquisa.

O instrumento de coleta permitiu conhecer práticas pedagógicas familiares, momentos específicos de estudo dos filhos, divisões de tarefas internas da família, tipos de lazer que a família e os alunos procuram desenvolver. Além disso, informações sobre o número de irmãos, local de moradia, com quem moram, renda familiar, profissão paterna, materna, escolaridade, raça, religião, como dados sociológicos. A composição desse quadro possibilitou conhecer também a presença da música na rotina cotidiana das famílias. Ao revelarem o universo de música que estão acostumados e familiarizados a escutar e fruir, busquei também entender um pouco mais em quais momentos isso acontece e quais representações que os entrevistados trazem a respeito de música. Esse conhecimento contribuiu para tecer uma compreensão mais ampla das expectativas das famílias em relação à música e aprendizagem musical dos filhos.

O roteiro de entrevistas passou por alguns ajustes e modificações no desenrolar das primeiras entrevistas, incluindo outras questões vislumbradas e, também, sugeridas no exame de qualificação da tese (ver exemplos de roteiro Anexo 3).

3.4.2 Logísticas para agendamento das entrevistas

Importante considerar que o momento de dedicação intensivo ao agendamento e realização das entrevistas envolveu o período de férias escolares dos alunos. Por saber previamente que durante o ano letivo os alunos estudam em sua maioria pela manhã e, à tarde, estão na orquestra quatro vezes por semana, foi preciso intensificar esse período das férias escolares para a realização das entrevistas. Em outro período do ano letivo provavelmente o cumprimento

das entrevistas seria inviabilizado pela falta de tempo hábil entre fazer a entrevista e transcrever o depoimento oral.

As entrevistas iniciaram em novembro de 2010 quando fiz uma entrevista exploratória com um aluno de 13 anos, que aprende teclado na orquestra (ver roteiro anexado). A entrevista foi realizada em uma sala de aula que estava vazia, dentro das dependências do local de ensaio do grupo. Em alguns momentos da entrevista achei difícil lidar com o barulho que vinha da rua e também pelo fato de que muitos alunos já estavam no intervalo, ou seja, era preciso lidar com um ambiente pouco silencioso. Porém, o aluno seguiu concentrado e participativo durante a realização de nossa entrevista que durou quase uma hora, sem demonstrar pressa, nem cansaço.

Nesses momentos, quando a pesquisa começa a tomar forma e lidar com a realidade, é preciso avaliar o que atrapalha o pesquisador e o que, de fato, atrapalha o entrevistado. Para o aluno entrevistado aquele era o seu ambiente “normal”. Para mim, era o início de meu trabalho no campo empírico. Embora com objetivos diferentes, estávamos juntos na construção de alguma coisa que, somente nessa interação entre o depoente e o entrevistador, pode tomar um significado e produzir algum sentido à pesquisa.

Para Lahire (2002), a condição de uma entrevista de caráter sociológico acalenta que, “no fundo, o entrevistado sempre diz sua ‘vida’ (suas práticas, suas opiniões, seus gostos, suas emoções...) através da estrutura de uma interação pesquisador/pesquisado” (LAHIRE, 2002, p. 78). O papel do entrevistador não é simplesmente recolher palavras do entrevistado, mas se esforçar para que, nesse encontro dialógico, possa “constituir um dispositivo de desencadeamento dessas experiências”, de modo que o entrevistado sinta a confiança para trazer seu depoimento apoiando-se “nos elementos mais materiais da situação” (Ibid., p. 79).

Nessa via de compreensão, uma condição humana e fértil de entrevista exige trabalho, esforço, escuta, atenção e percepção do outro. A maneira como o roteiro de questões de entrevista é pensado no papel traz outras problemáticas e complexidades quando acontece “ao vivo”, uma cadeira na frente da outra, “nós e eles”. Surgem novas questões, algumas não funcionam, outras convidam a tantas outras que não tinham sido pensadas. É nessa prática, que depreende do

pesquisador um olhar afiado e sensível, que o pensado e o não pensado vão achando seu espaço e delineando um caráter vivo à pesquisa.

É no campo, no tempo e no espaço da entrevista que as problematizações teoricamente planejadas ganham sentido e força. E, nessa linha de pensamento, isso acontece quando há, em cada etapa, a disponibilidade da avaliação e reflexão contínuas. Lembrando Bourdieu (2008a), “não há maneira mais real e mais realista de explorar a relação de comunicação na sua generalidade que a de se ater aos problemas inseparavelmente práticos e teóricos, o que decorre do caso particular de interação entre o pesquisador e aquele ou aquela que ele interroga” (BOURDIEU, 2008a, p. 693).

Passada a primeira expectativa, estava dando início a um longo processo de construção do material empírico, que sofreu diversos ajustes, pensando que o trabalho está imerso no pensar e fazer pesquisa qualitativa. A partir dessa primeira entrevista, transcrita em seguida, avaliei o roteiro, o ambiente em que foi realizada e voltei a planejar novas entrevistas com alunos.

No entanto, ao falar com o maestro que seria preciso tirar alguns alunos dos ensaios para conversar com eles, percebi que isso traria um certo desconforto por não conseguir uma garantia de que os alunos sempre poderiam sair no momento da entrevista. O maestro sugeriu-me que olhasse a agenda de compromissos do grupo com a secretária, que não haveria impedimento desde que não coincidissem com tardes de ensaio que antecedem apresentações. Nessa conversa, sugeriu-me inclusive que eu poderia marcar quando os alunos não tivessem ensaio, por ser mais tranquilo em relação ao tempo.

De fato, refleti que continuar a realizar as entrevistas no ambiente de ensaio poderia ser mais rápido pelo fato de os alunos morarem em bairros distantes do centro de Porto Alegre. No entanto, eu dependia não apenas da disponibilidade dos alunos, mas de sua liberação. Esses momentos da pesquisa foram mostrando que, embora nossa presença seja aceita no campo, tudo está em constante mudança, e nem sempre temos o controle para prever o desenrolar dos acontecimentos, tendo de rever outras estratégias para a realização da recolha dos depoimentos.

Ter espaço para realizar as entrevistas não era apenas ter espaço na agenda da orquestra. Em uma tarde em que perguntei a alguns alunos que estavam perto de mim no intervalo de um ensaio da orquestra quem gostaria de fazer uma entrevista, um menino falou que queria descansar e aproveitar o intervalo, enquanto outra colega disse que queria ser entrevistada em seu lugar. Refleti sobre essa questão que também mostrava a perspectiva do aluno: mesmo tendo o consentimento de seus professores e maestro, o entrevistado precisa sentir-se à vontade, disposto e motivado por realizar esse trabalho. Essa perspectiva do outro me fez refletir que muitas complexidades estão subentendidas quando alguém aceita realizar a entrevista e outro pede que seja em outro dia. Conforme orientam Deslauriers e Kérisit (2008):

Como a pesquisa qualitativa se faz no campo de pesquisa, é necessário respeitar as características do meio social. Um levantamento bibliográfico sobre a temática da negociação na pesquisa qualitativa revela que, muito frequentemente, o pesquisador se preocupa, desde o início, com a tomada de contato e com a gestão dos papéis, no campo de pesquisa. A resistência das pessoas ou dos grupos que serão pesquisados, a escolha dos informantes, as reações psicológicas a determinadas situações e os papéis que pode desempenhar o pesquisador no campo, são percebidos como muitas das realidades com as quais é preciso compor (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008, p. 139).

Em meio a tudo isso, tinha ainda pela frente muitas entrevistas com os alunos e suas famílias. Como dar conta dessa logística? Em quanto tempo? Realizei então duas entrevistas no centro de Porto Alegre, seguindo a sugestão do maestro, em uma tarde que não teve ensaio da orquestra, em local sugerido pelos entrevistados. No entanto, tendo em vista o extenso número de entrevistados e pouco tempo disponível para a realização das entrevistas, optei em marcar, na continuidade das entrevistas com os alunos e seus familiares, em seus locais de moradia.

Essa dinâmica possibilitou-me, na maioria dos casos, entrevistar em um mesmo encontro tanto os alunos quanto seus pais e ou outros familiares. Já com o roteiro de entrevista revisto e avaliado, depois de ter entrevistado quatro alunos e uma mãe, tanto no local de ensaio da orquestra quanto em outras localidades próximas a ele, passei a agendar os encontros com a família e

conhecer o contexto, o trajeto, o ambiente em que vivem e outros familiares que não conhecia.

O percurso metodológico trouxe uma apreensão prática do que Mills (1982) chama “o artesão intelectual”. Em diversos momentos, experimentei “situações que os manuais não poderiam antecipar” (OLIVEIRA, 2001, p. 19). Assim como algumas entrevistas foram rápidas e fáceis de agendar, tanto com alunos quanto com seus familiares, algumas demoraram pelo fato de que os pais trabalham durante a semana inteira e, com persistência, conseguia encontrar alguma brecha com alguém da família, seguidamente a mãe. Em outras situações, o telefone celular que tinha dos alunos não atendia. Com o passar do tempo, para agilizar o processo de agendamento, enviei, por algum colega que entrevistei, bilhetes aos alunos que não respondiam às chamadas, colocando nesse bilhete meu contato telefônico e pedindo que me telefonassem a cobrar. Essa estratégia funcionou e, inclusive, facilitou em algumas situações pelo fato de os alunos já saberem que estariam em contato comigo para a realização de uma possível entrevista.

Outro aspecto a destacar foi a generosidade dos alunos em me passarem o contato de colegas que eu queria entrevistar e não tinha o telefone. Eles me contavam que nem mesmo o pessoal da orquestra tinha atualizado todos os contatos, pois os alunos mudam de número, quando financeiramente isso facilita para quem utiliza o telefone celular. Essas situações ilustradas podem parecer simples de serem resolvidas. Mas, para articular tantos envolvidos e dar conta de entrevistar todos a quem tinha me proposto, foi um trabalho, mesmo que invisível nas entrevistas realizadas, fundamental para que elas pudessem ser concretizadas.

Trocas de horários, imprevisibilidades, problemas de saúde, trabalho, estudo, todas essas particularidades da vida cotidiana interferiram diretamente no agendamento das entrevistas realizadas na fase de construção do quadro sociológico dos alunos e suas famílias. E, pensando em não alterar a rotina dessas famílias e alunos, foi preciso respeitar o tempo e a disponibilidade de cada um, procurando também não deixar aberto demais com o risco de as entrevistas não acontecerem. Por esse motivo, ter ido ao encontro dos entrevistados no lugar que

lhes fosse mais adequado, na maioria dos casos o local de residência, em outros próximo ao local de trabalho, possibilitou finalizar, dentro de um prazo de seis meses, 55 entrevistas propostas nessa etapa, contabilizando o número de 28 alunos entrevistados e 27 famílias, já que dois integrantes da orquestra são irmãos.

A seguir, apresento dois quadros – um dos alunos entrevistados e, outro, das famílias entrevistadas, representados através de pseudônimo escolhido, com a data da entrevista realizada, local e duração.

ENTREVISTAS - QUADRO SOCIOLÓGICO: 28 ALUNOS

Alunos entrevistados	Data	Local e bairro	Duração
1. KLEBER JR.	05/11/2010	Local de ensaio, Centro	00:52:13
2. ANA CLARA	19/11/2010	CMET Paulo Freire, Centro	01:01:48
3. BEATRIZ	19/11/2010 30/11/2010	Casa de Cultura Mário Quintana (biblioteca) e local de ensaio, Centro	00:28:15 00:07:04
4. MARINA	30/11/2010	Local de ensaio, Centro	00:16:46
5. LÍVIA	11/12/2010	Em casa, bairro Passo da Areia	00:29:28
6. JOLI	14/12/2010	Em casa, bairro Cristal	00:24:42 00:01:04
7. MARTINES	16/12/2010	Em casa, bairro Rubem Berta	00:16:35
8. RAQUEL	21/12/2010	Em casa, bairro Partenon	00:35:21
9. NICOLLY	29/12/2010	Em casa, bairro Guarujá	00:30:14
10. ALICE	04/01/2011	Em casa, bairro Nonoai	00:16:22
11. STEFANI	06/01/2011	Em casa, bairro Santana	00:14:52
12. SOPHIA	17/01/2011	Em casa, bairro Restinga	00:35:30
13. ANDRESSA	19/01/2011	Em casa, na Ilha das Flores	00:20:15
14. ALBERTO	21/01/2011	Em casa, bairro Aberta dos Morros	00:22:22
15. FERNANDA	24/01/2011	Em casa, bairro Jardim Ypu	00:15:15
16. MICHAEL JOSEPH JACKSON	28/01/2011	Em casa, bairro Restinga Velha	00:26:51
17. JUAN	29/01/2011	Em casa, bairro Alto Petrópolis	00:17:05
18. CARLOS	01/02/2011	Em casa, bairro Partenon	00:22:33
19. FELIPE	02/02/2011	Em casa, bairro Morro Santa Tereza	00:24:33
20. RICARDO	08/02/2011	Em casa, bairro Restinga (5ª. Unidade)	00:20:20
21. MICHAEL	10/02/2011	Em casa, bairro Bom Fim	00:25:33
22. HELOÍSA	11/02/2011	Em casa, bairro Vila Nova	00:29:30
23. MIGUEL	11/02/2011	Em casa, bairro Vila Nova	00:25:15
24. SENHOR X	12/02/2011	Em casa, bairro Menino Deus	00:18:09
25. LEONARDO	19/03/2011	Em casa, bairro Glória	00:15:57
26. GABRIEL	28/03/2011	Em casa, bairro Campo Novo	00:18:39
27. ANDRÉ RIEU DA SILVA	01/04/2011	Instituto de Artes da UFRGS, Centro	00:15:56
28. NICOLE	29/04/2011	Em casa, bairro Bom Jesus	01:08:24

ENTREVISTAS - QUADRO SOCIOLÓGICO: 27 FAMÍLIAS

Famílias entrevistadas	Data	Local e bairro	Duração
1. MARA	30/11/2010	Local de ensaio, bairro Centro	00:35:45
2. PAIS DA LÍVIA	11/12/2010	Em casa, bairro Passo da Areia	01:40:24
3. MÃE DA JOLI	14/12/2010	Em casa, bairro Cristal	00:47:03
4. MÃE DO MARTINES	16/12/2010	Em casa, bairro Rubem Berta	00:27:33
5. MÃE DA RAQUEL	21/12/2010	Em casa, bairro Partenon	00:39:25
6. MÃE DA NICOLLY	29/12/2010	Em casa, bairro Guarujá	00:40:22
7. PAIS DA ALICE	04/01/2011	Em casa, bairro Nonoai	00:21:39
8. MÃE DO KLEBER JR.	05/01/2011	No Centro, na praça de alimentação de um shopping	00:15:27
9. MÃE E AVÓ DA STEFANI	06/01/2011	Em casa, bairro Santana	00:35:28
10. MÃE DA BEATRIZ	13/01/2011	Em casa, bairro Humaitá	01:00:33
11. JÚLIA	17/01/2011	Em casa, bairro Restinga	01:12:04
12. MARI	18/01/2011	Em casa, bairro Bom Jesus	01:12:09
13. MÃE DA ANDRESSA	19/01/2011	Em casa, na Ilha das Flores	00:27:14
14. NICOLE	21/01/2011	Em casa, bairro Hípica	00:53:57
15. MÃE DA FERNANDA	24/01/2011	Em casa, bairro Jardim Ypu	00:49:54
16. JANETE	27/01/2011	Em casa, bairro Aberta dos Morros	00:32:00
17. KATHERINE	28/01/2011	Em casa, bairro Restinga Velha	00:24:48
18. MÃE DO JUAN	29/01/2011	Em casa, bairro Alto Petrópolis	00:35:35
19. MÃE DO CARLOS	01/02/2011	Em casa, bairro Partenon	00:17:50
20. MÃE DO FELIPE	02/02/2011	Em casa, bairro Morro Santa Tereza	00:31:34
21. NARA	08/02/2011	Em casa, bairro Restinga (5ª. unidade)	00:43:11
22. LIZA	10/02/2011	Em casa, bairro Bom Fim	00:37:41
23. SELMA E NELSON	11/02/2011	Em casa, bairro Vila Nova	00:34:15
24. SENHORITA INDEPENDENTE	12/02/2011	Em casa, bairro Menino Deus	00:38:01
25. MARIA E JOÃO	19/03/2011	Em casa, bairro Glória	01:10:47
26. MÃE DO GABRIEL, NELCI E DORNEL (AVÓS)	28/03/2011	Em casa, bairro Campo Novo	00:56:50
27. MÃE DO ANDRÉ RIEU DA SILVA	01/04/2011	Instituto de Artes UFRGS, bairro Centro	00:36:31

3.4.3 A entrevista como prática reflexiva

Ir às casas dos alunos e seus familiares trouxe outra perspectiva para a pesquisa. Apesar do desafio de muitos deslocamentos, lugares distantes e de difícil acesso, percebi que meu trabalho de campo ganharia outra dimensão se eu vivenciasse o trajeto que muitos alunos fazem para ir aos ensaios quatro tardes por semana. Indo às casas não fiquei dependente da agenda de apresentações e ensaios, mas de dar conta de uma logística para telefonar, marcar dia e horário, conciliar a presença dos alunos em casa.

Assim, o campo empírico foi tomando corpo. As entrevistas foram mostrando o tema fazendo sentido a partir da vida real, do que os pais pensam sobre música, repertório, sobre a rotina de estudo dos filhos, a prática de orquestra, o que deveria ser feito para ampliar o mundo musical dos alunos. Voltava para casa fervilhando de ideias, sensações e reflexões, ansiosa por registrar uma experiência única para mim enquanto pesquisadora, em meus diários de entrevista. Nesses diários, tentei falar do contexto de cada entrevista, emoções, tensões, surpresas:

Tenho testemunhado pedaços da vida cotidiana dessas famílias, desses mundos escondidos, imperceptíveis aos olhos da orquestra, mas que acompanham os sonhos dos alunos, suas angústias, suas alegrias, suas experiências, seus projetos. Essas vivências, essas histórias ainda curtas, estão com os alunos, fazem parte de sua vida também assim como qualquer outra experiência de suas vidas. Tenho sentido, em mim, a transformação dessa escuta, do que significa percorrer os quilômetros que, quatro a cinco tardes por semana, eles percorrem. Tenho compartilhado de algumas vivências musicais das famílias, os conflitos de gosto, a escuta de cada um, o que gostam, o que aceitam, o que se acostumaram. Algumas me surpreendem, pois não imaginava que escutaria tanto. Outras são mais sucintas, objetivas, protocolares, mas também trazendo coloridos diversos e nuances perceptíveis ao pesquisador que está disposto a escutar para além do discurso oficial (DIÁRIO DE ENTREVISTA, 21 jan. 2011).

Muitas das entrevistas realizadas na etapa de construção do material empírico possibilitaram repensar meu lugar hierárquico e privilegiado de escuta e entrar no discurso do entrevistado, sem a percepção que minha história como pesquisadora me permite já compreender e esperar, mas pela oportunidade de estar perplexa com o que estava sendo narrado, atenta aos caminhos que me

levavam, também, a outros lugares, o *lugar do outro*. Como lembra Bourdieu, “a entrevista pode ser considerada como uma forma de *exercício espiritual*²⁵, visando a obter, pelo *esquecimento de si*, uma verdadeira *conversão do olhar* que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida” (BOURDIEU, 2008a, p. 704).

Ao iniciar cada entrevista, procurei explicar o projeto de pesquisa, questões éticas, o anonimato dos entrevistados, a autorização das entrevistas, bem como alguns objetivos do trabalho dentro da área de educação musical e o que configura um curso de doutorado. Esse primeiro momento revelou-se fundamental para seguir a entrevista. Era uma espécie de “quebrar o gelo”, já que é diferente conhecer as pessoas em uma apresentação da orquestra, por exemplo, e em outro momento em que o pesquisador está com um gravador, um roteiro de entrevista, em uma situação que tanto pode motivar quanto constranger. Até mesmo nos gestos e expressões, fui percebendo que esse momento mais informal já inaugurava a condição da entrevista e nos convidava, a todos, para seguir.

Apoiada em Bourdieu (2008a), desejava que as entrevistas fossem realizadas naquilo que o autor chama de uma comunicação “não violenta”. Nesse sentido, o autor esclarece que “tentar saber o que se faz quando se inicia uma relação de entrevista é em primeiro lugar tentar conhecer os efeitos que se podem produzir sem o saber por esta espécie de *intrusão* sempre um pouco arbitrária que está no princípio da troca”, pelo modo como nos apresentamos como pesquisadores e como falamos da pesquisa. Esse reconhecimento de que a pesquisa deve ter um sentido, também, ao pesquisado, pode possibilitar “compreender o que pode ser dito e o que não pode, as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras” (BOURDIEU, 2008a, p. 695). No entanto, como orienta o autor:

Esta compreensão não se reduz a um estado de alma benevolente. Ela é exercida de maneira ao mesmo tempo inteligível, tranquilizadora e atraente de apresentar a entrevista e de conduzi-la, de fazer de tal modo que a interrogação e a própria situação tenham sentido para o pesquisado e também, e sobretudo, na problemática proposta (BOURDIEU, 2008a, p. 700).

²⁵ Grifos do autor.

Entrevistar não é apenas registrar falas e perseguir um objetivo de pesquisa. Envolve um encontro social entre o pesquisador e o outro, em que a confiança e o sentir-se bem ao falar são igualmente importantes e centrais para que a entrevista atinja o que Bourdieu chama o “essencial das ‘condições de felicidade’”:

Oferecendo-lhe uma situação de comunicação completamente excepcional, livre dos constrangimentos, principalmente temporais, que pesam sobre a maior parte das trocas cotidianas e abrindo-lhes alternativas que o incitam ou o autorizam a exprimir mal-estares, faltas ou necessidades que ele descobre exprimindo-os, o pesquisador contribui para criar as condições de aparecimento de um discurso extraordinário, que poderia nunca ter tido e que, todavia, já estava lá, esperando suas condições de atualização (BOURDIEU, 2008a, p. 704).

Percebi o momento da entrevista, no caso de algumas famílias e mais especificamente de algumas mães representando essas famílias, como uma oportunidade para serem ouvidas. Longe de serem instrumentos nas mãos do pesquisador, conduzem de alguma forma a entrevista e a intensidade de seu discurso, mostrando uma espécie de alívio e até mesmo de realização (ver BOURDIEU, 2008a, p. 704).

Um exemplo ilustra essa situação vivida quando entrevistei uma mãe moradora do bairro Restinga, periferia de Porto Alegre. Depois de minha apresentação inicial, ao falar de minha formação e do tema de meu trabalho, essa mãe deixou a voz seguir plenamente sua função e argumentar o que pensa que deva ser um projeto social, como vê a aprendizagem musical na vida de sua filha, e de como gostaria que os projetos musicais fossem mais inclusivos. Antes de iniciar “oficialmente” minhas questões impressas no roteiro, vivi um momento em que a entrevista permitiu ir além e deixar o entrevistado expor suas ideias e aliviar-se na partilha e na escuta de seu pensamento. Como salienta Carvalho (1991), é na situação da entrevista, com o entrevistado, “que se aprende a melhor pergunta” (CARVALHO, 1991, p. 48).

Muitos pais demonstraram curiosidade sobre quem sou, o que é mesmo que estou pesquisando, o que faria com as entrevistas. Alguns comentaram que achavam que eu fazia parte da equipe da orquestra, assim como muitos alunos. Além disso, as entrevistas com mais tempo, na casa das famílias, permitiram que

eu explicasse melhor essas questões e esclarecesse dúvidas e curiosidades a meu respeito.

3.4.4 Construir e compartilhar a relação pesquisador e pesquisado

Escutar os atores sociais e um pouco do que as famílias pensam confortou em diversos momentos o cansaço, as dificuldades, os entraves da pesquisa. Ir às casas parecia que me autorizava a sair do plano simbólico de censura se eu tivesse seguido entrevistando no espaço de ensaio da orquestra. Significou conhecer um pouco mais o mundo das famílias, os diferentes contextos, o cuidado com os filhos. São famílias que fui conhecendo e que, com suas dificuldades, fazem sacrifícios, sublimam sentimentos e seguem investindo para que os filhos realizem seus sonhos, que também acomodam sonhos seus. Ir ao micro espaço familiar foi desvelando outro mundo, aquele muitas vezes desconhecido por quem elabora projetos sociais dessa natureza.

A cada nova casa que ia percebia um fenômeno que não se repetiria. Isso me exigiu estar atenta a cada detalhe, a cada olhar, a cada palavra que queria dizer mais. Por vezes me senti como uma confidente, como alguém que escutava sem julgar, que perguntava sem ofender. Conforme González Rey (2005) atenta, “a pesquisa qualitativa orientada a estudar a produção de sentido subjetivo do sujeito, bem como sua forma de articulação com os diferentes processos e experiências de sua vida social, deve aspirar a fazer do espaço de pesquisa um espaço de sentido que implique a pessoa estudada” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 15).

Ciente de que viver todas essas entrevistas me levaria a outros caminhos, o quadro sociológico cumpriu mais que sua função inicial de encontrar as famílias que melhor responderiam minhas questões de pesquisa: ele criou outras perguntas, outras inquietações, todas vindas do campo, da vida cotidiana dessas crianças, desses jovens e suas famílias.

Um roteiro sem um número volumoso de perguntas, tendo em vista que possivelmente eu voltaria a entrevistar novamente algumas famílias caso fosse necessário, tomou outra forma com a presença do pesquisador e seu depoente.

Isso porque, no pensar a pesquisa qualitativa, a “realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela” (MINAYO, 2010, p. 14). Estar ciente disso permite ao pesquisador diferenciar-se por sua capacidade criativa, em que a experiência, a intuição, a capacidade de comunicação e de indagação devem estar presentes em qualquer trabalho de investigação (ver MINAYO, 2010, p. 16).

A vontade e disponibilidade de escutar, de superar meu estranhamento em situações de desconforto, de atentar em ser silenciosa quando o desejo seria falar, e também de falar quando alguma pergunta ou esclarecimento aguardavam por um desfilamento, fizeram parte desse processo investigativo. A questão-chave, em uma entrevista em que o ponto de partida e chegada se dá na interação entre os participantes envolvidos, está na disponibilidade de um pesquisador que está, naquele momento, aprendendo.

Saí de muitas casas e, durante os trajetos de ônibus de mais de uma hora, por vezes em pé, refletia sobre o que tinha escutado e vivenciado. Gostaria que o tempo congelasse, que eu tivesse um tempo em silêncio, acomodando a turbulência de tantas partilhas orais. Pensava também que, para aquelas pessoas que falaram, alguma coisa também tinha ficado. A felicidade não era só minha: havia algo de recíproco em muitas entrevistas, entendido na forma como algumas mães, por exemplo, pediam que eu ficasse mais para um almoço (quando a entrevista era pela manhã), um café, ou quando o olhar apontava em sua expressão que havia, naquele pedaço de depoimento oral, um discurso à espera de uma escuta atenta.

Isso porque, na concepção desse modo de dar um rumo à pesquisa, ir à casa de cada uma das famílias não implicava apenas um deslocamento, levar o roteiro, a carta de autorização, o gravador devidamente testado, obter o depoimento, voltar, e assim por diante. Cada entrevista, que já iniciava no momento de seu agendamento e pelas conversas em sua maioria das vezes por telefone, representava uma possibilidade de avanço e aprendizagem, pelo fato de o olhar do pesquisador se encontrar na compreensão de que:

O estudo da metodologia em ciências humanas necessitaria ser cuidadoso e zelar para que homens concretos, sujeitos e objetos de suas indagações, não fossem mutilados ou, então, não se tornassem objetos mortos nas mãos de cientistas dispostos a fazer da ciência outro poderoso instrumento de dominação (OLIVEIRA, 2001, p. 24).

Ouvir os depoentes falarem de suas práticas musicais em família, de como veem a rotina dos filhos, do que esperam para eles no futuro (muitas vezes já vislumbrado), de como organizam o estudo, o levar e buscar nos ensaios, foi desvelando formas comprometidas com a educação dos filhos, desmistificando, conforme Lahire (2008) afirma, que pais de família em meios populares não se preocupam com os filhos ou não teriam o mesmo projeto educativo de famílias em melhor situação econômica.

Apesar de ter em minhas mãos certo controle do que seria desenvolvido na entrevista, me deixei guiar por falas sublimadas, escondidas, à espera de uma oportunidade. Fui por alguns caminhos não previstos, o que caracterizou cada família e cada aluno com um matiz próprio. Fui aprendendo que algumas perguntas não se adequavam muito bem (*qual é a tua cor, ou raça?*), mas que foram úteis para que essa aprendizagem acontecesse, conforme o exemplo a seguir:

Entrevista 03

Adriana: E como tu definirias a tua cor ou raça?

Mãe da Joli: Bom, asiático é considerado amarelo. Aí como é que fica, eu sou asiática e brasileira, branca e amarela, alguma coisa assim.

Entrevista 11

Adriana: Júlia, como tu defines a tua cor ou raça?

Júlia: Eu sou branca (risos), mas na verdade eu sou uma mistura de muitas coisas!

Entrevista 18

Adriana: Como é que tu definirias a tua cor ou raça?

Mãe do Juan: Puxa! Aí que eu não sei, sabe? Porque eu tenho, acho que eu sou... Eu não sei se eu sou mestiça, branca, sei lá. Eu acho que eu tenho, os meus avós é: um é português e o outro é espanhol, então eu não sei mesmo, sabe? E segundo as histórias que contam eles vieram lá do sul da Bahia e pela... Não sei, não sei dizer.

Outras, aparentemente anódinas em sua formulação, mas que se apresentaram complexas em como cada entrevistado as interpretava e desenvolvia, em uma riqueza de detalhes, conforme a entrevista com uma mãe exemplificando como ensinou a filha a ir sozinha para os ensaios da orquestra:

Entrevista 02

Adriana: Alguém da família leva a Lívia aos ensaios?

Mãe da Lívia: No início eu levava nos ensaios até que eu comecei a trabalhar à tarde também e aí eu ensinei ela, eu fui com ela no primeiro dia, eu digo, pra ter o vínculo de soltar porque eu sempre tive muito medo. Eu disse: *“hoje tu que vai me levar”*; ela e a irmã, a irmã é mais velha, aí depois eu liberei as duas juntas. Então a irmã levava a Lívia, no caso, que também não tem maturidade, mas era maior do que ela, fisicamente também ela tem o aspecto de bem mais velha. Aí eu disse: *“hoje vocês vão me levar para a orquestra”*. Aí eu fui, entrei no ônibus depois, elas subiram, eu sentei longe delas também, aí elas foram, eu fui atrás delas (risos), aí elas foram lá e eu disse: *“Muito bem, vim vocês sabem, agora eu quero saber se vocês sabem voltar”*.

Adriana: E aí como é que tu fez?

Mãe da Lívia: E aí eu tava lá, disse: *“Bom, agora vocês vão e eu vou atrás de você”*, só que eu não fui junto também, elas foram na frente e eu fui atrás. Aí elas me levaram, esperaram na parada de ônibus, entraram no ônibus, passaram ali, eu passei depois, e eu disse: *“Muito bem, vocês já podem vim pro centro sozinhas”*!

Sobre esse exercício, Demartini (2001) chama atenção do pesquisador de que “a pesquisa é um processo que exige discussões sistemáticas e contínuas ao longo do percurso, assim como tomadas de decisão a cada momento” (DEMARTINI, 2001, p. 52). Por vezes escutei algumas confidências em que a voz de alguma mãe mudava o tom, já que os filhos estavam por perto. Em outras, tive que ter “jogo de cintura”, pois a mãe aparecia para dar uma “ajuda” e sua contribuição enquanto eu entrevistava o filho, ou prestar algum tipo de esclarecimento.

Ao entrevistar as famílias, fui compreendendo que esse “inusitado” de um filho ou de uma mãe ou pai adentrar na fala que não seria a sua iria situar o modo de pensar “família” nesse estudo. Se o pesquisador separa os momentos de entrevista (em um momento o aluno, em outro os pais/familiares) para gerar maior liberdade do entrevistado em sua fala, por outro lado esse encontro está acontecendo no mesmo espaço de convivência dos entrevistados. Sem romper com alguma “intromissão” de um filho ou de um familiar, deixei as vozes em

contraponto e em contratempo, caracterizando a realidade de meu campo social e do universo das famílias em estudo. Até mesmo porque fazer pesquisa “não se restringe a absorver técnicas e pô-las em prática”, conforme indica Oliveira (2001, p. 19).

3.4.5 Transcrição dos depoimentos orais

O processo de transcrever as entrevistas, pelo longo tempo dedicado a essa fase da pesquisa, trouxe alguns desafios. Esta fase exigiu método e fundamentos para que o depoimento oral, quando se cristalizasse no papel, não se transformasse em algo tão violento (BOURDIEU, 2008a). Ao transcrever, temos a voz “viva” do depoente que, quando passa à escrita, perde nesse processo a fluência, o contexto, o momento em que a fala foi construída, as emoções e a intensidade do depoimento.

O pesquisador, que esteve presente no momento da entrevista, é quem pode trazer, tanto quanto puder, o movimento do depoente para as páginas de um papel. Nesse processo, portanto, a análise do material empírico já está acontecendo quando tomamos algumas decisões que, por outro pesquisador, poderiam ser diferentes. Segundo Szymanski et al. (2008), “o processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir” (SZYMANSKI et al., 2008, p. 74).

Na transcrição, temos o exemplo das “falhas”, da direção em que a entrevista tomou, do papel ativo de ambos os atores que estão juntos naquela produção do discurso. Nessa situação de distanciamento do momento afetivo e eloquente da entrevista, o pesquisador se defronta com uma avaliação da entrevista que o inclui. Aqui, então, enfrentamos uma avaliação de nós próprios, colaborando na compreensão da não neutralidade na pesquisa, quanto mais no modo qualitativo de construir o material empírico.

No processo de analisar a fala do depoente também somos analisados, quando algumas perguntas vão por um caminho que não foi o que estava no roteiro. Durante o trabalho de construção do material empírico, fui percebendo que nessas “fugas” chegamos a discutir, nas entrevistas, temas que estavam implícitos e que trouxeram as “pérolas” escondidas em algum lugar precioso. Esse caminho de ir pelo imprevisto leva, portanto, ao se deixar transformar e enveredar pelo caminho da pesquisa qualitativa:

O conhecimento é um processo de construção que encontra sua legitimidade na capacidade de produzir, permanentemente, novas construções no uso da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo. Portanto, não existe nada que possa garantir, de forma imediata no processo de pesquisa, se nossas construções atuais são as mais adequadas para dar conta do problema que estamos estudando (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 7).

Talvez a única tranquilidade que o pesquisador pode ter se refere, nesse sentido, “ao fato de suas construções lhe permitirem novas construções e novas articulações entre elas capazes de aumentar a sensibilidade do modelo teórico em desenvolvimento para avançar na criação de novos momentos de inteligibilidade sobre o estudado, ou seja, para avançar na criação de novas zonas de sentido” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 7).

Compreender, então, que a pesquisa é processo, estabelece uma possibilidade de maravilhar-se diante da dúvida, seguros de que estamos, sempre, em risco, em construção, em busca de tecer algum sentido ao nosso trabalho investigativo.

3.5 Análise do material empírico

Para analisar o material empírico recolhido tomei o conceito de análise proposto por Queiroz, que significa “decompor um texto, fragmentá-lo em seus elementos fundamentais, isto é, separar claramente os diversos componentes, recortá-los, a fim de utilizar somente o que é compatível com a síntese que se busca” (QUEIROZ, 2008, p. 41-42).

A partir dos depoimentos orais transcritos das entrevistas com os alunos e suas famílias, e com uma análise preliminar de acordo com o roteiro de entrevista de todos os alunos entrevistados e de suas famílias, criei dois grandes cadernos com o material de cada grupo, em ordem de realização:

ENTREVISTAS	Período de realização:	Número de entrevistadas realizadas:	Número de páginas (espaço 1,0)
Caderno dos ALUNOS	05/11/2010	28	322
	a 29/04/2011		
Caderno das FAMÍLIAS	30/11/2010	27	409
	a 01/04/2011		

A etapa seguinte envolveu um novo processo analítico mais aprofundado a partir dos dois cadernos – dos alunos e suas famílias, envolvendo um processo de recorte que, da leitura dos dados, trouxe outros temas e desdobramentos que o material empírico suscitou, incluindo diários de campo e de entrevistas realizados nesse período. Sobre esse exercício contínuo, que vai descortinando novas camadas e possibilidades analíticas, Demartini (2001) chama atenção do pesquisador de que:

É preciso refletir sobre a natureza do estudo proposto, sobre as diferentes possibilidades de inserção na realidade, os vários processos de apreensão de dados, as diferentes fontes e suas problemáticas específicas, assim como outros vários aspectos. Mais que tudo, é preciso sempre lembrar que a pesquisa é um processo que exige discussões sistemáticas e contínuas ao longo do percurso (DEMARTINI, 2001, p. 52).

No entanto, se por um lado essa flexibilidade compreendida dentro da abordagem qualitativa de pesquisa possibilita extrair os dados que emergem da inserção na realidade pesquisada, da mesma forma atenta a algumas questões metodológicas que devem ser consideradas, dentre elas, “a dialética que se estabelece entre o pesquisador e a realidade pesquisada, entre os sujeitos e o pesquisador, entre o pesquisador e as fontes”, permitindo também “o diálogo entre as várias etapas do processo de pesquisa” (DEMARTINI, 2001, p. 52).

O processo de levantamento dos dados obtidos na elaboração do quadro sociológico envolveu um estudo analítico e reflexivo em cada uma das etapas da pesquisa, permitindo visualizar o que já existia do cenário familiar, da música que escutam em casa, de como veem a rotina dos filhos desde que ingressaram no projeto da orquestra, dentre outras questões. O recorte dos dados, nessa segunda etapa, foram agrupados a partir de temas e categorias identificadas nas entrevistas dos alunos e de suas famílias. Para fins de organização, cada bloco temático (A, B, C, D e E, com suas subcategorias) foi impresso, separado em dois cadernos, um dos alunos e outro das famílias entrevistadas, conforme exemplo:

ALUNOS

A. DADOS PESSOAIS

- A1. Nome: _____
- A2. Sexo: F M
- A3. Qual a sua idade? anos completos
- A4. Escola atual que estuda:
 municipal estadual particular outra (especifique)
- A5. Turno de estudo: _____
- A6. Série: _____
- A7. Instrumento que toca na orquestra: _____
- A8. Qual é a sua cor ou raça? _____
- A9. Qual é a sua religião? _____
- A10. Você é praticante? _____
- Vamos conversar um pouco sobre seus pais:**
- A11. Nome da mãe: _____
- A12. Atividade profissional da mãe (profissão): _____
- A13. Nome do pai: _____
- A14. Atividade profissional do pai: _____
- A15. Número de irmãos: _____
- A16. Com quem mora: _____
- A17. Bairro: _____
- A18. Tipo de habitação:
 casa apartamento outro (especifique)
- A19. O imóvel onde você mora é:
 próprio alugado outro (especifique)

FAMÍLIAS

A. DADOS PESSOAIS

- A1. Nome: _____
- A2. Sexo: F M
- A3. Idade: _____
- A4. Grau de escolaridade: _____
- A4a. Grau de escolaridade do cônjuge: _____
- A5. Atividade profissional (profissão): _____
 Profissão/logística
- A5a. Atividade profissional do cônjuge: _____
- A6. Qual é a sua cor ou raça? _____
- A7. Qual é a sua religião? _____
- A8. Você é praticante? _____
- A9. Número de filhos: _____
- A10. Com quem mora: _____
- A11. Bairro: _____
- A12. Renda familiar:
- abaixo de um salário mínimo
 - entre um e dois salários mínimos
 - até três salários mínimos
 - mais de três salários mínimos
- A13. Tipo de habitação:
- casa apartamento outro (especifique)
- A14. O imóvel onde a família mora é:
- próprio alugado outro (especifique)
- A15. OUTRAS - redes de apoio na família e vizinhança

Importante salientar, conforme Demartini (2001), que qualquer que seja a forma de colher os relatos orais que, no presente trabalho, foi realizado com depoimentos, “a análise está presente desde a primeira entrevista realizada” (DEMARTINI, 2001, p. 54). Isso foi vivenciado, na prática desta pesquisa, não só a partir da primeira entrevista em que foi possível rever o roteiro de questões, entre outros aspectos, mas, também, no processo de transcrição do depoimento oral para a forma escrita.

Nesse processo, foi possível fazer algumas relações, criar categorias, pensar elementos de análise, exemplificando o fazer flexível que a metodologia qualitativa possibilita. Como reforça a autora, “o importante não é trabalhar com um método rígido, mas sim refletir sobre o desenvolvimento da pesquisa, em todas as suas etapas, com todos os seus problemas e desafios”. Da mesma forma, “é preciso pensar nas demandas que o objeto de investigação coloca e que

caminhos se mostram mais promissores ao seu desenvolvimento” (DEMARTINI, 2001, p. 50).

Sempre teremos, em um trabalho investigativo, traços, indicativos, possibilidades. Compreendendo que os depoimentos orais dos alunos e suas famílias não encerram respostas prontas, é necessário pensar no contexto, nas condições físicas e emocionais da entrevista, no tempo e no momento em que foram realizadas. Tudo isso faz parte do processo de análise. Outras sensibilidades e outros olhares estão imbricados nesses cruzamentos, em que o interesse do pesquisador deve ir muito além do material empírico cuidadosamente colhido, transcrito e analisado. O que conta, afinal, é o percurso da pesquisa, revelando tanto os encantos quanto as dúvidas do trabalho metodológico. Essa postura pode ser exemplificada por Demartini (2001):

(...) estamos, durante todo o processo de pesquisa, elaborando e rediscutindo o problema de investigação; estamos sempre em trabalho de campo; estamos sempre analisando e refletindo sobre o trabalho em desenvolvimento, sobre as fontes, os sujeitos e as informações coletadas, colocando novas questões sobre os conceitos utilizados ou aprofundando alguns aspectos até imprevistos no início do estudo. É este diálogo entre as várias ‘etapas’ (...) que nos permite pensar na impossibilidade de propor uma única maneira de analisarmos dados, especialmente nas ciências que refletem sobre questões relativas à vivência dos homens em sociedade (DEMARTINI, 2001, p. 52).

Sabendo que as respostas não vem prontas, é necessário cruzar com nossa percepção o depoimento do entrevistado, pensar no contexto, nas condições físicas e emotivas do campo, das entrevistas, no tempo e no momento em que foram vividas e realizadas.

Sobre os papéis que o pesquisador desempenha em sua inserção no campo em diversos momentos não se encontram soluções ou respostas nos manuais de pesquisa. Isso acontece, também, porque há uma ciranda de pessoas na parte de quem comanda e coordena a rotina e os compromissos da orquestra. Algumas pessoas que no início da entrada em campo eram minha referência, com o tempo ou saíram ou se tornaram mais distanciadas. Com isso, outras pessoas ingressaram no espaço e novas combinações foram sendo estabelecidas, e muitas

vezes o pesquisador parece ter que começar “de um ponto zero” e, novamente, explicar seu papel naquele lugar que ocupa.

Essas situações acompanham o *métier* do pesquisador e constituem o exercício de estar atento às mudanças no meio do caminho, buscando por vezes e de forma rápida e precisa soluções para que o ritmo do trabalho possa prosseguir. Conforme aponta Queiroz (1999),

(...) o indivíduo só existe em coletividades de que é parte inseparável; é em sua sociedade e no seu grupo que adquire sua maneira de considerar a ciência, as técnicas de que dispõe são as que neles aprende. Mesmo quando inova, suas criações estão delimitadas pelo que neles existe. Todo indivíduo encerra uma parte que é particularmente sua e uma parte que foi insuflada pelo seu meio; partes que sempre se interpenetram, mas que ora estão em harmonia, ora em oposição (QUEIROZ, 1999, p. 13).

Nesse sentido, os dados de uma pesquisa qualitativa estará sempre “em construção”. De uma parte, o material empírico pronto, colhido, revelado. De outra, que esse “produto” seja visto com a ciência de que não é a única forma de pensar nem de traduzir, em voz oral, a complexidade do humano que está por trás dessa construção, e que ele, também, com sua voz e pensamento, estará em constantes transformações.

4 QUADRO SOCIOLOGICO DAS FAMÍLIAS

Este capítulo foi elaborado com a intenção de trazer informações sobre as famílias entrevistadas, procurando contextualizar a estrutura familiar, escolaridade, profissão, raça, religião, ambiente doméstico, tipo de habitação, redes de apoio na família e vizinhança, tipos de lazer. Para cada uma dessas categorias, os dados possíveis de serem objetivados foram organizados no formato de quadros, permitindo uma leitura das condições socioeconômicas e socioculturais das famílias. A ordem em que os entrevistados aparecem em cada quadro segue a ordem em que as entrevistas foram realizadas, tanto com os familiares quanto com os alunos.

4.1 Dados de identificação

O quadro 1a reúne dados de familiares (nome, idade, sexo) que participaram das entrevistas. Por questões éticas, cada nome foi substituído pelo pseudônimo escolhido pelos entrevistados. Muitos adultos optaram por serem reconhecidos como “pai, mãe ou avó” do pseudônimo do aluno entrevistado como, por exemplo, “Mãe do Juan”, “Pai da Lívia”, “Avó da Stefani”. Algumas mães e pais escolheram pseudônimos sem fazer relação com o nome dos filhos, como “Janete”, “Senhorita Independente” ou “Nelson” e “João”.

Quadro 1a. Identificação dos pais ou responsáveis

Entrevistados	Idade	Sexo feminino	Sexo masculino
1. Mara	49 anos	X	
2. Mãe da Lívia	37 anos	X	
Pai da Lívia	-		X
3. Mãe da Joli	38 anos	X	
4. Mãe do Martines	41 anos	X	
5. Mãe da Raquel	50 anos	X	
6. Mãe da Nicolly	48 anos	X	
7. Mãe da Alice	49 anos	X	
Pai da Alice	-		X
8. Mãe do Kleber Jr.	42 anos	X	
9. Mãe da Stefani	39 anos	X	
Avó da Stefani	66 anos	X	
10. Mãe da Beatriz	46 anos	X	
11. Júlia	44 anos	X	
12. Mari	37 anos	X	
13. Mãe da Andressa	36 anos	X	
14. Nicole	38 anos	X	
15. Mãe da Fernanda	47 anos	X	
16. Janete	33 anos	X	
17. Katherine	39 anos	X	
18. Mãe do Juan	44 anos	X	
19. Mãe do Carlos	34 anos	X	
20. Mãe do Felipe	33 anos	X	
21. Nara	36 anos	X	
22. Liza	47 anos	X	
23. Selma	40 anos	X	
Nelson	-		X
24. Senhorita Independente	36 anos	X	
25. Maria	41 anos	X	
João	31 anos		X
26. Mãe do Gabriel	37 anos	X	
Nelci (avó)	57 anos	X	
Dornel (avô)	-		X
27. Mãe do André Rieu da Silva	43 anos	X	
Total:		29 Mulheres	05 Homens

Conforme o quadro 1a, a participação de mães dos alunos como protagonistas das entrevistas e duas avós aponta expressiva representação do gênero feminino. Importante lembrar que, no momento de agendamento das entrevistas, não havia limite para número de familiares que poderiam participar. Geralmente meu contato acontecia por telefone com alguma mãe para a qual eu explicava que a presença do pai ou de outro familiar contribuiria para a entrevista, deixando em aberto a organização dos participantes.

Nas situações em que houve a presença masculina *in loco*, todos os pais e ou avô, no caso de Dornel, estavam cientes de que participariam da entrevista, com exceção do pai de Lívia que passou a fazer parte na metade da entrevista com sua esposa, quando esteve disponível.

O quadro 1b apresenta os alunos entrevistados identificados por pseudônimo, escolhido por eles. Apresenta também o gênero e a idade dos alunos no momento de realização das entrevistas, em que há um equilíbrio simétrico entre sexo feminino e masculino.

Quadro 1b. Identificação dos alunos

Entrevistados	Idade	Sexo feminino	Sexo masculino
1. Kleber Jr.	13 anos		X
2. Ana Clara	12 anos	X	
3. Beatriz	14 anos	X	
4. Marina	14 anos	X	
5. Lívia	12 anos	X	
6. Joli	12 anos	X	
7. Martines	14 anos		X
8. Raquel	13 anos	X	
9. Nicolly	13 anos	X	
10. Alice	15 anos	X	
11. Stefani	14 anos	X	
12. Sophia	15 anos	X	
13. Andressa	12 anos	X	
14. Alberto	15 anos		X
15. Fernanda	13 anos	X	
16. Michael Joseph Jackson	15 anos		X
17. Juan	15 anos		X

Entrevistados	Idade	Sexo feminino	Sexo masculino
18. Carlos	15 anos		X
19. Felipe	14 anos		X
20. Ricardo	15 anos		X
21. Michael	15 anos		X
22. Heloísa	14 anos	X	
23. Miguel	13 anos		X
24. Senhor X	13 anos		X
25. Leonardo	12 anos		X
26. Gabriel	13 anos		X
27. André Rieu da Silva	12 anos		X
28. Nicole	12 anos	X	
Total: 28 entrevistados		14	14

O quadro 1c apresenta o(s) instrumento(s) musical que cada aluno entrevistado toca na orquestra.

Quadro 1c. Instrumento musical

Entrevistados	Instrumento que toca na orquestra
1. Kleber Jr.	piano/teclado
2. Ana Clara	violino
3. Beatriz	violino
4. Marina	violoncelo
5. Lívia	violino
6. Joli	viola
7. Martines	viola
8. Raquel	violoncelo
9. Nicolly	contrabaixo
10. Alice	contrabaixo
11. Stefani	violino
12. Sophia	viola
13. Andressa	violino
14. Alberto	violoncelo
15. Fernanda	violino
16. Michael Joseph Jackson	violino
17. Juan	violino
18. Carlos	viola

Entrevistados	Instrumento que toca na orquestra
19. Felipe	violino
20. Ricardo	violoncelo
21. Michael	violino
22. Heloísa	piano/teclado
23. Miguel	bateria, tímpano, vibrafone e caixa
24. Senhor X	violino
25. Leonardo	violino
26. Gabriel	violino
27. André Rieu da Silva	violino
28. Nicole	violino

4.2 Escolaridade

Os quadros 2a e 2b apresentam um panorama da escolaridade dos familiares dos alunos que participam da orquestra, revelando também motivos e argumentos para contextualizar essa formação (ou a falta da mesma), principalmente os que frequentaram pouco tempo a escola ou que não concluíram o curso superior. O quadro mescla informações objetivas e subjetivas, pelo fato de que as respostas aparentemente mais objetivas vinham acompanhadas de um detalhamento que as explicava e contextualizava. Assim, considerei relevante manter os originais, acrescentando dados qualitativos quando apareciam nos depoimentos.

Para maior fluência e compreensão dos quadros, a escolaridade das mães ou responsáveis do gênero feminino foi colocada no quadro 2a e a escolaridade dos pais ou responsáveis do gênero masculino foi colocada no quadro 2b. Para preencher as informações nos quadros 2a e 2b, procurei manter o modo como os entrevistados revelaram sua escolaridade: “primeiro incompleto”, “fundamental completo”, “primeiro grau completo”, “ensino médio”, “segundo grau completo”, “superior completo”, “terceiro grau incompleto”, “superior incompleto”, sem alterar, quando fosse o caso, para a nomenclatura atual prevista na LDB 9.394/96 mantendo, portanto, o modo como os familiares se referem a sua própria formação.

Quadro 2a. Escolaridade das mães ou responsáveis

Entrevistados	Escolaridade
1. Mara, Mãe da Ana Clara	Ensino superior incompleto
2. Mãe da Lívia	Cursando duas faculdades a distância (Artes e Pedagogia)
3. Mãe da Joli	Ensino médio
4. Mãe do Martines	Segundo grau completo
5. Mãe da Raquel	Superior completo
6. Mãe da Nicolly	Segundo grau completo
7. Mãe da Alice	Fundamental completo
8. Mãe do Kleber Jr.	Ensino médio
9. Mãe da Stefani Avó da Stefani	Terceiro grau incompleto (Serviço Social) Segundo [grau] completo
10. Mãe da Beatriz	Superior incompleto (Serviço Social, em andamento)
11. Júlia, Mãe da Sophia	Primeiro grau completo (técnica em Enfermagem)
12. Mari, Mãe da Nicole	Primeiro [grau] incompleto (até a sétima)
13. Mãe da Andressa	Segundo [grau] completo (Formando-se técnica em Radiologia)
14. Nicole, Mãe do Alberto	Ensino médio completo
15. Mãe da Fernanda	Ensino superior em Ciências Contábeis. MBA e Pós na área empresarial, Gestão Empresarial e de Finanças
16. Janete, Mãe da Marina	Ensino médio completo
17. Katherine, Mãe do Michael Joseph Jackson	Ensino superior completo (Pedagogia)
18. Mãe do Juan	2º grau (Magistério)
19. Mãe do Carlos	Ensino médio completo e curso técnico em Contabilidade
20. Mãe do Felipe	Ensino médio completo
21. Nara, Mãe do Ricardo	“Eu tenho a sexta série, só a sexta. Tentei voltar a estudar e não deu”.
22. Liza, Mãe do Michael	Terceiro grau completo (Letras)
23. Selma, Mãe de Heloísa e Miguel	Primeiro grau completo
24. Senhorita Independente, Mãe do Senhor X	Ensino médio e nível técnico incompleto (Segurança do trabalho)
25. Maria, Mãe de Leonardo	Técnico em Química (“o segundo grau, mas junto dele é um técnico”).
26. Mãe do Gabriel Nelci (avó)	“Até a quarta série”. “Até a segunda série”.
27. Mãe do André Rieu da Silva	Ensino médio

Quadro 2b. Escolaridade dos pais ou responsáveis²⁶

Pais ou responsáveis	Escolaridade
1. Pai da Ana Clara	Não informado.
2. Pai da Lívia	Superior incompleto
3. Pai da Joli	Ensino superior (Agronomia)
4. Pai do Martines	Superior incompleto (Filosofia)
5. Pai da Raquel	Superior incompleto
6. Pai da Nicolly	Segundo grau completo
7. Pai da Alice	Sexta série
8. Pai do Kleber Jr.	Ensino médio
9. Pai da Stefani	Segundo grau completo
10. Pai da Beatriz	Ensino médio
11. Pai da Sophia	Primeiro grau completo
12. Pai da Nicole	Segundo grau incompleto
13. Pai da Andressa	Segundo grau completo
14. Pai do Alberto	Ensino médio completo
15. Pai da Fernanda	Superior (Contábeis)
16. Pai da Marina	Primeiro incompleto
17. Pai do Michael Joseph Jackson	Ensino médio
18. Pai do Juan	Faculdade de Administração
19. Pai do Carlos	Ensino médio incompleto
20. Pai do Felipe	Superior completo (Direito)
21. Pai do Ricardo	“Acho que deve ter a 4ª série. Acho que é até a 4ª, porque a gente lá fora não tem muito, as escola lá é até 4ª, 5ª e terminou”.
22. Pai do Michael	Superior completo (Música)
23. Pai da Heloísa e Miguel	Primeiro grau completo
24. Pai do Senhor X	Não informado.
25. Pai do Leonardo	Ensino médio incompleto
26. Pai do Gabriel Dornel (avô)	“Primeira série, (...) só pra tirar a carteira de motorista”. Segunda série
27. Pai do André Rieu da Silva	Não informado.

Os quadros 2a e 2b, ao revelarem a escolaridade materna e paterna e, também, dos avós que participaram das entrevistas, trouxe alguns dados que

²⁶ Com exceção do Pai da Lívia, Pai da Alice, Pai da Heloísa e Miguel e Pai do Leonardo, as informações referentes à escolaridade paterna foram fornecidas pelas mães dos alunos em suas entrevistas.

merecem um olhar analítico mais aprofundado. Dentre eles, a formação em ensino superior completo de quatro mães, e a formação em curso superior em andamento de três mães, uma delas cursando ao mesmo tempo duas faculdades pelo EaD. Durante os primeiros momentos no campo de pesquisa, quando observava os ensaios e conversava com mães e avós que ficavam na sala de espera aguardando o término das aulas e ensaios, lembro de algumas mães que passavam a tarde lendo e estudando. O quadro também aponta a formação universitária de cinco pais e, com ensino superior incompleto, dois. Esses dados apontam a não homogeneidade das classes populares, aqui reveladas por possuírem distintos capitais culturais.

Mara, no momento de realização da entrevista, estava cursando o primeiro semestre de Ciências Contábeis em EaD. Revelou que quando “veio o primeiro filho” parou de estudar, embora o marido apoiasse que ela “fizesse faculdade”. No entanto, quando “deu a oportunidade”, essa mãe buscou resgatar os estudos que foram adiados em função dos filhos e da demanda envolvida no espaço doméstico, conforme relatado:

(...) agora eu estou tentando buscar o que eu deixei pra trás. Claro que eu vou conseguir, não é tão fácil, a facilidade como era antes, não tinha tanta coisa pra cumprir agora porque eu tenho ela [filha Ana Clara], eu tenho que estar sempre na volta, eu tenho que estar junto. Mas eu estou tentando correr atrás (Mara).

Também cursando EaD, a mãe de Lívia ressaltou o fato de os dois cursos em andamento - Artes na UFRGS e Pedagogia na ULBRA serem feitos a distância, o que facilitou o investimento em sua formação no ensino superior. O fato de já ter iniciado outras faculdades em que “todas foram presenciais” e não ter terminado nenhuma, exemplifica a dificuldade enfrentada por essa mãe para que concluísse um curso superior:

O que eu me achei mesmo foi com a faculdade à distância, principalmente depois dos filhos porque aí tu molda o teu tempo e tu te organiza melhor. A minha dificuldade era ir para a faculdade todo o dia em função dos filhos, agora eles já estão até maiorzinhos assim, eu consigo, mas eu comecei acho que umas dez faculdades em função e sempre parava (Mãe da Lívia).

Quanto ao seu marido, que cursava História na ULBRA, não houve continuidade dos estudos, ele “parou, trancou e não voltou a cursar”. Um dos motivos, segundo a mãe de Lívia, foi financeiro: “não deu”, justificando que também parou “várias vezes em função disso”. O pai de Joli é paulista, formado “na USP” como engenheiro agrônomo e, logo que se formou, “foi pro Japão com o intuito de ajudar o pai”. A mãe de Joli conta que foi “pro Japão aos 17 anos trabalhar” e o conheceu lá. Casaram, formaram a família e acabaram “ficando um tempinho mais”. Quando voltaram para Porto Alegre, de onde a mãe de Joli é natural, enfrentaram a falta de oportunidade no mercado de trabalho na área do marido que “fez faculdade só que não conseguiu exercer a profissão”.

Quando perguntei para Nara sobre sua escolaridade, ela também argumentou o motivo da curta escolarização:

Bah, eu tenho a sexta série, só a sexta. Tentei voltar a estudar e não deu. (...) Não deu por causa deles, as crianças. Aí esse ano eu tinha vontade de voltar de novo, mas não sei, vamo vê, mais pra frente. Que aqui eu acho que vai ter segundo grau, daí eu vou ver, vou fazer minha sexta, minha sétima, uma hora eu consigo! (Nara).

Vários limites para avançar os estudos foram apontados. Dentre eles, enfrentado pelas mães, a tarefa de cuidar dos filhos ou o difícil acesso à escola, quando residiam em cidades do interior do Rio Grande do Sul. Outros depoimentos trouxeram exemplos de quem gostaria de ter concluído pelo menos o ensino fundamental, mas teve que trabalhar, conforme a fala de Mari, que estudou “até a sétima” série do primeiro grau:

Parei pra trabalhar porque daí o pai e a mãe tinham muita dificuldade. A gente morava lá em cidade do interior, um sacrifício pra ti achar um serviço com carteira assinada; lá as pessoas se matam trabalhando pra ganhar meio salário mínimo, aí tu imagina. Nós éramos cinco irmãos, pra dar conta de todos... daí eu parei quando eu comecei a trabalhar, arrumei um serviço e parei de estudar (Mari).

Nessa direção, Júlia também revela os percalços de sua trajetória escolar:

Eu terminei o primeiro grau [atual ensino fundamental], concluí, mas aí não entrei direto no segundo [grau]. Aliás, entrei, mas interrompi porque precisava trabalhar, ajudar em casa, essas

coisas. E aí então quando eu casei eu entrei pra um supletivo e eliminei seis matérias do ensino médio, mas aí mudou o valor do curso de uma forma tão absurda que eu não consegui terminar, então conclusão: até hoje eu não tenho o segundo grau completo. Porque daí vieram os filhos, são outras prioridades, são outras questões. Então eu digo assim – o meu filho mais velho tem 24 anos, eu digo: *“faz 24 anos que eu eliminei essas matérias no segundo grau e até hoje não retornei”!* (Júlia).

Para participar do projeto da orquestra, puderam se inscrever crianças e adolescentes que estivessem regularmente matriculados na rede pública de ensino municipal e estadual, residentes na cidade de Porto Alegre, como já mencionado. Conforme o quadro 2c, o total de 28 alunos entrevistados dos quais dezenove alunos são estudantes da rede estadual, oito alunos pertencem às escolas do município e uma aluna estuda em escola particular, porém como bolsista.

Quadro 2c. Informações sobre a escola em que os alunos estudam

Entrevistados	Municipal	Estadual	Particular
1. Kleber Jr.		X	
2. Ana Clara	X		
3. Beatriz	X		
4. Marina	X		
5. Lívia		X	
6. Joli			X
7. Martines		X	
8. Raquel		X	
9. Nicolly		X	
10. Alice		X	
11. Stefani		X	
12. Sophia	X		
13. Andressa		X	
14. Alberto		X	
15. Fernanda		X	
16. Michael Joseph Jackson		X	
17. Juan		X	
18. Carlos		X	
19. Felipe		X	
20. Ricardo	X		
21. Michael		X	

Entrevistados	Municipal	Estadual	Particular
22. Heloísa	X		
23. Miguel	X		
24. Senhor X		X	
25. Leonardo		X	
26. Gabriel	X		
27. André Rieu da Silva		X	
28. Nicole		X	
Total:	8	19	1

No quadro 2d, que trata da escolaridade dos alunos entrevistados, as informações foram registradas compreendendo o turno de estudo e a série escolar no momento em que as entrevistas foram realizadas. Assim, muitos dos alunos que foram entrevistados no período de férias escolares, responderam do ponto de vista que haviam terminado determinada série e estavam aprovados para a seguinte. No entanto, como não havia iniciado o período letivo, optei por manter as informações em seu momento presente.

Quadro 2d. Turno de estudo e série

Entrevistados	Turno de estudo	Série
1. Kleber Jr.	manhã	7 ^a .
2. Ana Clara	manhã	7 ^a .
3. Beatriz	manhã	8 ^a .
4. Marina	manhã	8 ^a .
5. Lívia	manhã	6 ^a .
6. Joli	manhã	6 ^a .
7. Martines	manhã	8 ^a .
8. Raquel	manhã	6 ^a .
9. Nicolly	manhã	7 ^a .
10. Alice	manhã	8 ^a .
11. Stefani	manhã	8 ^a .
12. Sophia	manhã	8 ^a .
13. Andressa	manhã	6 ^a .
14. Alberto	manhã	8 ^a .
15. Fernanda	manhã	8 ^a .
16. Michael Joseph Jackson	manhã	8 ^a .

Entrevistados	Turno de estudo	Série
17. Juan	manhã	8 ^a .
18. Carlos	manhã	8 ^a .
19. Felipe	manhã	8 ^a .
20. Ricardo	noite	8 ^a .
21. Michael	manhã	7 ^a .
22. Heloísa	manhã	7 ^a .
23. Miguel	manhã	6 ^a .
24. Senhor X	manhã	7 ^a .
25. Leonardo	manhã	6 ^a .
26. Gabriel	manhã	7 ^a .
27. André Rieu da Silva	manhã	7 ^a .
28. Nicole	manhã	6 ^a .

4.3 Profissões e atividades profissionais

Ao falarem de suas profissões, as respostas dos entrevistados vinham acompanhadas de detalhes sobre cada ofício, revelando alguns limites impostos pela escolha profissional. Dentre esses limites encontrados e apontados pelos familiares nas entrevistas, foi possível constatar a dificuldade em fazer um curso superior quando o emprego é instável, com uma rotina de horário difusa ou, também, pelo fato de que precisam trabalhar muito para ajudar nas despesas ou sustentar a família.

Quadro 3a. Profissão das mães ou responsáveis

Mães ou responsáveis	Profissão
1. Mara, Mãe da Ana Clara	“Por enquanto sou só estudante, não estou trabalhando”.
2. Mãe da Lívia	Professora
3. Mãe da Joli	Técnica de enfermagem
4. Mãe do Martines	“Manicure, massoterapeuta e também trabalho com depilação”.
5. Mãe da Raquel	Arquiteta
6. Mãe da Nicolly	“Sou autônoma, trabalho em casa fazendo publicidade”.
7. Mãe da Alice	“Hoje é do lar e tô cuidando de um bebê; seria babá”.
8. Mãe do Kleber Jr.	Tele operadora, telemarketing
9. Mãe da Stefani Avó da Stefani	Não está trabalhando. Aposentada
10. Mãe da Beatriz	Aposentada (por “problema de saúde”)
11. Júlia, Mãe da Sophia	“Hoje eu sou aposentada; aposentada por invalidez permanente; eu era monitora em Escola Infantil”.

Mães ou responsáveis	Profissão
12. Mari, Mãe da Nicole	Empregada doméstica
13. Mãe da Andressa	Doméstica e <i>freelancer</i> em casas de festa
14. Nicole, Mãe do Alberto	“Até semana passada eu era auxiliar administrativo. Agora eu estou desempregada”.
15. Mãe da Fernanda	“Sou professora acadêmica, o que a gente chama de tutora acadêmica”.
16. Janete, Mãe da Marina	“Do lar. Trabalho com eventos aos finais de semana”.
17. Katherine, Mãe do Michael Joseph Jackson	“Agente educador, monitor”
18. Mãe do Juan	Analista de crédito (auxiliar administrativo)
19. Mãe do Carlos	Auxiliar de escritório de contabilidade
20. Mãe do Felipe	“Eu trabalho no setor administrativo, no Instituto do Câncer, mas é a parte administrativa, mesmo, é bem burocrática”.
21. Nara, Mãe do Ricardo	Auxiliar de limpeza
22. Liza, Mãe do Michael	Musicista e professora de música
23. Selma, Mãe da Heloísa e do Miguel	Pastora
24. Senhorita Independente, Mãe do Senhor X	Cozinheira
25. Maria, Mãe de Leonardo	Não trabalha no momento.
26. Mãe do Gabriel Nelci (avó)	Comerciante e artesã Comerciante e artesã
27. Mãe do André Rieu da Silva	Assessora de imprensa

Quadro 3b. Profissão dos pais ou responsáveis²⁷

Pais ou responsáveis	Profissão
1. Pai da Ana Clara	“trabalha na prefeitura, no centro regional administrativo”.
2. Pai da Lívia	“Transporto muito artista”.
3. Pai da Joli	Técnico da NET de instalação
4. Pai do Martines	Policia militar
5. Pai da Raquel	Taxista
6. Pai da Nicolly	Servidor público estadual
7. Pai da Alice	Mecânico automotivo
8. Pai do Kleber Jr.	“trabalhava com alguma reforma de obra, algum trabalho na área de eletrônica; ele fez um cursinho, às vezes ele consertava também algum aparelho, tudo assim, bico”.
9. Pai da Stefani	“eu não sei, assistente administrativo; é que eu nunca mais vi ele”.
10. Pai da Beatriz	Retificador de motores, trabalhava com carros (falecido aos 47 anos).
11. Pai da Sophia	Motorista de ônibus

²⁷ Assim como no quadro 2b, com exceção do Pai da Lívia, Pai da Alice, Pai da Heloísa e Miguel e Pai do Leonardo, as informações referentes à profissão paterna foram fornecidas pelas mães dos alunos e, também, pelos alunos entrevistados.

Pais ou responsáveis	Profissão
12. Pai da Nicole	Serviços Gerais (“trabalha na fábrica de tintas”).
13. Pai da Andressa	Autônomo (“ele faz de tudo um pouco”).
14. Pai do Alberto	“Ele tinha uma microempresa de refrigeração. Ele consertava ar condicionado, dava manutenção em shopping, essas coisas”.
15. Pai da Fernanda	Vendedor, comerciário
16. Pai da Marina	Garçom
17. Pai do Michael Joseph Jackson	Manutenção e serviços gerais (“acho que é agente educacional que eles chamam”).
18. Pai do Juan	Motorista (entrega doces finos pra festas)
19. Pai do Carlos	“Acho que é auxiliar de carga e descarga”.
20. Pai do Felipe	Assistente jurídico
21. Pai do Ricardo	“Trabalha em obra”
22. Pai do Michael	Músico de orquestra (trompista)
23. Pai da Heloísa e Miguel	Pastor
24. Pai do Senhor X	Não informou.
25. Pai do Leonardo	“Hoje eu sou empreiteiro, eu tenho uma firma de construção civil, começando agora”.
26. Pai do Gabriel Dornel (avô)	Pedreiro e marinheiro Serviços gerais
27. Pai do André Rieu da Silva	Músico

A mãe de Lívia, que é professora de “4ª. série”, mostrou o quanto gosta de sua profissão: “adoro a minha profissão, me dou muito bem, me achei profissionalmente”. Ela especificou que é professora do estado “há dez anos”. O marido trabalha com transporte tanto de equipes de fotografia e filmagem quanto de bandas de música. A mãe de Lívia também informou como funciona a atividade profissional do marido:

Hoje ele [marido] tá num trabalho de fotografia, ele chega, dá tempo de tomar banho e ele vai levar uma banda pra tocar. Ele leva, normalmente, várias bandas, hoje se eu não me engano é a *Família Sarará*. Aí ele leva a banda, espera a banda lá, às vezes ele vem pra casa e volta pra buscar, ele consegue fazer isso. Ele acaba ficando bastante presente em casa, mas o horário dele é muito inconstante, não tem uma rotina (Mãe da Lívia).

João, que trabalha como “empreiteiro” e está iniciando “uma firma de construção civil”, já trabalhou “com música muitos anos, também como músico atuante da noite”. Especificou que era “muito com samba”, onde tocou com diversos músicos e grupos, dentre eles o “Grupo Raça”. No entanto, hoje a música funciona como uma atividade em paralelo, pois se dedica profissionalmente ao

trabalho na área da construção que, segundo ele, “tá muito bom de trabalhar aqui em Porto Alegre”.

4.4 Raça

Uma das questões incluídas no roteiro foi: “Qual é a sua cor ou raça?”. Os quadros 4a e 4b apresentam como os entrevistados respondem a essa questão, expondo dúvidas e incertezas quanto a essa pergunta, e como reconhecem a sua raça²⁸: “Eu sou branca, eu acho. É que é uma mistura, a gente fica pensando ‘o que eu sou’. Mas é, acho que branca” (Mãe do Felipe).

Quadro 4a. Declaração dos pais ou responsáveis

Entrevistados	Cor ou raça
1. Mara	Negra
2. Mãe da Lívia Pai da Lívia	Branca Não respondeu.
3. Mãe da Joli	“Bom, asiático é considerado amarelo, aí como é que fica, eu sou asiática e brasileira, branca e amarela, alguma coisa assim”.
4. Mãe do Martines	Negra
5. Mãe da Raquel	Branca
6. Mãe da Nicolly	“Branca ou parda. É uma mistura, a gente é uma mistura”.
7. Mãe da Alice Pai da Alice	“Branca, tenho na carteira como branca”. Branco
8. Mãe do Kleber Jr.	Moreno
9. Mãe da Stefani Avó da Stefani	“Eu sou raça negra”. “Também [sou raça negra]”.
10. Mãe da Beatriz	Negra
11. Júlia	“Eu sou branca, mas na verdade eu sou uma mistura de muitas coisas”.
12. Mari	Negra
13. Mãe da Andressa	Negra
14. Nicole	“Sei lá, bem morena”.
15. Mãe da Fernanda	Branca
16. Janete	Branca
17. Katherine	Negra
18. Mãe do Juan	“Eu não sei se eu sou mestiça, branca, sei lá. (...) Não sei, não sei dizer”.

²⁸ Segundo Giddens (2012), “a raça pode ser compreendida como um conjunto de relações sociais, que permitem que indivíduos e grupos sejam localizados, e vários atributos ou competências sejam designados, com base em aspectos biológicos”. Além disso, “as distinções raciais são mais do que maneiras de descrever diferenças humanas – elas também são fatores importantes na reprodução de padrões de poder e desigualdade dentro da sociedade” (GIDDENS, 2012, p. 482).

Entrevistados	Cor ou raça
19. Mãe do Carlos	Negra
20. Mãe do Felipe	“Eu sou branca, eu acho”.
21. Nara	“Sei lá, branco. Aqui em casa tudo meio branco”.
22. Liza	Branca
23. Selma	“É difícil, por causa que tem tanto de mistura...”
Nelson	Branca
24. Senhorita Independente	“Eu sou: a minha cor preta e eu sou da raça negra”.
25. Maria	“Eu sou branca”.
João	“Eu sou negro”.
26. Mãe do Gabriel	Branca
Nelci (avó)	Branca
Dornel (avô)	“A minha é preta”.
27. Mãe do André Rieu da Silva	Branca

Quadro 4b. Declaração dos alunos

Entrevistados	Cor ou raça
1. Kleber Jr.	“Eu estou entre parda e amarela, aí eu não sei...”.
2. Ana Clara	Branca
3. Beatriz	Negra
4. Marina	Caucasiano
5. Lívia	Branca
6. Joli	“A minha é descendente, assim, mas não sei direito”.
7. Martines	Negro
8. Raquel	Branca
9. Nicolly	“Ah, não sei, acho que branca”.
10. Alice	Branca
11. Stefani	Negra
12. Sophia	Branca
13. Andressa	Negra
14. Alberto	“Creio que sou moreno”.
15. Fernanda	Caucasiana
16. Michael Joseph Jackson	“Minha raça? Índio mesmo”.
17. Juan	“Branco, acho”.
18. Carlos	Negra
19. Felipe	“Eu sou negro”.
20. Ricardo	“Não sei. Minha cor, eu sou branco”.
21. Michael	“É branco”!?
22. Heloísa	Branca
23. Miguel	“Eu não sei”. (...) “Pode ser moreno”.
24. Senhor X	“É raça afrodescendente”.
25. Leonardo	“Moreno”?
26. Gabriel	Branco
27. André Rieu da Silva	“Bah, não sei, indígena acho”.
28. Nicole	“Não sei. (...) Acho que é moreno, não é”?

Se alguns alunos entrevistados mostram não ter dúvida de sua cor ou raça, outros revelaram surpresa com a pergunta, ficando em dúvida sobre o que, de fato, os constitui enquanto raça, conforme apareceu na entrevista com Kleber Jr.:

Kleber Jr.: Eu estou entre parda e amarela, aí eu não sei...

Adriana: A parda é a mestiça, entre mulato e mestiço.

Kleber Jr.: Eu acho que é a parda.

Adriana: Alguém já te fez essa pergunta?

Kleber Jr.: Só no Censo!

Adriana: Qual é sua cor ou raça?

Miguel: Eu não sei.

Adriana: Que tu achas, como é que tu definiria?

Miguel: Pode ser moreno.

Adriana: Moreno?

Miguel: É, pode ser, que eu não sei bem.

Falando com firmeza da sua cor ou raça, Marina e Fernanda trazem a resposta pautada nas aprendizagens das redes sociais como o Orkut para argumentar que sua cor é branca:

Adriana: Qual é a sua cor ou raça?

Marina: Caucásiano (Branco).

Adriana: Tu pegaste o termo caucásiano de onde?

Marina: Do Orkut (risos)!

Adriana: Qual a sua cor ou raça?

Fernanda: Branca. (Caucásiana).

Adriana: Esse termo “caucásiana” tu pegou...

Fernanda: É que eu vejo muito, até no Orkut que tem.

Outros alunos falaram de sua cor ou raça dentro da perspectiva familiar, traçando relações com seus pais e significando-se como eles:

Adriana: Qual é a sua cor ou raça?

Michael Joseph Jackson: Minha raça..., ah, meu pai é índio.

Adriana: E a tua, como é que tu definirias?

Michael Joseph Jackson: A minha? Minha raça? Índio mesmo!

Adriana: Qual é a sua cor ou raça?

Felipe: Eu sou negro; o meu pai é negro.

4.5 Religião

Quadro 5a. Religião dos pais ou responsáveis

Entrevistados	Religião declarada	Religião praticada
1. Mara	Evangélica	Sim
2. Pais da Lívia	Católica	Não
3. Mãe da Joli	“Nós somos católicos, mas puxando pro espírita”.	Sim
4. Mãe do Martines	“Católica, mas ultimamente, (...) eu gosto de frequentar muito a umbanda”.	Sim
5. Mãe da Raquel	“Protestante, mas é a mistura de tudo”.	Sim
6. Mãe da Nicolly	“Não temos religião. Eu acredito em Deus mas eu não tenho, assim, uma religião”.	Não
7. Pais da Alice	“Eu e ele somos umbandistas”.	“Atualmente nós não frequentamos lugar nenhum, praticamos pra nós”.
8. Mãe do Kleber Jr.	Evangélica (Assembleia de Deus).	Sim
9. Mãe da Stefani Avó da Stefani	Católica Católica	Sim
10. Mãe da Beatriz	Evangélica	Sim
11. Júlia	Não tenho uma religião.	Não sou praticante.
12. Mari	Católica	Sim
13. Mãe da Andressa	Católica	Sim (“mais em casa”).
14. Nicole	“Sou católica porque sou batizada, crismada, fiz primeira comunhão, casei na igreja. Mas não frequento a igreja”.	“Eu frequento mais é um centro espírita Kardecista”.
15. Mãe da Fernanda	“Agnóstica, hoje é agnóstica”.	“A gente reza”.
16. Janete	“Católica não praticante”.	Não praticante.
17. Katherine	“Católica, espírita”.	Sim
18. Mãe do Juan	Católica	Sim. “Eu sou católica, mas eu vou na

Entrevistados	Religião declarada	Religião praticada
		evangélica”.
19. Mãe do Carlos	Católica	“Vou em Umbanda, vou em Centro Espírita, vou na igreja. Só não vou na Evangélica”.
20. Mãe do Felipe	“Eu fui batizada na igreja católica, mas não pratico”.	Não
21. Nara	Católica	Sim
22. Liza	Católica	Sim
23. Selma Nelson	Evangélica Evangélica	Sim
24. Senhorita Independente	“Eu acredito muito em Deus, mas assim, eu simpatizo com a católica”.	Não
25. Maria João	Espírita “Eu também sou espírita”.	Não
26. Mãe do Gabriel Nelci (avó) Dornel (avô)	“Assembleia de Deus, evangélica”. Evangélica Evangélica	Não Sim Não
27. Mãe do André Rieu da Silva	Católica	“Vou à igreja, mas também vou em Centro Espírita”.

Durante a entrevista, pelo seu caráter qualitativo, alguns familiares expandiam as informações sobre a opção religiosa, revelando que praticam a religião declarada “indo nas missas” (Mãe da Stefani) ou “sempre indo na igreja” (Avó da Stefani). Gabriel, que durante a semana mora com os avós e, ao final de semana, fica na casa de seus pais em outro bairro, quando vai à missa é acompanhado da avó materna. Segundo a avó Nelci, o neto “não vai mais porque não tem tempo”, também em função dos compromissos com a orquestra.

A família de Ana Clara frequenta a igreja de três a quatro vezes por semana, perto de onde residem (“normalmente é terça, quinta, sábado e domingo, que a gente sempre vai”). Mara, mãe de Ana Clara, explicou um pouco mais sobre como é o funcionamento da igreja que pais e filhos costumam frequentar:

(...) cada igreja tem seu credo. Sobre o credo quer dizer “em que eu creio”, “por que eu sigo essa igreja”, “por que eu vou nessa igreja”. Então cada igreja tem o seu credo, a gente diz assim seu “credo” e tem o seu estatuto, tem o estatuto interno, então todas elas têm uma maneira de agir, e nessas que nós frequentamos, que são

dadas como pentecostais, todas elas têm a mesma maneira de seguir, o mesmo seguimento (Mara).

Selma e Nelson, pais de Heloísa e Miguel, envolvem os filhos em uma intensa socialização religiosa atribuída ao fato de serem pastores de uma igreja. O envolvimento no trabalho religioso é contínuo e ininterrupto, conforme o pai exemplifica:

Existem os cultos, tem os dias de cultos na igreja, a gente fica envolvido o dia inteiro, assim, praticamente em torno disso. Como é muito mais do que uma profissão é uma confissão de fé, é uma prática diária não só nos dias de culto, mas durante todo o período do dia mesmo, essa questão de seguir a Deus, de observar o que a bíblia ensina, o que a bíblia mostra. É basicamente isso. Então é como um sacerdócio mesmo, no caso. A gente exerce o sacerdócio durante o dia mesmo (Nelson).

Alguns pais entrevistados revelaram que foram batizados na igreja católica, mas que não praticam pelo fato de que acreditam “em outras coisas”, dentre essas o espiritismo. Nicole, mãe de Alberto, revelou que foi “batizada, crismada”, fez “primeira comunhão” e casou “na igreja”, embora se considere “mais espírita do que católica propriamente”, já que frequenta centros espíritas. A mãe de Carlos, que segundo o quadro é católica e frequenta “tudo que é religião”, costuma levar os filhos junto “na igreja” e, também, “pra tomar passe no centro espírita”.

O hábito de ir à igreja e, também, a centros espíritas, pode ser observado como uma prática das famílias entrevistadas. Katherine contou que foi “criada na religião espírita e na católica, nas duas”, frequentando tanto uma quanto a outra, geralmente acompanhada dos filhos. Sobre o filho Michael Joseph Jackson que toca na orquestra, acrescentou que ele “até participou do Coral dos Canarinhos da Restinga²⁹”.

Apesar de ser católica, a mãe de Juan complementou que muitas vezes frequenta a igreja evangélica por questão de facilidade de acesso e tempo para isso, conforme exemplifica:

²⁹ No *YouTube*, acessando o endereço <http://www.youtube.com/watch?v=LDu-k9QsZVo&noredirect=1>, é possível conhecer uma apresentação deste grupo.

(...) vou lá depois das seis horas, me sento, fico escutando as palestras, sabe? (...) Eu saio do serviço, fica mais perto de eu ir lá e depois vir pra casa. Onde tá Deus eu acho que a gente se sente bem; é porque tá Deus ali dentro, então eu... Mas eu sou batizada na católica, tudo. Aos domingos eu ia na católica aqui em baixo, mas depois comecei a trabalhar, aí fica difícil. Então eu aproveito quando saio do serviço e vou na igreja, qualquer uma que tenha na minha frente (Mãe do Juan).

A mãe de Fernanda se identificou como “agnóstica” por acreditar que, embora criada no catolicismo e espiritualismo, existem outras filosofias de religiões interessantes. Essa mãe revelou, no entanto, um hábito em rezar com os filhos, em casa, “quando tá muito pesado”, desvelando uma prática educativa presente no cotidiano familiar:

Então a gente reza o Pai Nosso, Ave Maria, a gente, eu aprendi a rezar agradecendo, nunca pedindo, que é uma coisa diferente, porque eu sou (...) da igreja Santa Cecília; (...) então o padre Edgar sempre nos ensinou a rezar agradecendo por tudo de bom que tu já teve e por tudo de bom que tu queiras alcançar ainda, então é interessante. Isso é uma cultura que eu passo pra eles também. Acreditamos muito em anjo da guarda. (...) Então tem algumas crenças que eu pratico (Mãe da Fernanda).

Quando é possível, a mãe de Raquel leva a filha em uma igreja que é “uma mistura”. Segundo ela, é uma “igreja muito aberta, aceitam tudo”, reforçando que “é bonito porque é uma missa bastante cantada”:

(...) nas terças-feiras eles têm uma sessão de tipo passe, e nas quintas-feiras é a missa; missa com padre que eles foram tirados da igreja católica, que não foram aceitos porque queriam casar, e tal. Então é uma igreja que aceita casamento, qualquer tipo de casamento. (...) Aceita casamento de pessoas do mesmo sexo, aceita qualquer coisa (Mãe da Raquel).

Os pais de Alice revelaram que são “umbandistas”, enquanto os filhos estão “tentando se localizar ainda”. Os pais disseram que deram “todas as possibilidades”, mas que deixam em aberto para que os filhos possam escolher “a religião que quiser”. Em algumas famílias, a opção religiosa envolve, também, atividades fora do âmbito da igreja. A mãe de Beatriz contou que a filha a acompanha “aos cultos todos os domingos”. Também lembrou que, aos domingos, faz em sua própria casa “um trabalho com as crianças” que envolve contar histórias, além de cantar e ensinar “musiquinhas pras crianças da igreja”.

As crianças e jovens costumam acompanhar os pais e avós nos cultos religiosos, a exemplo de Kleber Jr., que costuma ir “em todos os cultos” com sua mãe na “terça, quinta, sábado e domingo”. Alguns deles participam ativamente tocando instrumentos musicais, como Beatriz, que tocou violino “na inauguração da igreja” e Ana Clara, que já tocou violino e flauta no culto da igreja que frequenta. Segundo ela, funcionava da seguinte forma:

Era assim, é um pastor que faz o culto e aí tem uma irmã que canta os hinos da harpa, depois meu irmão lê a bíblia, depois eles dão oportunidade para alguns irmãos da igreja cantar ou fazer uma oração, aí tem uma oração, aí eles faziam sermão e depois acaba. Não era muito, muito, muito longo. Mas era bom, era bom (Ana Clara).

Quadro 5b. Religião dos alunos

Entrevistados	Religião	É praticante?
1. Kleber Jr.	Assembleia de Deus	“Costumo ir sim, em todos os cultos”.
2. Ana Clara	Evangélica	Sim
3. Beatriz	Evangélica	“Sim, vou todos os domingos e sextas”.
4. Marina	Católica	“Não. Eu fiz catequese, mas depois disso nunca mais fui”.
5. Livia	Católica	“(…) quando eu vou pra casa da minha vó na maioria das vezes eu vou na igreja; (…) mas aqui em Porto Alegre a gente não vai muito na igreja, é bem raro a gente ir”.
6. Joli	Católica	“Não vou muito na igreja, às vezes vou na sessão espírita”.
7. Martines	Umbanda	Sim
8. Raquel	“Eu ia falar católica, é evangélica”.	“De vez em quando, assim, quando a mãe vai, eu vou junto com ela”.
9. Nicolly	“Eu não tenho”.	Não informado.
10. Alice	Umbandista	“Tenho frequentado a igreja e não as casas de umbanda”.
11. Stefani	Evangélica	Sim
12. Sophia	Não tem	Não informado.
13. Andressa	Católica	Não
14. Alberto	Espírita	“Frequento com a minha mãe”.
15. Fernanda	Católica	“Às vezes”.
16. Michael Joseph Jackson	“Todas as religiões mesmo, não tenho uma assim que... (….) vou na evangélica, na católica,	“Não muito. Vou mais assim com a família”.

Entrevistados	Religião	É praticante?
	na umbanda, todas”.	
17. Juan	Católico	Raramente.
18. Carlos	Católica	“Até ano passado eu ia no grupo jovem que tinha na igreja. Só que agora eu parei de ir um pouco”.
19. Felipe	“Eu não tenho, eu sou ateu”.	Não informado.
20. Ricardo	“Católico, mas eu não gosto”.	“Não, não gosto. Simplesmente eu não sou muito”.
21. Michael	Católica.	“De vez em quando eu vou, mas faz tempo”.
22. Heloísa	“É cristão protestante, é evangélica”.	Sim. “(...) eu vou nos cultos da igreja e eu toco num conjunto de músicos”.
23. Miguel	Cristã	“Sim, eu vou, eu toco, a gente faz várias coisas”.
24. Senhor X	“Sou adventista do sétimo dia”.	“A gente vai na igreja uma ou duas vezes por semana, tem um grupo, assim, que vai lá em casa”.
25. Leonardo	Não tem.	Não informado.
26. Gabriel	“Bah, eu não sei, por causa que eu não vou na igreja”.	Não informado.
27. André Rieu da Silva	“Ah, não tenho religião”.	“Eu vou em algumas igrejas, um dia eu vou numa católica, outro dia eu vou numa evangélica, outro dia..., eu acredito em Deus”.
28. Nicole	Católica	Sim. “(...) na verdade eu sou batizada na católica, mas eu vou na evangélica, aqui na frente. Eu canto em coral, eu faço bastante coisa assim, sabe”?

4.6 Ambiente doméstico familiar

Os quadros 6a e 6b dizem respeito à configuração do ambiente doméstico familiar, ou seja, quem são os familiares que residem junto e como habitam. Conforme Saraceno e Naldini (2003) apontam, “viver em conjunto sob o mesmo tecto constitui um dos indicadores mais simples, e ao mesmo tempo mais evidentes, da existência de uma família: separa-a de outras relações sociais, incluindo as de parentesco” (SARACENO; NALDINI, 2003, p. 25).

Quadro 6a. Número de filhos

Entrevistados	Número de filhos
1. Mara	5
2. Mãe da Lívia Pai da Lívia	3
3. Mãe da Joli	2
4. Mãe do Martines	2
5. Mãe da Raquel	2
6. Mãe da Nicolly	3
7. Pais da Alice	2
8. Mãe do Kleber Jr.	1
9. Mãe da Stefani Avó da Stefani	2 4
10. Mãe da Beatriz	2
11. Júlia	3
12. Mari	3
13. Mãe da Andressa	2
14. Nicole	1
15. Mãe da Fernanda	2
16. Janete	2
17. Katherine	3
18. Mãe do Juan	2
19. Mãe do Carlos	2
20. Mãe do Felipe	2
21. Nara	2
22. Liza	2
23. Selma Nelson	2
24. Senhorita Independente	2
25. Maria João	2
26. Mãe do Gabriel Nelci (avó) Dornel (avô)	6 2 Não teve filhos.
27. Mãe do André Rieu da Silva	1

As famílias entrevistadas residem em casas ou apartamentos alugados, próprios ou cedidos. Esse último pode representar tanto espaços anexos à igreja onde a família trabalha, imóveis situados em área verde (que pertence ao município) ou mesmo herança de família. Alguns familiares possuem habitação própria financiada, conforme o quadro 6b.

Quadro 6b. Tipo de habitação

Entrevistados	Tipo de habitação	Bairro ³⁰	Condição de moradia	Quantos moram juntos
1. Mara	Apartamento	Nonoai	Alugado	4
2. Pais da Lívia	Casa	Passo da Areia	Outro	5
3. Mãe da Joli	Apartamento	Cristal	Alugado	6
4. Mãe do Martines	Apartamento	Rubem Berta	Próprio	4
5. Mãe da Raquel	Casa	Partenon	Alugado	2
6. Mãe da Nicolly	Casa	Guarujá	Próprio	5
7. Pais da Alice	Casa	Nonoai	Próprio	5
8. Mãe do Kleber Jr.	Casa	Lomba do Pinheiro	Próprio	2
9. Mãe da Stefani	Apartamento	Jardim Leopoldina	Próprio	1
Avó da Stefani	Apartamento	Santana	Alugado	4
10. Mãe da Beatriz	Casa	Humaitá	Próprio	3
11. Júlia	Casa	Restinga	Próprio	5
12. Mari	Casa	Bom Jesus	Próprio	6
13. Mãe da Andressa	Casa	Ilha das Flores	Próprio	3
14. Nicole	Casa	Hípica	Próprio	2
15. Mãe da Fernanda	Apartamento	Jardim Ypu	Próprio	3
16. Janete	Casa	Aberta dos Morros	Próprio	4
17. Katherine	Casa	Restinga	Alugado	4
18. Mãe do Juan	Apartamento	Alto Petrópolis	Próprio	4
19. Mãe do Carlos	Casa	Partenon	Próprio	5
20. Mãe do Felipe	Casa	Morro Santa Tereza	Próprio	5
21. Nara	Casa	Quinta unidade Restinga	Próprio	5
22. Liza	Apartamento	Bom Fim	Alugado	3
23. Selma Nelson	Casa	Vila Nova	Outro	4
24. Senhorita Independente	Casa	Menino Deus	Outro	7
25. Maria e João	Casa	Glória	Alugado	4
26. Mãe do Gabriel	Casa	Restinga Nova	Próprio	7
Nelci (avó)	Apartamento	Vila Nova	Próprio	3
Dornel (avô)				
27. Mãe do André Rieu da Silva	Casa	Santa Tereza	Próprio	2

Quanto aos alunos de pai divorciados que residem com padrastos, pode constatar que, em sua maioria, veem o companheiro de suas mães como a referência paterna. O termo padrasto foi substituído, nas entrevistas dos alunos, pelo de “pai”, atribuído à figura paterna que os orienta e educa. Conforme o

³⁰ Ver, no Anexo 5, mapa dos bairros.

exemplo de João, “pai” de Leonardo, essas novas configurações familiares estão interligadas e são construídas por laços de afeto e de tempo de socialização familiar, tanto da parte do “filho”, quanto por parte do “pai”:

Adriana: Número de filhos, Maria:

Maria: Dois.

Adriana: E João, tu tens filhos?

João (padrasto): Só os filhos dela, são meus filhos!

Maria: Mas biologicamente não.

4.7 Redes de apoio na família e na vizinhança

As redes de apoio articuladas entre as famílias dos alunos da orquestra e seus vizinhos apareceu como continuação, muitas vezes, do próprio ambiente doméstico. Os familiares que moram juntos também seguem outras regras de divisão do ambiente doméstico. A mãe de Joli revelou que em dias de semana sua mãe e irmã, que “ajudam com as crianças”, ficam em sua casa pois a “irmã tá fazendo faculdade à noite então pra ela é mais próximo”, já que sua “mãe mora na zona norte, lá perto da Alvorada, então pra ela é muito longe à noite”. A mãe de Joli justifica que pelo fato de sua mãe ser viúva “então ela fica com as crianças”. A mãe de André Rieu da Silva mora sozinha com o filho, mas conta com “a assessoria da mãe que mora na frente e da irmã que mora na casa ao lado”, reforçando que “sempre tem a participação das duas” para ajudar nos cuidados do filho.

Outra particularidade é a família compartilhar a mesma casa com avós e tios. A mãe de Felipe, separada de seu pai, reside com seu companheiro e pai do segundo filho em um dos quartos da casa de sua mãe. A mãe de Felipe relatou que em sua casa “é meio confuso”:

Aqui é a casa da minha mãe, eu fico aqui um pouco mais em baixo, só que é muito pequeno, por isso que eu te convidei pra vir pra cá. Eu fico aqui provisório, sabe aquele provisório que fica permanente? (...) E o Felipe, o quarto dele é lá na frente, então é meio... (...) O Felipe tem duas casas, na verdade o Felipe foi criado aqui, então ele tem um vínculo muito forte aqui com a vó, e aí ele acaba, fica mais com a vó, mesmo. Eu trabalho o dia inteiro e o quarto dele é lá na frente, é bem separado, assim, o cantinho dele. E a gente fica aqui, no nosso canto (Mãe do Felipe).

No entanto, se existe cumplicidade e afeto entre redes de vizinhança e parentesco que moram próximos uns aos outros, também há o confronto com ambientes hostis, conforme revela a mãe de Juan, explicando os perigos de seu bairro em função de compra e venda de drogas:

Aqui na frente, aqui no segundo andar ali tinha um cara que era distribuidor [de drogas], mas já saiu. O síndico, ele é da Brigada e ele se aposentou e ficou aqui dentro, e ele deu um jeito de acabar com esse cara, graças a Deus. (...) Acabar isso nunca vai acabar, isso é uma doença terrível, mas não é tão aberto quanto era antes. Tu saía aqui na frente tavam ali, sabe? Passavam aqui falando, se ligavam, chamavam, pediam: “*traz mais*”. De noite, de madrugada era uma bagunça, a gente que mora aqui na frente era terrível. Graças a Deus que agora deu tudo tranquilo. (...) Um dia tinha um drogado que entrou de revólver aqui, fez um monte de horror. Não aqui em casa, aqui no condomínio, fez uma arruaça terrível, aí eu pedi pra sair da empresa pra mim ficar com eles [os filhos]! (Mãe do Juan).

4.8 Tipos de lazer

Quando indagados sobre o tipo de lazer que costumam realizar no tempo livre disponível, os pais e os alunos trouxeram como uma prática comum assistir televisão, ir a parques, estudar o instrumento (alunos), descansar, visitar parentes, sair para passear ou ficarem em casa conversando, conforme quadro 7. O tempo livre, que para muitos entrevistados quase não existe, é dedicado ao descanso e a momentos de reunir a família para atividades que, durante a rotina cotidiana, não encontra espaço.

Quadro 7. Tipos de lazer em família

Alunos	Atividades de lazer	Familiares	Atividades de lazer
1. Kleber Jr.	Conversas em família; Caminhada no parque; Visitar o primo; Reunir com os amigos;	Mãe do Kleber Jr.	Fazer tricô no inverno; Caminhar no parque;
2. Ana Clara	Ver tevê; Ir no Parque Marinha; Ir na Praia do Lami; Ir ao cinema com os irmãos;	Mara (mãe) Pai de Ana Clara	Sair para passear; Estudar; Ir à igreja; Ver tevê; ficar no computador; na internet.

Alunos	Atividades de lazer	Familiares	Atividades de lazer
3. Beatriz	Ir ao cinema; Passear no parque; Assistir tevê; Conversas em família;	Pais e irmã	Descansar; Assistir a filmes e novela;
4. Marina	Estudar violoncelo; Ir à casa das amigas; Visitar o pai;	Mãe e padrasto Irmão	Arrumar a casa; Cuidar da casa; Brincar com os amigos; Jogar futebol;
5. Lívia	Assistir televisão; Jogar peteca com a mãe;	Pais e irmãos	Descansar quando tem tempo livre; Ver televisão; Jogar no computador; Ler;
6. Joli	Ir ao parque; Jogar no computador;	Pais e irmã	Sair pra passear no parque;
7. Martines	Olhar tevê; Ensaiai; Descansar;	Pais e irmão	Ir à casa da avó; Reunir a família;
8. Raquel	Descansar; Almoçar na casa do pai; Ajudar a mãe a arrumar a casa; Estudar;	Mãe	Ficar em casa; Pintar; Arrumar a casa;
9. Nicolly	Brincar no computador;	Pais e irmãos	Ir ao parque; Ir à praia;
10. Alice	Ficar no computador; Ler; Sair com amigos; Descansar;	Pais	Ficar no computador;
11. Stefani	Ir no parque da Redenção; Ir em concertos com a avó; Ir na igreja (grupo jovem);	Avó	Ir a concertos;
12. Sophia	Ir no sítio de um tio com a família; Mexer no computador;	Pai	Assistir programas de calouro na tevê que tem música; Ficar em casa;
13. Andressa	Ficar em casa com as amigas; Jogar bola com as primas;	Primos e irmão	Jogar bola; Andar de skate;
14. Alberto	Descansar;	Mãe	Descansar;
15. Fernanda	Passear com a mãe; Estar com as amigas;	Mãe e irmão	Ver televisão; Ir à praça; Ir ao cinema;
16. Michael Joseph Jackson	Conversas com os amigos; Jogar videogame; Mexer no computador; Praticar esportes;	Pai Mãe	Fazer faxina na casa; Mexer nas plantas; Assistir DVDs; Descansar;

Alunos	Atividades de lazer	Familiares	Atividades de lazer
17. Juan	Jogar futebol e videogame; Conectar-se na internet; Sair de carro para passear com o pai;	Pais e irmã	Olhar tevê; Almoçar em família aos domingos;
18. Carlos	Ensaiai; Mexer no computador; Jogar videogame e futebol;	Familiares (tios, mãe, avó, irmão)	Reunir-se com outros familiares; Fazer churrasco;
19. Felipe	Relaxar; Jogar videogame; Tocar violino;	Mãe, pai, avó, tio	Dar um tempo para relaxar;
20. Ricardo	Jogar videogame; Estudar; Dormir;	Mãe	Ir à missa; Ir à praia com familiares;
21. Michael	Andar de bicicleta;	Mãe e irmão	Jogar Uno; Sair;
22. Heloísa	Estudar teoria e piano; Compor; Sair com amigos;	Pais e irmão	Ficar em casa ou sair para jantar; Passear em família;
23. Miguel	Jogar videogame; Ir no computador; Tocar bateria; Sair com os amigos;	Pais e irmã	Sair à noite para jantar; Caminhar;
24. Senhor X	Jogar videogame e computador; Sair com a família; Jogar futebol; Estudar;	Tia, primos, irmã e outros familiares	Ir ao shopping; Visitar parentes; Ir a parques; Ver tevê;
25. Leonardo	Jogar videogame; Estudar um pouco de violino;	Pais, irmã, tios	Fazer churrasco em família; Ir à praia;
26. Gabriel	Ir no parque de diversão; Brincar com os irmãos;	Avó Mãe	Limpar a casa; Fazer crochê; Gosta de fazer festa; Fazer compras;
27. André Rieu da Silva	Passear na praça; Estudar violino; Conversas em família;	Mãe, tia, avós	Conversar; Fazer churrasco em família;
28. Nicole	Sair para visitar a dinda ou tia;	Avó Mãe	Visitar as outras filhas; Ir à casa da irmã;

As práticas de lazer aos finais de semana, evidenciadas pelos alunos, envolvem o encontro com amigos do bairro, da igreja e também passear com familiares. Olhar televisão, ir ao cinema, jogar videogame, praticar esportes, ficar

no computador e descansar também estão entre as atividades de lazer mais citadas. Estudar e tocar o instrumento também apareceu em vários depoimentos, desde que equilibrando com momentos de descanso. Ana Clara exemplifica alguns programas televisivos que assiste, mostrando uma variedade de opções:

Ana Clara: Ah, eu olho vários programas. Na real eu olho mais MTV, que só dá clipe e programas que me interessam. Programas acho que mais, que pessoas da minha idade olham mesmo e um pouquinho a mais, até os dezoito anos tem várias pessoas que olham MTV. E tem domingo que a MTV tá chato aí eu olho vários programas ao mesmo tempo.

Adriana: Quais, por exemplo:

Ana Clara: Eu olho *Tudo é possível* da Ana Hickmann, na Record. Eu olho o programa da Eliana no SBT, eu olho o programa do Prelúdio [uma orquestra] na TVE, eu olho o Faustão no doze, eu olho tudo ao mesmo tempo. Porque não tem nada pra ver, mas eu olho tudo ao mesmo tempo, eu acho interessante.

Gabriel, que durante a semana mora com os avós e aos finais de semana vai pra casa dos pais e irmãos, revela a saudade que sente de seus familiares, aproveitando o tempo de lazer para brincar com seus irmãos:

Adriana: O que tu poderias dizer que tu mais gosta de fazer nos finais de semana:

Gabriel: Ficar brincando com os meus irmão; por causa que eu tenho que aproveitar senão eu não tenho outro tempo.

Adriana: E tu sentes saudade durante a semana?

Gabriel: Sim, sinto, por causa que às vezes tu quer pegar e quer se divertir mas aí tem que ficar sozinho, por causa que não tem ninguém; por causa que quando eu não tenho aula de manhã meu primo ele tá no colégio, por causa que é o único que vem aqui, é o meu primo, aquele que veio aqui aquela hora, sabe? E aí se ele não tá não tem ninguém, tenho que ficar sozinho. Só no computador, mesmo. Por isso que dá saudade.

O quadro sociológico permitiu visualizar os tipos de configurações familiares desse estudo. Essas informações serão importantes para a compreensão de como esses modelos familiares, em ação, desenvolvem práticas culturais destacando o lugar que a música ocupa na vida cotidiana, bem como de

que maneira a religião das famílias está vinculada a essas práticas de cultura. Em cada capítulo, o quadro sociológico serve de fundo para analisar as socializações simultâneas que ocorrem nas famílias.

5 PRÁTICAS CULTURAIS E MUSICAIS DAS FAMÍLIAS

Este capítulo analisa as práticas culturais das famílias entrevistadas destacando o lugar que a música ocupa na vida cotidiana e as práticas musicais realizadas pelos adultos e crianças. Dentre elas, ouvir música, aprender um instrumento musical e outras práticas difusas³¹ de aprender e ensinar música.

Para contextualizar esse capítulo, é preciso conceituar o entendimento de práticas de cultura nesse estudo, a partir das reflexões de Setton (2010). Conforme a autora, trata-se de “todo tipo de comportamento cotidiano, toda ação que faz parte da rotina dos indivíduos ou dos grupos, toda prática que, compondo o dia-a-dia de cada um, explicita um modo de ser e fazer dos agrupamentos humanos” (SETTON, 2010, p. 21). Ainda, nessa direção, Setton pontua que:

(...) as práticas de cultura podem se enquadrar nas ações mais prosaicas como, por exemplo, as maneiras de se alimentar, de se vestir ou arrumar o interior das casas; nas escolhas mais extraordinárias, como as relativas à participação em uma associação política, religiosa ou artística ou uma opção de lazer ou turismo ou, mesmo, comportamentos relativos à escolha de um livro para ler, bem como a tendência por uma expressão estética (SETTON, 2010, p. 21).

Ao discutir que gosto não é algo inato, mas construído em múltiplas experiências socializadoras em que a origem familiar apresenta-se como um dos referenciais dessa construção, Bourdieu (2008c) descortina, através de sua obra *A Distinção*, o papel educativo das práticas culturais e o acesso (ou não) a elas no ambiente de origem do indivíduo. Nessa direção, o autor aponta que é necessário “estabelecer as condições em que são produzidos os consumidores desses bens e seu gosto” e, ao mesmo tempo, deve-se trabalhar “para descrever, por um lado, as diferentes maneiras de apropriação de alguns desses bens considerados, em

³¹ Souza, em 2010, desenvolveu um projeto de pesquisa (UFRGS/CNPq) intitulado “*Educação musical de jovens entre diferentes instâncias de socialização e ensino-aprendizagem: Singularidades, contradições e possibilidades*”, em que a autora procura compreender aspectos “de uma educação musical ‘difusa’ (Petitat, 2005) que estaria se configurando nas redes de interdependência entre mídia, família e escola”. O difuso estaria relacionado com uma educação que “se dá pela inserção nas dinâmicas relacionais singulares (entre pais e filhos, entre amigos, entre alunos e professores). No decorrer dessas inserções, que são dinâmicas, se iniciam uma pluralidade de práticas e de representações atualizadas que dão acesso a uma gama maior de experiências feitas por outros e que exploram o espaço do jogo em torno das convenções sociais” (SOUZA, 2010, p. 13).

determinado momento, obra de arte e, por outro, as condições sociais da constituição do modo de apropriação, reputado como legítimo” (BOURDIEU, 2008c, p. 9).

Contra a ideologia carismática segundo a qual os gostos, em matéria de cultura legítima, são considerados um dom da natureza, a observação científica mostra que as necessidades culturais são o produto da educação: a pesquisa estabelece que todas as práticas culturais (frequência dos museus, concertos, exposições, leituras, etc.) e as preferências em matéria de literatura, pintura ou música, estão estreitamente associadas ao nível de instrução (avaliado pelo diploma escolar ou pelo número de anos de estudo) e, secundariamente, à origem social (BOURDIEU, 2008c, p. 9).

5.1 O lugar da música junto com outras práticas culturais em casa

Discutir a presença da música no ambiente familiar proporcionou conhecer um pouco do universo de música que os alunos estão acostumados e familiarizados e quais representações trazem a respeito. As práticas culturais em família, segundo os depoimentos, apontam a presença da música como parte do ambiente familiar, em diversos momentos e contextos. Vale lembrar, conforme reforça Setton (2010), que “as opções por uma prática ou outra não são neutras ou naturalizadas. Isto é, como produtos de uma história social, todas as escolhas ou pré-disposições são resultado de condições de socialização específicas que traduzem o pertencimento a uma dada estrutura social” (SETTON, 2010, p. 22).

A mãe de Ana Clara pontuou a presença constante de música envolvendo suas atividades em casa, assim como na igreja que a família costuma frequentar. Falando de seus filhos, marido e da filha Ana Clara que toca violino na orquestra, a mãe ressaltou que gostam “muito de cantar”, além de também escutar música de variadas formas. Conforme detalha:

(...) eu acho que a gente não sabe viver sem música, a nossa vida é música. Sei lá, sempre foi assim, sempre gostei de música, desde pequena o nosso rádio em casa, a mãe sempre escutou, talvez seja isso que tenha influenciado, ou talvez não também, porque ele [esposo] foi criado, a família dele sempre foi muito pobre, então a televisão ele foi conhecer mesmo depois de casado. Mas ele sempre gostou de música, então acho que é diferente crescer ouvindo música ou não crescer ouvindo, acho que é o gosto, sei lá, que toma conta da gente e a gente começa a gostar daquela coisa e passa a

fazer aquilo porque gosta. E a gente sempre, todo mundo gosta de música (Mara).

É possível abstrair, nas entrelinhas, um conjunto de aprendizagens musicais construídas em família, desde criança, ao ouvir música pelo rádio de sua mãe. Em seus depoimentos, Mara trouxe como tema recorrente o ambiente permeado de música, reforçando que a sua “vida é praticamente o dia todo música”, dos “hinos Gospel”, que costuma colocar em seu “computador” e, também, “na [Rádio] Continental”, pelo fato de que gosta “muito das músicas”.

A mãe de Nicolly gosta de escutar de “tudo”, salientando que está “sempre com o rádio ligado, sempre escutando música”, de música popular brasileira até músicas da sua juventude, as “músicas antigas” que tocam no rádio. Além disso, cresceu “cantando dentro do coral”, pois “desde pequenininha” sempre cantou, reforçando que a “família toda gosta de música”. Cultivando essa prática em momentos de lazer da família, geralmente aos finais de semana, todos se juntam e cantam no aparelho de karaokê: “aí dá a nota, então eles cantam junto comigo, a gente canta. O pai gosta de cantar também, então todo mundo gosta de cantar. Então é todo mundo envolvido” (Mãe da Nicolly).

5.2 Escutar música como parte da vida cotidiana

5.2.1 Práticas de escutar música na família

“(...) eu acho que é difícil eu não estar escutando alguma coisa, eu estou sempre escutando música” (Mara, mãe de Ana Clara).

“Ah, eu não posso viver sem música, a música pra mim é um remédio da minha alma. Eu tenho que tá escutando, eu tenho que tá sempre com música, sempre, sempre” (Avó da Stefani).

O pai de Lívia relatou que em casa a música ocupa um espaço privado, onde cada membro da família escolhe o que quer escutar individualmente, “cada

um tem o seu MP3³² com suas músicas no computador. Já no carro, o espaço de trabalho do pai de Lívia, a música ocupa um lugar central, conforme exemplifica:

(...) no meu carro... olha, eu tenho a música popular brasileira inteira eu acredito, acredito que eu tenha todos os clássicos mundiais, eu tenho uns 30 giga de música em *pendrive*, tudo separado por pastas e tal. Até porque eu lido com gente e a música é uma maneira até da gente se aproximar, de quebrar o gelo com quem tu tá levando pela primeira vez (Pai da Lívia).

Em sua Van, o pai de Lívia possui o que ele chama de “um supersom” para reproduzir as músicas no carro, e recordou que seu “interesse por música”, destacando “a música popular brasileira”, começou com experiências de escuta musical na família, ainda quando criança: “tinha umas músicas que eu escutei na minha infância que me marcaram pro resto da vida, uma coisa impressionante”, trazendo em primeiro plano a qualidade das letras de obras como “a Ópera do Malandro de Chico Buarque de Holanda”. Já adulto, com as novas possibilidades tecnológicas, organizava o repertório em categorias como músicas nacionais e internacionais, chegando a gravar e elaborar trilhas sonoras, como explica:

Pai da Lívia: (...) era super engraçado porque daí eu comecei a fazer umas trilhas tipo “manhã de domingo”, ia lá e pá!, tocava a trilha “manhã de domingo” (risos); dia de não sei o que, aí tinha uma trilha ali com 20 músicas! Aí depois eu lancei a série “tudão”, te lembra?

Mãe da Lívia: É verdade!

Pai da Lívia: Gravei CDs pra várias pessoas que era o “tudão”, era uma seleção que eu fazia, (...) na verdade eu botava ou só nacionais ou só internacionais, eu nunca gostei dessa coisa, sabe, tanto que ali na minha Van eu tenho sempre separado por pastas, assim, eu tenho CDs só internacionais e nacionais, e aí eu fazia isso assim, eu separava.

Já a mãe de Lívia prefere escutar “música erudita”. Lembrou do tempo em que estudou piano e, também pelo fato de sua irmã ser professora de música, teve “muito acesso a esse tipo de música”. Ela argumenta por quais motivos gosta de escutar esse tipo de música: “Não gosto de pensar em letra, não gosto de

³² MP3 “é a sigla usada para se referir a um formato de compactação de áudio” (BOZZETTO, 2009, p. 62).

pensar em nada, eu gosto só de ouvir a música”. Essas distinções entre as preferências musicais podem ser vistas, conforme nos lembra Setton (2010), como práticas culturais que “podem expressar necessidades sociais e psicológicas, oferecendo, simultaneamente, instrumentos que aproximam e distanciam os indivíduos” (SETTON, 2010, p. 22).

A família de Stefani gosta de escutar músicas “eruditas, populares, populares antigas e música pra relaxar”, enquanto a menina transita “do erudito ao MPB”, além de incluir também música “gospel”, “pagode” e “eletrodance”. A variedade de escutas musicais também está presente na família de Sophia:

Todo mundo tem um gosto, os meus irmãos gostam muito de pagode, mas também gostam de ouvir o que eu gosto, que é MPB, jazz, e tal, não tem um limite: “*Ah, eu não gosto de ouvir isso*”, eles ouvem de tudo. O meu pai também ele gosta de tudo, mas ele gosta mais do sertanejo, uma música mais nativa do Rio Grande do Sul. E a minha mãe também, gosta de ouvir o que eu gosto, gosta das músicas que ela escutava quando criança que ela, às vezes, nem sabe que eu sei, que eu conheço. Mas eu gosto também de um samba de raiz, de uma coisa mais antiga, gosto de estar pesquisando essas coisas também (Sophia).

Na família de Nicolly também se “escuta muita música”. O pai “escuta bastante música gaudéria”, seu irmão gosta de escutar música em casa, e sua irmã “é 24 horas música”!

A minha irmã escuta de tudo, a minha irmã sim, escuta de tudo, tudo, tudo, tudo! Ela escuta esses sertanejos, escuta rock, escuta pop, escuta tudo, tudo que é gênero a minha irmã escuta. E ela tá sempre com o MP3 dela, o MP4 ou o celular dela, ouvindo música sempre, sempre, sempre, sempre. Ela sempre ouve (Nicolly).

As vivências musicais em família e os hábitos de escuta foram recordados pela avó de Stefani, com quem a jovem mora, lembrando sua paixão pelos “clássicos” desenvolvida na escola:

Eu tenho a minha coleção dos clássicos e gosto de música clássica, eu gosto muito. Eu, desde pequena eu gosto, porque eu estudava lá em Rio Grande, a minha professora era alemã, a outra era italiana. (...) Então ali, e a professora sempre, desde o primeiro ano, ela botava música clássica pra gente escutar, então eu fui criada ouvindo música clássica. Então aquele meu amor pela música clássica veio desde que eu comecei a estudar. Aí depois, no ginásio, a gente tinha o Canto Orfeônico (Avó da Stefani).

Liza, musicista em uma orquestra sinfônica e filha de uma cantora lírica profissional, não possui um único repertório musical que integra suas escutas musicais cotidianas, enfatizando que gosta de “uma música bem eclética”, onde revela o gosto musical aberto e ativo que constitui a moldura de seu ambiente doméstico, compartilhado com seus dois filhos:

(...) eu diria que aqui em casa a gente ouve música chinesa, japonesa, tudo o que aparecer a gente tá ouvindo. Esses tempos os meninos acharam um grupo, é o toque do meu celular, aliás eu pedi pra eles colocarem no celular. É um grupo lá do leste europeu. (...) Muito incrível a música, tá? (...) Então não interessa da onde que seja. E tem um programa na Cultura, que tem música de todos os países, no domingo final da tarde. De vez em quando, se eu tiver no carro eu sintonizo, ouço (Liza).

A prática de escutar música para os alunos participantes da orquestra pode ser afirmada como um hábito incorporado em sua vida cotidiana seja em casa, no deslocamento para vencer o trajeto até o local de ensaio da orquestra ou em outros espaços e contextos. Como revela Lívia: “Olha, se tem uma coisa que eu gosto de fazer é de escutar música, eu vou no computador e a única coisa que eu faço é escutar música! (Lívia)”.

Chama atenção, nos depoimentos, o ecletismo, um leque de estilos musicais, inclusive a música “clássica”. Além da diversidade de repertórios, a presença da música nas rotinas diárias envolve várias mídias e tecnologias desbravadas em família, por pais e alunos, revelando cenas da presença da música na contemporaneidade.

5.2.2 O repertório: o que os alunos ouvem e gostam

Os alunos escutam “de tudo um pouco”, conforme muitos afirmam. Dentro desse universo de escuta está o “pagode, sertanejo, funk, rock, pop, black, tudo”, assim como também escutam “música erudita”. Esse cenário musical revelado pelos alunos, que envolve diversos universos musicais – do erudito ao popular, configura o gosto musical e o acesso a bens culturais em “misturas de estilos e gêneros que até então não se comunicavam” (SETTON, 2012b, p. 49). Além disso, Setton acrescenta “que a mistura de gênero seria mais do que uma

estratégia, seria verdadeiramente uma fórmula híbrida de práticas e de representações entre os jovens” (SETTON, 2012b, p. 49).

Na família de Michael é comum ouvirem variados estilos musicais, conforme exemplifica:

Michael: É mais música nacional, não ouço essas moda que vem. Eu ouço Rappa, eu ouço Legião Urbana...

Liza (mãe): Tu tem que perguntar outra coisa, o quê que a gente não ouve (risos)!

Michael: É, porque é muito variado o que a gente ouve! Bob Marley, “Gabriel, o Pensador” a gente descobriu um *tape* que tem aí; Led Zepellin, tem de tudo um pouco. Até *jazz* quando a gente encontra..., sintoniza a rádio.

Outros alunos citaram músicas que integram a trilha sonora de alguns desenhos e animações que, segundo Nicolly, “são músicas de todos os gêneros. Têm músicas felizes, músicas tristes, músicas clássicas, músicas não clássicas, músicas que são só computadorizadas, músicas que não tem vocal, músicas que têm”.

Marina tem o hábito de escutar “um pouco de rock, um pouco de música triste” e, como ela resume, “de tudo um pouco”, definindo que a escolha da música que quer ouvir é feita de acordo com o seu “humor”.

Para Michael Joseph Jackson, a escuta musical acompanha momentos específicos do seu dia, onde cada estilo musical tem o seu espaço selecionado: “de noite, é bem mais música clássica, assim, pra pessoa dormir bem com a cabeça” e “em outros momentos daí é só pagode”, como aos finais de semana. Além de música clássica, pagode e samba, Michael Joseph Jackson gosta de “hip-hop”.

Os depoimentos dos alunos trouxeram uma miríade de gostos musicais, opiniões sobre estilos e gêneros musicais, o que os familiares também escutam de música em casa e negociações que devem ser feitas quando as preferências não combinam. Ana Clara gosta de escutar os grupos “Fresno, NXZero, Paramore, Restart” em oposição ao funk e ao pagode que suas “colegas do colégio escutam”. Na sua opinião: “funk não é música. Funk seria uma palavra remixada, é a única coisa, e as minhas colegas do colégio escutam. É a única coisa, uma palavra

remixada” e, por isso, afirma: “eu não gosto de funk, não gosto de pagode, não gosto de hip hop, eu só gosto de rock mesmo”.

O pai de Lívia revelou que o gosto musical da filha envolve tanto a escuta do “que tá na moda para a idade dela” quanto o que ela considera “um bom intérprete”. Exemplificando que a filha Beatriz também “tem aquelas músicas dela de adolescente, que ela gosta”, sua mãe reforçou que a filha “escuta muito, muito, muito [música] clássica, muito violino”.

Descrevendo que a filha Nicole “escuta de tudo um pouco”, Mari especifica o que envolve a escuta musical de sua filha, que tocava violino na orquestra antes de sair do grupo:

Ah, ela..., os pagode, música gaúcha, o sertanejo ela gosta, as música, como é que eu vou te dizer... (pensando), música nativista. Porque como o meu pai é músico, mas o pai toca música gaúcha. E o pai também ele, de vez em quando ele compõe algumas músicas, ele participa de concurso lá em Rosário, já ganhou alguns primeiros lugares, segundo. É carnaval, ele faz samba pra carnaval, ele faz marcha, ele concorre em tudo. Aí, e ela tem um CD que o pai fez uma música pra um conjunto gaúcho lá de Rosário, foi pro CD e aquele CD dela ela carrega, “*a música do meu avô*”, ela diz! (Mari).

Compartilhando o ambiente doméstico com a avó, irmã, primos, tia e mãe, Senhor X conta que em sua casa ouve-se música “o dia todo”, seja na rádio, televisão, computador, incluindo “música estrangeira” e, também, “rock, pop, essas coisas assim”.

Seguindo também uma linha mais “ecclética”, a mãe de Alice escuta “de tudo um pouco”, enfatizando que a “única coisa que realmente” não gosta “é funk e pagode. Mas o restante é um leque bem variado”. Exemplificando quais seriam os seus músicos prediletos, citou de “Roberto Carlos” a “Zezé di Camargo e Luciano”, além de músicos de rock que os filhos também escutam. Já seu marido, gosta “mais de música italiana, bolero” e, também, de “Charles Aznavour”.

Dentro do contexto familiar, Liza conta com humor que o filho Michael, violinista na orquestra, coloca toques musicais diversos no celular para despertar, e “cada dia bota uma [música] diferente pra acordar”:

Adriana: Como é que é isso?

Liza: Tem lá um Vivaldi, tem um Bach, tem... Aí de repente tem um popular. Eu digo: *“Meu filho, como é que você acorda com isso?”* Mas é o toque que ele põe ali pra acordar e pronto.

Adriana: Tu diz como é que ele acorda com o popular?

Liza: É, pra mim seria muito agressivo. Eu, basta um sonzinho do passarinho pra mim acordar, imagina que eu vou botar um som desse (risos)!

As escutas musicais dos alunos enfatizam um repertório e gosto musical variado, eclético, onde a música popular tem grande presença no cotidiano dos alunos que tocam na orquestra. A partir da convivência com o repertório da orquestra, como será detalhado mais adiante no capítulo 7, algumas famílias ampliam esse repertório acrescentando também as “músicas da orquestra”.

Alice, assim como diversos outros depoimentos de seus colegas, transita entre a escuta de “rock”, “MPB” e das músicas que toca na orquestra. Já seu irmão, revelou que ouve “basicamente a mesma coisa”, salientando que a mãe “ouve desde Roberto Carlos” até as músicas que os filhos escutam, e seu pai “ouve bem pouca música”. Além dos pais e irmão, o avô materno compartilha o ambiente doméstico e “gosta muito de música gaudéria e música clássica”. Esse avô, no momento da entrevista, mostrou uma coleção notável de discos de vinil, incluindo qual repertório ouve em toca-discos.

Heloísa, que escuta “bastante música da igreja” pelo fato de estar sempre tocando nos cultos, escuta “as músicas da orquestra também” e, junto a esses repertórios, “música popular”. Seu pai escuta as “músicas evangélicas de americano”, no estilo de “jazz”, seja na igreja ou quando está dirigindo, e também aprecia escutar rock, “não o rock pesado, mas aqueles rocks antigos”.

Referindo-se à mistura de estilos e gêneros musicais que o filho Michael Joseph Jackson gosta de escutar, Katherine citou o “samba, pagode” e “também a música clássica da orquestra”, além das músicas de “Michael Jackson”. Da mesma forma, a família escuta o mesmo estilo de música acrescentando “as músicas mais antiguinhas”, da “década de 80 e 90” que os pais gostam de escutar pela rádio.

5.2.3 Escuta musical compartilhada

De acordo com Setton, as “práticas de cultura, suas estratégias de sociabilidade e controle seriam veículos pelos quais os indivíduos e os grupos manter-se-iam coesos ou dissociar-se-iam em função da transmissão, comunhão ou diferenciação de sentidos” (SETTON, 2012a, p. 71). Nessa direção, as crianças e jovens trazem consigo crenças, valores, modos de ser e viver que são incorporados pelo longo tempo de socialização familiar. É necessário atentar para essas construções, que não são “naturais”, mas frutos de vivências a partir dos modelos familiares.

Apontando estratégias para conviver com um repertório musical familiar que nem sempre é o que deseja escutar, Ana Clara relatou que quando a música de seus pais não é de seu gosto musical coloca “fone de ouvido” e fica ouvindo suas músicas. Beatriz também sinalizou que em sua casa, embora “cada um” goste “de um tipo de música”, a escuta musical coletiva e compartilhada em família envolve o hábito de ouvir “músicas gospel”. Sua mãe, no entanto, ponderou que quando tem “as músicas que não é comum de todos, que todos gostam, aí escutam separado”, na privacidade proporcionada pelos fones de ouvido.

Revelando uma prática em comum entre mãe e filha, Fernanda e sua mãe compartilham o gosto musical uma com a outra, divertindo-se com vários estilos. A mãe de Fernanda exemplifica que a filha coloca no carro “até músicas caribenhas, de vez em quando, que a gente quer brincar, a gente brinca com isso. Então eu tenho uma diversidade com eles”, considerando-se uma mãe “bem eclética”.

Michael Joseph Jackson se diz entusiasmado com as músicas e artistas preferidos de seus pais e se diz também “fã do Michael Jackson” e de “pagode”, falando um pouco sobre o que seus familiares gostam de ouvir:

(...) a mãe é fã do Michael Jackson. Michael é toda hora. Tu tá vendo ela escutando uma música, tá: é Michael Jackson. DVDs também, só Michael Jackson. Meu pai, ele gosta das músicas antigas, década de setenta, oitenta, década de setenta, oitenta, meu pai gosta. Eu tenho até no computador ali um artista que é músicas década de setenta e oitenta que é um remix, meu tio até fez e deu pra ele. Que é um remix que é as músicas, as músicas e

eles transformaram pra samba. Daí a música dos anos setenta, num ritmo de samba, em ritmo de pagode (Michael Joseph Jackson).

Ricardo também compartilha o gosto musical de seus pais, quando escutam música juntos “nos finais de semana”. Segundo ele, “normalmente as músicas que a minha mãe e meu pai estão ouvindo que são mais bandas, assim, antiguiinhas, são velhas, assim. Aí eu fico escutando, sabe? É bem legal. (...) Eu sou bem eclético, sabe? Eu gosto de todo tipo de música”.

Mas nem sempre as escutas partilhadas de música são isentas de tensão e discordâncias. Decorrem dessas situações estratégias de convivência para que cada um da família possa ouvir a “sua” música. Senhorita Independente faz um juízo de valor que nem sempre a música escutada em seu ambiente doméstico, compartilhado com irmã, mãe, filhos e sobrinhos é pacífica, ao considerar que “nem sempre é música boa”:

O que eu considero uma música boa? Uma música que tenha sentido, uma música que não seja, que não induza a criança a gestos, a coisas obscenas, porque tem muitos que são obscenos e tá esrachado nesses funk. Música gostosa, que tenha sentido, ou que quando, assim, não seja, às vezes não tem muito sentido, mas tem uma..., como é que eu vou te falar, um ritmo, uma coisa boa. Isso eu acho que é música boa. Intérpretes bons (Senhorita Independente).

A mãe de Beatriz explicou que a filha “não é liberada pra jogar o que ela quer, pra escutar música que ela quer, pra assistir o programa que ela quer, ela não é liberada”. Essa mãe reiterou que “é tudo organizado o que ela pode, o que ela deve, o que ela não deve”. Em um exemplo dessa prática educativa familiar, a mãe de Beatriz justifica:

Por exemplo, ela só pode músicas boas. Ela não pode escutar músicas que nós aqui não consideramos boas e que ela já aprendeu desde pequenininha, ela sabe que não é boa. Por exemplo, música com palavrão, nem pensar. Nunca ninguém escutou aqui. Então, são músicas boas, músicas com letras e melodias boas, que não tem palavrão, não tem aqueles funk chamando, sei lá, as cachorras, essas coisas assim. Então aqui em casa ninguém escuta (Mãe da Beatriz).

Conforme Lahire (2008, p. 17), essas práticas não são construídas e “não aparecem em um vazio de relações sociais”, mas nas diversas redes de

socialização presentes entre os participantes e suas famílias, “e também da forma das relações sociais através das quais estes traços se atualizam, são mobilizados” (LAHIRE, 2008, p. 18).

Embora os filhos compartilhem e convivam com o gosto musical dos pais e de outros familiares no ambiente doméstico, Raquel revela o que faz quando fica um pouco “ enjoada ” de escutar as músicas da rádio que sua mãe escuta diariamente:

Raquel: (...) quando eu fico muito enjoada, eu vou e coloco as minhas músicas. Tem umas musiquinhas também que não dá pra ouvir, daí eu coloco as minhas. Mais é clássica. Mais é aquelas música de novela, eu gosto de ouvir essas músicas. Mas tenho muito CD de clássico, também, eu gosto de ouvir.

Adriana: Quais CDs, por exemplo?

Raquel: Quase todos os compositores – não todos que são milhares. Tem os, tem mais os principais, assim: Mozart, Bach... todos quase, tem uma coleção.

A avó de Raquel comprou, certa vez, “uma promoção que tinha na Zero Hora³³” que, comprando o jornal, o leitor ganhava “CDs de música, uns dezoito CDs” com o repertório de “música clássica” os quais Raquel começou a escutar.

Nicolly recordou momentos em que sua mãe levanta, “às vezes, final de semana” e “liga o rádio” para escutar música. A filha acha “muito engraçado” quando lembra de ver sua mãe “dançar por toda a casa”, acordando a todos. Embora não goste muito das músicas que sua mãe escuta na rádio, Nicolly expressou que “com o tempo a gente aprende a gostar”. Ela conta que “ouvia bastante as músicas” da irmã e “sempre ouvia junto com ela”. Além de compartilharem a escuta, Nicolly revelou que ela e a irmã gritavam “pela casa cantando as músicas, era muito engraçado”. Na época da entrevista, dizia ser mais “reservada” e, uma vez que seus gêneros preferidos eram “diferentes” dos da irmã, Nicolly sintetiza: “*meu note*³⁴, *minhas músicas*”.

A família, nesse sentido, reforça gostos musicais que são, em sua maioria, do repertório popular. No entanto, os depoimentos orais revelaram que há negociações para a música dos filhos, dos pais, dos irmãos, que nem sempre

³³ Jornal de ampla circulação na cidade de Porto Alegre, RS.

³⁴ Aqui Nicolly utiliza a abreviatura de *notebook*, seu computador pessoal.

habitam o consenso. Assim como alguns alunos revelam que “se acostumaram” com a música dos pais, outros dizem que não gostam:

O pai e a mãe eles gostam de escutar só hino evangélico, mesmo, música Gospel, só música Gospel. De vez em quando o pai liga o rádio e bota em qualquer estação, nas mais chatas que tem, naquelas, a Continental, aquelas estação de velho³⁵ (risos). Aí ele fica escutando bem alto. Aí eu boto fone no ouvido e fico com fone de ouvido com a minha parte de música. Aí quando ele não tá a mãe liga o rádio e fica escutando a mesma coisa (risos). Aí hoje eu puxei um pouquinho a mãe: “*Oh, mãe, eu posso botar uma música?*”? É que assim, uma guria lá do colégio ela tinha que entregar um CD que a professora de música pediu emprestado. E como amanhã tem ensaio geral da apresentação de terça do Centro de Dança, eles me convidaram pra cantar a música da apresentação, e aí eu vou ter que, eu vou entregar o CD pra ela, que seria o CD da banda Restart. Aí eu: “*Oh, mãe, posso botar um CD que a minha colega me emprestou?*”, aí ela fez assim: “*Pode*”. (...) a minha mãe ela só baixou a cabeça e eu: “*Ah, eu também escuto*” e botei o CD, botei bem alto e ela dançava junto. Mas é muito legal! (Ana Clara).

5.2.4 Tecnologias utilizadas para escutar música

Os aparelhos citados pela maior parte das famílias para escutar música incluem o computador, rádio portátil ou o rádio do carro, televisão e aparelho de DVD, CD e também pelo celular. O pai de Lívia detalha sobre a importância que teve a evolução tecnológica para escutar música pelo computador:

Olha só, quando lançaram essa coisa de tu poder ter arquivo de MP3 eu tinha escritório lá na parte alta da casa, tem a parte de lá. E eu tinha escritório e aí lançaram essa coisa do MP3 e tal, eu comecei a baixar música, “*bah, nossa, que maravilha, muita música, muita música*”, mas aí só podia escutar lá, o que que eu fiz: eu contratei um técnico, o cara veio aqui, mediu e fez um cabo de não sei quantos metros; então eu botava a música lá no meu computador e tocava aqui no som da sala. Tem um buraco na parede até hoje ali (risos)! (Pai da Lívia).

Hoje, a família “tem as caixinhas” em que acoplam no *notebook*: “Aí se a gente vai ali pro pátio, a gente traz o *note[book]* aqui, que aí tem toda a pasta de arquivo” (Mãe da Lívia).

³⁵ Para maior conhecimento da presença da música em diferentes gerações, ver Ribas (2009).

Liza lembrou que ela e os filhos também escutam música a partir dos discos “de vinil” que, segundo ela, “tem o som um pouco mais antigo, mas umas músicas maravilhosas”, embora também possua outros aparelhos para escutar música em casa.

Mostrando a possibilidade para escutar música em diversas fontes, Senhorita Independente enfatizou que o acesso ao repertório é feito pelo filho e seu primo, que “baixam horrores de música” pela internet.

Os aparelhos para reproduzir e tocar música foram se transformando com o tempo, dando amplo espaço para novas tecnologias e aparelhos musicais portáteis. O aparelho de som que reproduz CD, fita cassete e discos em vinil aparece raramente nas casas dos entrevistados. A grande maioria dos alunos e seus familiares escuta música pelo computador, televisão, rádio portátil ou o rádio do carro, no aparelho para DVD, pelo celular e seus recursos de reproduzir MP3 e MP4³⁶, assim como no computador. Marina, que escuta música pelo computador, contou que sua família também escuta pelo rádio portátil que, segundo ela, fica “por tudo” - na “janela, cozinha, em cima da cama”, onde estiver alguém por perto.

5.2.5 Momentos e espaços em que escutam música

“(…) quando eu tô fazendo ali o meu serviço em casa eu adoro estar escutando música, parece que rende mais” (Mari, mãe da Nicole).

“Quando eu tô na cozinha, quando eu tô fazendo o almoço, lavando roupa, aí que eu coloco uma música” (Mãe do Martines).

“Eu gosto de limpar a casa escutando música, principalmente se não tem ninguém em casa. Eu ligo o rádio bem alto e faço a minha faxina escutando música” (Nicole, mãe do Alberto).

“Eu acho que a música desestressa a gente. Eu, pelo menos pra mim, quando eu tô muito estressada eu ponho o rádio, dou uma

³⁶ MP4, neste caso, refere-se à compactação de arquivos digitais de áudio e vídeo.

aumentadinha no volume” (Janete, mãe da Marina).

“Todos, todos momentos. Gosto de fazer tudo com música” (Mãe da Raquel).

“Se eu tô em casa, enquanto eu estiver no computador, eu estou ouvindo música!” (Nicolly).

Os alunos e seus familiares possuem o hábito de escutar música em diferentes momentos e contextos da rotina familiar. Embora em sua casa a música esteja presente por vezes pela manhã, quando o padraço acorda, Marina enfatiza que “normalmente tá sempre com música lá”.

Por vezes, quando acorda, Martines liga a televisão e vê se tem algum programa de música e, à noite, quando volta para casa também gosta de assistir algum programa, geralmente no canal “Multishow”. Esse hábito de escutar música acontece enquanto está “fazendo as tarefas” que inclui “tanto as da escola quanto de casa também”. Já para Alberto, qualquer momento é aproveitado, explicando que quando chega em casa vai “pro computador” e coloca música. Segundo o aluno, é a “primeira coisa” que faz.

Em casa, os alunos revelaram que escutam música “bastante no fim de semana” (Lívia), já que nos dias de semana “é mais raro dar tempo”. Contando em que momentos a família escuta música em casa, Ana Clara exemplifica as situações em que mais percebe essa prática cultural:

É nos fins de semana, (...) quando eu solto cedo do colégio a mãe tá no computador fazendo trabalho e escutando música. O pai ele só escuta no fim de semana, que é o tempo que ele tá em casa. E eu escuto todo o dia (risos), todo o dia! (Ana Clara).

Joli prefere escutar música no quarto, dela ou de sua mãe, dizendo que esse momento a deixa “meio desligada” do mundo ao seu redor. Se está com “vontade de escutar alguma coisa”, cessa de fazer qualquer outra atividade e concentra-se nessa prática, sem ouvir mais “ninguém falar”. Heloísa aprecia escutar música “à noite”, geralmente “antes de dormir”. Segundo a aluna, “sempre tô ouvindo música. Às vezes quando acordo também coloco um CD quando eu tô me arrumando. Então é tudo feito por música, assim. Diariamente”.

Alice observa sua mãe escutar música geralmente quando está “fazendo alguma coisa, tipo, pintando ou fazendo faxina”, mas que, para ela, “é direto”. E exemplifica, com veemência, o lugar que a música ocupa no seu dia a dia:

Adriana: Em quais momentos tu escutas música?

Alice: Sempre, eu tô toda hora ouvindo música, toda hora.

Adriana: Tu acordas de manhã...

Alice: É, já tô ouvindo música, eu durmo ouvindo música, é como se eu não funcionasse sem música, entendeu? Toda hora. Eu tomo banho ouvindo música, eu faço tudo ouvindo música!

O fato de a música estar presente quando os familiares estão em casa, geralmente aos finais de semana, também envolve acompanhar o trabalho doméstico, notadamente quando as mães estão “limpando a casa”, conforme relatado por Alberto. A figura paterna, segundo alguns depoimentos, também tem o hábito de escutar música ao final de semana “e quando chega do serviço” (Michael Joseph Jackson).

A compreensão de quais momentos a música se faz presente na vida familiar descortina seus usos e funções que, a partir dessa prática de cultura, segundo Setton (2010, p. 22), “completam a identidade social dos agentes. A opção por uma ou outra prática de cultura exprime um jogo entre indivíduos e as forças socializadoras exteriores”.

Os momentos em que as mães mais escutam música envolve ter a música como pano de fundo para os afazeres domésticos, enquanto limpam a casa “ou às vezes pra acalmar um pouco, baixar o estresse”, conforme menciona Katherine. Além disso, a mãe de Nicolly revela que pela “manhã, quando todo mundo sai pro colégio” e ela fica “em casa” trabalhando como autônoma, fazendo publicidade, costuma ligar o rádio e ficar “escutando música”.

Os pais e outros familiares escutam música mais ao final de semana, reunindo a família para as refeições e, também, nos trajetos de deslocamento para o trabalho. Esse momento é exemplificado pelo pai de Alice, que trabalha como mecânico automotivo:

(...) eu passo mais parte na oficina do que aqui em cima [em casa]. O rádio tá sempre ligado na oficina. Se tu passou ali tu vai ver. Mas é mais rádio gaúcha, é entrevista, entendeu? Eu escuto mesmo alguma coisa de música durante o dia se eu saio pra buscar uma peça, se eu vou fazer um socorro, que aí eu ligo o rádio do carro (Pai da Alice).

Já a mãe de Gabriel, que tem um bar e uma loja de bazar em sua casa, no bairro Restinga, coloca música no aparelho de DVD para “chamar freguês” e escuta música “o dia inteiro”.

Tentar encontrar um momento e um espaço na casa para escutar música também pode gerar conflitos e tensões em família, quando os interesses não convergem. Setton (2010) reforça que as práticas de cultura também possibilitam, por um lado, “fechar em círculos os iguais” e, por outro, afastar “os diferentes posicionando-os em espaços separados” (SETTON, 2010, p. 22). A mãe de Juan exemplifica situações em que, por falta desse espaço, tem se distanciado de usufruir da prática de escutar música em casa:

Olha, eu gosto muito de escutar no sábado que eu tô sozinha e, pensando bem, faz tempo que eu não faço isso, sabe? Porque quando eu vou escutar, eu escuto aqui, aí chega o [esposo], liga a televisão, aí eles são muito de televisão, aí ficam na televisão, aí eu pego e vou pro quarto, fico sozinha no quarto lá. Aí pego, fico olhando televisão, nunca... eu me anulo, eu tenho me anulado muito, sabe? (...) Então é isso que tá acontecendo. Eu, poucas vezes eu escuto, só quando eu tô sozinha de manhã (Mãe do Juan).

Um dos entraves abordados pela mãe de Juan, que precisa estar sozinha para escutar música sem ter que dividir o exíguo espaço doméstico com outras práticas culturais do esposo e filhos, ocupado pela televisão, gera um conflito de ordem pessoal. Em seu depoimento, ressalta que tem se “anulado”, e o espaço para sua “música” fica silenciosamente interrompido pelo não compartilhamento com outros membros da família.

5.3 Aprender música na família

5.3.1 Práticas educativo-musicais difusas

Gomes (2009), ao circunscrever as aprendizagens musicais familiares de quatro gerações de músicos de uma mesma família, revelou “maneiras diretas, e algumas vezes ‘difusas’ ou ‘silenciosas’ de aprender música” a partir de “uma compreensão sobre os hábitos, práticas e ‘domínio musical’” dos entrevistados (GOMES, 2009, p. 129). Nessa perspectiva, muitas aprendizagens acontecem e são construídas de modo que não há uma consciência muito clara a respeito disso, é preciso modelar a percepção e o olhar para desvelar práticas por vezes já naturalizadas em família, sem uma compreensão mais racional desse processo. Sobre essa forma difusa de perceber maneiras e espaços em que práticas culturais são exercidas, Lahire (2008) reconhece:

(...) um grande número de situações nas quais a criança é levada a construir disposições, conhecimentos e habilidades em situações ‘organizadas’ – não conscientemente – pelos adultos e sem que tenha havido verdadeiramente ‘transmissão’ voluntária de um conhecimento (LAHIRE, 2008, p. 342).

A formação do gosto musical em família também pode ser desvelada em situações em que os alunos conhecem referenciais artísticos a partir do que a família lhes oportuniza. Júlia leu certa vez no jornal que a cantora Fafá de Belém faria uma apresentação gratuita junto com a OSPA. Essa mãe revelou que foi com toda a família “mais a família” de sua irmã “de ônibus, com garrafa d’água, coisinha pras crianças porque tinham menores ainda”, recordando o quanto sua filha Sophia, na época com seis anos, “ficou encantada”:

Ela ficou apaixonada pela Fafá de Belém e dali passou a conhecer o repertório da Fafá também, e foi uma paixão, a Fafá cantou o Hino Nacional, foi a glória. Ela tinha seis anos nesse período, então ela nem tinha pensado na orquestra ainda (Júlia).

A formação musical difusa construída em família pode ser vislumbrada a partir de uma prática que o pai de Sophia tem de assistir “o programa do Raul Gil” aos sábados, conforme ressaltado pela mãe:

É uma coisa que ele [o pai de Sophia] tem com ele, que ele faz porque tem aqueles adolescentes que cantam, e ele gosta de assistir sozinho porque ele se emociona e chora, sabe, com a apresentação dos jovens. Então eles formaram lá vários cantores, tiveram os concursos, várias apresentações, e ele curte aquele programa do Raul Gil em função disso (Júlia).

A partir do hábito de seu pai em assistir ao programa do Raul Gil, Sophia “cresceu escutando” aqueles jovens cantarem e passou a gostar muito de canto. A mãe de Sophia explica como lidou com os desejos da filha em também participar do programa que seu pai gostava:

Então já lá [na infância] ela dizia pra mim que se eu levava um dia ela no Raul Gil pra ela cantar que ela queria ser cantora. Eu, claro, não tirava a expectativa, mas eu dizia que ela ia precisar de uma formação, que eles precisam ter o conhecimento vocal, saber qual é o tom da sua voz, que tem uma série de conhecimentos pra adquirir antes de chegar lá mas que a gente ia fazer esse caminho de um jeito ou de outro (Júlia, mãe de Sophia).

Quando surgiu o projeto da orquestra, a decisão da família foi “por esse caminho”, esperando “um dia chegar a algum lugar”.

Miguel começou a tocar bateria “com cinco anos” e revelou que aprender a tocar percussão “foi questão de tempo”. Desvelando uma forma difusa de aprendizagem musical, o aluno conta que foi “aprendendo, olhando”, tentando apreender como se toca “mais de ouvido”. Segundo ele: “eu olhava como é que fazia e eu tocava”.

Na igreja que frequenta, em função também de os pais serem pastores, Miguel observava um menino que sempre tocava percussão: “daí eu olhava assim pra ele, e daí quando acabava o culto ele me mostrava algumas coisas, eu achava bem legal”. Além desse menino, Miguel ressaltou que o pai é quem lhe ensinou bateria e percussão, “quem buscou a gente pra tocar”, referindo-se também à irmã Heloísa. Conforme Lahire (2008) especifica, “cada ser social particular não apenas se forma enquanto tal nas múltiplas relações de interdependência que estabelece com o mundo e com o outro desde o seu nascimento, como também nas relações que mantém com outros homens” (LAHIRE, 2008, p. 350).

O pai de Lívia “gosta bastante de reggae” e, se não está escutando música quando está em casa, está “tocando”. O pai toca violão e está “tentando

aprender teclado”, às vezes sozinho, outras vezes com ajuda de sua esposa. Segundo o pai de Lívia, a filha escuta muito as músicas que ele mostra a ela “e que ela gosta, que ela acaba gostando”. Evidenciando o valor da relação construída entre pai e filha e as aprendizagens musicais entrelaçadas, a mãe de Lívia traz fragmentos da vida cotidiana que exemplificam essa relação entre pai e filha:

Mãe da Lívia: Achei legal outro dia que ela [a filha] tava na internet, ela descobre músicas e diz: “*Bah, meu pai vai adorar essa música!*”, e aí ela pega, separa pra mostrar pro pai.

Pai da Lívia: O que ela tá aprendendo agora, que ela tava solfejando e eu cantei a letra e ela ficou impressionada: “*Tu conhece essa música?*”: “Caminhando contra o vento, sem lenço, sem documento³⁷”, e o engraçado é que ela tava solfejando só que ela não conhecia a letra, ela não conhecia a música.

Apesar da vontade não realizada de ter seguido os estudos musicais, o pai de Lívia mantém viva a prática musical em família, ao ensinar aos filhos o que sabe e o que aprende de música em suas buscas e escutas musicais. Quando está junto com a filha no processo dela de buscar músicas na internet e escutar “até gastar a música”, o pai amplia os conhecimentos da filha explicando mais do contexto daquilo que ela escuta, valorizando que sua capacidade musical pode estar viva e ativa nessa prática pedagógica de “falar” sobre música ao invés de somente “tocar” música:

Pai da Lívia: Mas essa música, por exemplo, ela [a filha] não sabia que existia uma letra, sabe, que essa música é do Caetano Veloso, que o Caetano Veloso ganhou o primeiro festival de música com essa música, que foi uma música tri importante, um momento importante do país.

Adriana: E esse papel todo tu faz?

Pai da Lívia: É, eu acabo falando, mas de qualquer forma eu acho que deveria pra ter um contexto de ser contemporâneo, uma música de 100 anos e uma música de 30... tu tá tocando ali um Chopin que tem 50 anos que foi composto, tu tocando uma coisa que foi composta aqui dentro do país, um movimento político do país, e aquelas pessoas acreditavam em um ideal, não foi uma música feita em vão, uma letra em vão, essas coisas assim eu acho que faltam, mas eu acho que falta tempo, também, pra isso. Precisaria um dia inteiro de estudo de música (risos)! Eu, talvez,

³⁷ Referindo-se à música “Alegria, alegria”, de Caetano Veloso.

tivesse muito mais facilidade pra falar da música, assim, pra entender a música do que pra tocar, mesmo.

Nicole, mãe de Alberto, recordou que antes de o filho entrar na orquestra “ele já tinha todo um interesse musical”. Esse interesse e gosto pela música podem ser compreendidos pelo fato de o menino ter crescido em um ambiente familiar em que a música e o acesso a alguns instrumentos musicais integravam a cena cotidiana do filho. Conforme Nicole revela:

Meu pai tinha uma gaitinha de boca e ele [o filho], enquanto não pegava, ele deixava na estante da sala, e ele era pequeno, e ele dizia: “*Eu quero tocar, me empresta, me empresta*”, e fazia barulho e fazia barulho. Ontem ele ainda mexeu na gaitinha de boca dele, eu disse: “*Ah, uma lembrança que tu tem do teu avô*”. Porque tanto ele queria a tal da gaitinha de boca do avô dele e babava tudo, que ele disse: “*Eu vou dar uma gaita pra ele*”. Daí um Natal que teve, deu dinheiro pra mãe ir no centro comprar uma gaitinha de boca pra ele e ele começou a tocar, e tirava as notinha. O meu cunhado tinha um violão velho, comprou um violão novo pra ele. E aí ele vinha pra cá e às vezes trazia o violão. O dindo dele também toca, tem quase um mini estúdio em casa, assim, porque adora música (Nicole).

Quando seu cunhado comprou um violão novo, perguntou para Nicole se ela se importava de ele dar o violão “velho” para o filho, e ela disse: “acho que ele vai adorar”, tendo em vista que “não tinha dinheiro pra comprar um violão”. Na fala a seguir, pode-se abstrair uma prática pedagógica que revela apoio para o filho construir conhecimento em música com os recursos disponíveis que sua mãe encontrou:

Aí ele [o cunhado] deu [o violão] pra ele, eu comprei aquelas revistinhas³⁸ que vem com cdzinho de aula de violão, comprei na banca de revista, trouxe duas pra ele e ele botava o cdzinho e fazia umas aulinhas, e aí começou a tocar aquelas musiquinhas inicial e sozinho. Ninguém ensinou. E hoje ele toca melhor que o meu cunhado (Nicole).

Entusiasmada com o gosto pela música demonstrado pelo filho Alberto, Nicole diz ter uma foto dele “pequeninho tocando uma gaitinha” que sua irmã

³⁸ Para maiores discussões sobre autoaprendizagem musical de adolescentes, especificamente sobre a aprendizagem de violão sem a orientação de um professor, ver Corrêa (2009).

“comprou nos camelô pra ele”. Apesar de não tocar “nada porque os instrumentos eram tudo de brinquedinho”, essa proximidade com objetos musicais possibilitam compor o cenário de uma socialização familiar na infância que justificaria a crença de que Alberto, “desde pequeno”, construiu “esse interesse musical”.

Nessa direção, conforme Montandon (2005) orienta, é preciso “levar em conta não apenas o meio social como também a cultura à qual as famílias pertencem, se quisermos compreender melhor o sentido de suas práticas educativas” (MONTANDON, 2005, p. 490).

Revelando práticas educativas e atenta às curiosidades do filho sobre alguns artistas do meio pop, a mãe de André Rieu da Silva explica, em detalhes, como respondeu à pergunta de seu filho sobre o ídolo Michael Jackson quando este o conheceu através de um vídeo que assistiu:

“Ah, o Michael é um artista que canta muito bem, que faz músicas com letras com fundamento, que toda letra tem alguma coisa a ver, tem uma história, tem um motivo. Ele dança bem, ele é um bom dançarino. Ele marcou época lá nos anos 80” e tal. E expliquei mais ou menos quem é o Michael Jackson. Que vídeo é esse? É aquele da África que ele fez, que o Michael Jackson fez em prol da África, que arrecadaram milhões pra África, expliquei que ele reuniu vários artistas, que não cobraram nada, tudo ele quer saber, porque ele sabe tudo. Por eu trabalhar muito tempo em gravadora ele sabe de direito autoral, ele sabe de trabalho de divulgação, ele me ajuda a divulgar às vezes, sabe? Então, ele perguntou e aí eu falei. Aí na semana seguinte: *“Mãe, me dá!”* Aí chegou em casa e começou a baixar música do Michael Jackson no PC: *“Mãe, me dá um DVD do Michael Jackson”*, *“Ah, essa semana não, semana que vem”*. Aí já começou a juntar moeda, pegou moeda do cofre. (...) Aí ele começou a fazer coleção de DVD e CD do Michael Jackson (Mãe do André Rieu da Silva).

Em uma viagem da família para Minas Gerais, o pai de Lívia conduziu os três filhos e a esposa em sua Van, para o casamento de um parente. Na viagem, teve “todo o tempo” música durante o longo trajeto. Cada música que ele colocava, explicava para os filhos sobre quem era o compositor, em que contexto aquela música foi pensada e composta, qual o estilo e ambiente político da época. Narrando sobre essa pluralidade de vivências e aprendizagens musicais em família, o pai de Lívia orgulha-se que as filhas aprenderam a gostar de Raul Seixas a partir dessa experiência musical em família. Na viagem, os pais

contaram que “teve muita música” conduzindo a trilha sonora de um momento marcante em família:

(...) é bom ouvir música com o pai da Lívia, porque ele dá essa introdução, tipo, tem a música e ele conta o porquê que o artista fez a música, em que momento que ele construiu, que ele compôs, o que ele vivia, com quem que ele fez aquela música, por que que ele tinha passado, então ele conta todo o contexto histórico da música que tu entende a música com outro, tu enxerga a música e tu ouve a música com outros olhos, assim, dá um outro sentido pra música (Mãe da Lívia).

5.3.2 Práticas educativo-musicais sistematizadas

A família de Lívia possui diversos instrumentos musicais em casa – violões, guitarra, teclado, comprados pelo pai. O ambiente em que Lívia vive é feito de música em diversos momentos, onde os trajetos de carro intensificam a aprendizagem de outros repertórios musicais, músicos, estilos e estéticas musicais. No entanto, a aluna aprende em um ambiente impregnado de música mas, ao mesmo tempo, também ensina. Sua mãe relatou uma experiência em que a filha a ajudou a construir uma de suas aulas na escola envolvendo música, minuciosamente relatada:

Outra coisa que é legal é que eu, por exemplo, sou professora e esse ano eu trabalhei flauta com os meus alunos, que são de periferia. Crianças muito pobres, muito carentes. Sabe aquele tiroteio que deu agora que mataram umas crianças? Pois é, da minha Vila, é, são da minha escola, ali. Então eu dei pra eles, tive crianças assim de 15 anos que tavam tocando flauta, eu dei o *Saltimbancos* pra eles, a gente fez um musical e eles tiraram. Aí eu ensinei um instrumento que eu não sei tocar! Claro que a Lívia me ajudou muito, porque daí eu pedia pra ela tirar [a música]. Que música que eu dei: a *Minha Canção*, porque daí tinha que tirar só escala, que não tem ali. E aí, a partir disso, eles pegaram. Então assim, a música, eu chegava: “*Lívia, tira essa música pra mim aqui que eu quero dar essa aqui também pra eles*”. Aí a Lívia ia ali e tirava na flauta pra mim e eu passava pros meus alunos. Ela passava primeiro pra mim e eu passava pra eles, ali, as notas. Então é bem legal, a música é bastante presente assim em casa (Mãe da Lívia).

Lívia citou seu pai como a pessoa, na família, que sempre a “motivou à música”. O papel da mãe foi lembrado como aquela que “tocava teclado” e “gostava muito disso”, mas reforçou que “o sonho” de seu pai era “ser músico” e,

também por essa razão, foi ele quem lhe “mostrando a música” e que a colocou “na primeira aula de música”. Antes de entrar na orquestra, Lívia fez aulas em uma escola de música próxima de casa, onde estudou por aproximadamente dois anos “flauta, canto e teclado”. Também a mãe de Beatriz contou que sua filha aprendeu flauta-doce “na escola que ela estudava até a 8ª série”, e que o estudo do instrumento musical começou quando a menina tinha seis anos.

Além da escola, alguns alunos frequentaram aulas de música em outros projetos sociais. Kleber Jr. atribui o gosto pela “música clássica” e pela “música popular brasileira” a um projeto de orquestra na Lomba do Pinheiro em Porto Alegre que sua mãe o colocou, perto de sua casa. Desde então, ficou “apaixonado por música clássica”. Foi nesse projeto, em que permaneceu um pouco mais de um ano, que iniciou sua “musicalização” e onde aprendeu “a tocar flauta”.

5.3.3 Vivências musicais dos pais em sua infância: *uma veia musical na família*

Ao discutir modelos de socialização musical, Nanni (2000) ressalta “as infinitas informações que a partir do nascimento adquirimos por mérito do ambiente físico e social em que vivemos”. Conforme o autor exemplifica, “algumas dirão respeito, em modo mais ou menos direto à música, aos músicos, aos teatros, aos discos” e, embora nem sempre valorizados, “os conhecimentos que a pessoa absorve sem uma instrução explícita são muitos” (NANNI, 2000, p. 124).

O pai de Lívia evocou a lembrança de sua mãe e a importância que as escutas musicais na infância têm até hoje. Uma delas compreende três discos que sua mãe comprou quando ele era pequeno: “um era do Bob Marley, um da Alcione e um a *Ópera do Malandro*, do Chico Buarque”. Segundo ele: “aquilo ali marcou a minha vida, marcou a minha vida” e, até hoje, preserva a ligação com a mãe e sua música:

(...) me lembro que a mamãe sempre escutou muita música, e teve coisas da vida dela que marcaram ela. Porque a minha mãe me teve muito jovem, portanto eu vivi a juventude da minha mãe. Então a minha mãe curtia as fossas dela, e eu ouvia aquilo tudo. Então ficou assim na memória, embora a minha família por parte

de pai não tivesse talento pra nada. Não tinha nenhum músico nem nada, no máximo o que tu fosse encontrar era um cara que lida bem com a terra, ou sei lá, que conserta bem caminhão, mas..., e na parte da mamãe, sabe, só ela. Ela cantava bem (Pai da Lívia).

Lamentando ser “um músico que desistiu”, pelo fato de que sempre gostou de música e via que “tinha talento”, o pai de Lívia avaliou que “quando era pequeno, a vida tinha um outro ritmo”, não conseguiu “estudar música”. Ao relembrar sua história, traz questões ligadas ao abandono de uma profissão idealizada em detrimento do sustento familiar:

(...) eu sempre toquei bem, eu sempre fui afinado, aquela coisa toda. Mas não..., eu tive que trabalhar cedo e o mercado que eu me propus trabalhar me tomava muito tempo e a gente, hoje, a vida real é que a gente vive num mercado que nos aceita. Hoje em dia fica complicado tu dizer: “*Eu vou fazer isso, eu vou fazer aquilo*”, a melhor forma de ter um bem viver é aquela que vai te sustentar, então é isso que eu posso te dizer de música (Pai da Lívia).

Janete lembrou que seu pai foi um “autodidata”, pois “aprendeu a tocar violão sozinho” e, também, que ele credita o fato de Marina tocar violoncelo na orquestra “ter um gene dele perdido, escondidinho”. Janete recorda “do pai tocando gaita e tocando violão naquelas rodas gauchescas”, com um “monte de homem tocando gaita, violão, gaita de boca”.

Um dos tios de André Rieu da Silva “toca tudo” e “grava um CD sozinho, sem precisar de nenhum outro músico. Bateria, baixo, guitarra”. Também o “pai tocava, toca guitarra. O outro tio toca baixo, guitarra e canta, canta muito bem”.

Bueno (2007) chama atenção da importância das relações intergeracionais para conhecermos os processos de socialização para além do grupo de pais e alunos, tendo em vista que “naquilo que é transmitido também está em jogo a herança de cada um dos pais, em que se fazem presentes o sentido da trajetória social, as representações, as memórias, os mitos e as tradições familiares” (BUENO, 2007, p. 59).

Mari também contou que seu pai “toca guitarra, contrabaixo e bateria” e que “ele aprendeu sozinho”, pois “gostava”. Ele “ganhou um violão e aí foi se aperfeiçoando”. No entanto, advertiu que seu pai “não toca por partitura, é só de ouvido, partitura ele não sabe”. Quando Nicole, sua filha, vai visitar o avô que

mora em outra cidade, leva o violão que ganhou de presente e pede que o avô a ensine, conforme o relato de sua mãe:

(...) eu dei de Natal pra ela o violão. Mas eu disse: “*Nicole, eu vou dar, mas como que tu vai aprender? Porque tu não tem tempo: é o colégio, é a orquestra, não tem tempo livre pra ti aprender violão!*”, Aí diz ela: “*Ah mãe, mas quando o vô vim aqui o vô me ensina, e aí quando eu for eu levo*”, e aí... tá o violão aí guardado, agora ela foi: “*Mãe, vou levar meu violão porque o vô vai me ensinar!*”! Agora tá ela lá, aprendendo violão com o vô dela (Mari).

João, que é empreiteiro e começou a trabalhar na construção civil, trabalhou “muitos anos também como músico atuante da noite”, tocando com grupos de “samba”, um deles o “Grupo Raça”, revelando sua experiência de acompanhar artistas que vêm “de São Paulo, Rio de Janeiro, os artistas de samba”: “sempre acompanho os compositores que vem de lá, puxador, intérprete de carnaval, há muitos anos acompanho eles também” (João, pai do Leonardo).

Nelson, pai de Heloísa e Miguel revelou que os filhos têm acesso a instrumentos na igreja como “guitarra, baixo, teclado e bateria” e, também, “percussão”. Ao narrar de que forma aprendeu a tocar vários instrumentos musicais³⁹, Nelson também rememorou as aprendizagens musicais construídas no âmbito de sua socialização familiar: “por parte de mãe”, seus “tios todos eram músicos, músicos autodidatas”. Esse pai revela, em detalhes, como eram as práticas educativo-musicais familiares:

(...) tocavam em bailes e nas festas da família, aquela coisa toda, família grande, 11 irmãos, então tinha que fazer alguma coisa. E eu, desde pequeno, acompanhei eles, assim como a Heloísa e o Miguel me viram desde pequeno tocando; essa veia na família veio bem forte, veio bem característica. E eu desde pequenininho tava envolvido, ou escutando, ou pegando os instrumentos, estando no meio deles. E foi algo automático, pela própria genética, na família mesmo e por estar ali naquele meio foi uma coisa natural, assim como com eles também (Nelson).

³⁹ Nelson explicou que são “os instrumentos básicos de uma banda: guitarra, baixo, teclado e bateria”, incluindo também instrumentos de percussão. Trouxe a informação de que algumas “igrejas têm instrumentos de sopro”, mas que “basicamente são esses instrumentos”.

5.4 A socialização musical pela igreja: *a influência toda nossa na música começou na igreja*

A religião, em diversas famílias, é uma instituição de socialização que conduz e determina o repertório musical compartilhado em família, e pode ser vista como um dos “espaços produtores de valores morais e identitários” (SETTON, 2008, p. 16). A mãe de Kleber Jr. fala de uma música que fica “funcionando” enquanto ela e o filho estão em casa “fazendo outras atividades”. Uma das suas colocações significativas foi quando mostrou o quanto as práticas de sua igreja – Assembleia de Deus – estão presentes em família:

É, a gente normalmente tá sempre escutando música, as músicas Gospel que a gente coleciona, ele [o filho] colecionou várias no computador e às vezes a gente passa uma tarde inteira fazendo outras atividades e ouvindo (Mãe do Kleber Jr.).

O hábito de escutar música na casa de Kleber Jr. junto com sua mãe resume-se a escutar “música da igreja, as bandas da igreja que tem”. Mãe e filho são evangélicos, pertencentes à igreja Assembleia de Deus, e costumam ouvir música pelo computador ou rádio em casa quando estão fazendo alguma “tarefa” ou, também, em horário de almoço como “uma música de fundo”. No entanto, descortinando outra faceta de sua escuta musical, Kleber Jr. relatou o que mais gosta de escutar:

Kleber Jr.: Eu gosto de escutar é hip hop, mas tipo é uma coisa que a minha mãe por enquanto não me apoia. Porque não é o que o nosso ministério manda. Mas eu gosto, por enquanto!

Adriana: O ministério manda que escute as músicas da igreja?

Kleber Jr.: É, tipo, o ministério não apoia, não apoia outras músicas.

A mãe de Beatriz trouxe que “a influência toda nossa na música começou na igreja”, e detalha:

Eu, desde pequena, desde os meus seis anos. Não fui influenciada pela família, mas foi pela igreja que sempre teve músicas instrumentais, vários tipos de instrumentos e a gente sempre fez viagens também, só de músicos. Aonde se encontrava os músicos de todo o Rio Grande do Sul, depois tem o encontro de músicos de todo o Brasil, que é em São Paulo, no caso. Então sempre participei dessas coisas e elas [as filhas] também (Mãe da Beatriz).

Nelson e Selma, pastores de uma igreja, situaram seus gostos musicais, entre aproximações e individualidades. Nelson, embora passe grande parte de seu dia envolvido na igreja, considera-se “eclétrico” pois escuta “todos os estilos”, dentre esses o “pop, rock, reggae, samba, sertanejo”. Mostrando uma visão crítica, porém mais aberta para suas escolhas musicais, o pai de Heloísa e Miguel argumenta suas preferências musicais:

(...) eu não tenho barreiras, eu escuto qualquer coisa. Porque eu acho que em todos os segmentos da música existem coisas boas e coisas ruins, mesmo no meio evangélico tem coisas que são horríveis. Então eu sou bem crítico nesse sentido: quando eu não gosto eu não gosto mesmo. Mas eu sou bem eclético, escuto qualquer tipo de música (Nelson).

A religião como instância socializadora transversaliza a socialização familiar, onde as práticas musicais dos alunos não estão dissociadas das práticas religiosas em família. Conforme Setton (2012a), a religião pode ser compreendida como uma matriz de cultura capaz de “forjar, em tensas e intensas relações, um *habitus*, um *modus operandi* de pensamento, bem como um sistema de disposições orientador de condutas” (SETTON, 2012a, p. 91).

Um exemplo do amálgama de socializações simultâneas pode ser fortemente encontrado na família de Heloísa e Miguel. Pelo fato de os pais serem pastores atuantes em duas igrejas, “as crianças também trabalham” com os pais por estarem todos envolvidos “com a música”. Além disso, Selma salientou o fato de o marido Nelson “saber tocar tudo que é instrumento”, completando que a filha “Heloísa também, e o Miguel é mais na bateria mesmo”. Quanto a ela, a prática musical é mais específica “na parte do vocal”, onde é possível abstrair que a tríade música, família e religião é indissociável nessa família, marcando fortemente a socialização dos filhos que também tocam na orquestra.

Este capítulo discutiu as diversas concepções que os entrevistados trouxeram sobre música e o universo cultural que estão familiarizados, em múltiplas situações e espaços da vida cotidiana. Também foi possível compreender o dinamismo entre os vários estilos musicais construídos na socialização familiar, o uso das mídias e novas tecnologias, a religião e suas práticas, em tempos e espaços de socialização que oportunizam construções de

identidades a partir desses referenciais. Portanto, conforme Setton (2012a) pontua:

Circulando desde a primeira infância na família, o indivíduo estrutura-se e prepara-se para vivenciar, aproveitando ou não, as chances de subjetivar-se na escola, nas experiências religiosas e/ou na circularidade de influências disponibilizadas pelas mídias. Assim, pensar o indivíduo contemporâneo a partir da configuração de forças entre essas agências de socialização impõe um outro aporte teórico, obriga a necessidade de compreender esse processo de maneira mais complexa e dinâmica (SETTON, 2012a, p. 62).

6 PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA ORQUESTRA: rotinas e estratégias familiares

Este capítulo apresenta o contexto político-social em que a orquestra foi criada, a equipe que integra o grupo e sua proposta de inserção social através da música. Também serão tratados temas como a entrada na orquestra via inscrição e seleção, como os pais e familiares se organizam para levar e buscar os filhos na orquestra, mudanças que ocorreram na rotina familiar a partir da participação do filho no grupo.

6.1 Informações sobre o projeto da orquestra

Como mencionado na introdução, o projeto da orquestra, nascido de uma iniciativa do governo do Estado, foi proposto pela Secretaria da Justiça e do Desenvolvimento Social, em parceria com a Fundação dos Municípios do Rio Grande do Sul, Banco do Estado do Rio Grande do Sul⁴⁰, Secretaria da Educação, dentre outros colaboradores. O objetivo desse projeto é promover a inserção social de crianças e jovens de baixa renda através da formação musical na orquestra, oportunizando futuras inserções profissionais no campo da música.

O projeto de implantação da orquestra iniciou a partir de um edital público e contou com aproximadamente 1200 alunos inscritos que, no decorrer do ano de 2009, passaram por diversos processos seletivos. Conforme previsto no edital de seleção, os alunos são oriundos de escolas públicas municipais e estaduais de Porto Alegre. Na etapa de seleção, os alunos deveriam ter de 10 a 14 anos de idade e, ao final da última etapa do processo seletivo, a primeira turma da orquestra foi formada por trinta e dois alunos, sete alunos a mais do que previa o edital.

Uma exigência do projeto para que os alunos permaneçam na orquestra é ter um bom aproveitamento escolar, o que significa não ser reprovado na escola. Além de os alunos realizarem diversas atividades extras com a orquestra (apresentações, viagens, retiros) eles têm, concomitantemente, quatro tardes por

⁴⁰ Banco patrocinador do projeto, responsável pelo pagamento dos profissionais envolvidos e das bolsas que os alunos recebem, além de ter realizado a compra dos instrumentos musicais utilizados pela orquestra.

semana as aulas e ensaios fixos, devendo dedicar algum tempo para o estudo da técnica musical do seu instrumento e preparação do repertório do grupo. Em função de alguns alunos não estarem dando conta das duas rotinas, foi proporcionado pela orquestra, em um outro dia da semana, aulas de reforço para a escola, mas que durou pouco tempo, aproximadamente dois meses. Os instrumentos que compõem a orquestra são violinos, violas, violoncelos, contrabaixos, teclado e percussão.

6.1.1 A equipe e algumas de suas funções

A orquestra conta com uma equipe que compreende os professores (de percussão, teclado, violino, viola, violoncelo e contrabaixo), maestro, um motorista que tem em sua rotina buscar os instrumentos na casa dos alunos de violoncelo e contrabaixo para o início dos ensaios semanais e, na sexta-feira, levar de volta para a casa deles de forma que possam estudar no final de semana. Além de fazer esse trajeto, conversa e procura guiar e orientar os alunos, funcionando como uma referência tanto para alguns pais quanto para os alunos. Também integra a orquestra uma coordenadora que tem, como algumas de suas tarefas, ser a responsável pelo repasse das bolsas aos alunos e suas famílias, dar avisos, coordenar e participar da organização das apresentações e fazer a ponte de ligação com as pessoas envolvidas no projeto.

Os professores, além de ministrarem as aulas de instrumento, circulam pelo ensaio coletivo da orquestra auxiliando na afinação dos instrumentos, na leitura musical e nas dificuldades que aparecem durante os ensaios. Todos, sem exceção, têm uma formação voltada à performance, embora alguns já tenham experiência como professor de instrumento. Nas conversas com os professores pude perceber que eles procuram fazer “o melhor que podem”, construindo o conhecimento musical junto aos alunos, na prática. Também mostraram estar motivados com um projeto como esse, que para eles representa um desafio. A orquestra também tem o apoio de um admirador e divulgador do grupo que frequenta alguns ensaios e eventos da orquestra, realizando filmagens do grupo e compartilhando com simpatizantes da orquestra.

Logo que passei a frequentar os ensaios da orquestra, em outubro de 2009, entrou na equipe uma psicóloga que passou a ajudar os professores com alunos que precisavam de um apoio psicológico. A inclusão da psicóloga também na rotina dos alunos aconteceu em novembro de 2009, a partir de uma conversa com todo o grupo, inclusive professores e maestro. O assunto central foi construir, junto aos alunos, uma série de combinações, criando regras de convivência e respeito entre os membros do grupo, possibilitando também que os alunos expusessem suas ideias e opiniões. Dentre as combinações, foi pontuada a questão de cuidado com o horário e pontualidade, que os alunos não conversem durante os ensaios e respeitem os materiais de seus colegas. Durante esse processo interativo, também foi discutido por professores e maestro que, para seguir a música profissionalmente, os alunos “têm que se dedicar”, precisa ter estudo e comprometimento. No momento de realização das entrevistas, ao conversar com os pais e outros familiares, soube que a psicóloga não estava mais integrada ao projeto.

6.1.2 A oportunidade de um futuro melhor através da música

Em um dossiê⁴¹ sobre “cidadania sinfônica”, uma reportagem analisa que está crescendo, em todo o mundo, projetos sociais para ensinar música clássica a crianças e jovens através do ensino de instrumentos de orquestra. No Brasil, há dezenas de projetos sociais privilegiando o ensino de instrumentos de orquestra, mostrando em comum “a firme crença no poder transformador da música, a paixão pelo trabalho, a superação de adversidades, bons resultados artísticos e, especialmente, o crescimento das atividades” (p. 14). Esses projetos estão se estabelecendo como um novo e intenso campo de atuação para o ensino de música, oportunizando diferentes possibilidades de profissionalização para jovens músicos, além de gerar forte impacto na economia. Em um mapeamento feito pelo dossiê, são listados 92 projetos em ação pelo Brasil, um deles o campo desta pesquisa.

⁴¹ Parte que integra o “Anuário VivaMúsica!”, de 2012.

Pelos discursos políticos que envolvem projetos sociais, dentre eles no lançamento do segundo edital de seleção na orquestra no ano de 2010, quando eu já estava frequentando ensaios e apresentações da primeira turma, há uma ênfase em considerar a importância de projetos dessa natureza, que promovam a inserção social através da formação musical em orquestra envolvendo alunos pertencentes a famílias de baixa renda.

As políticas envolvidas nos discursos, embora enfatizem a necessidade de ampliar projetos como esse, ainda carregam em seu interior a questão do processo de seleção para captar os alunos “mais talentosos”, os que têm “mais vocação”. Essa questão pode conduzir a uma maior reflexão, tendo em vista que os alunos selecionados para a orquestra, compreendendo 32 crianças e jovens, recebem uma educação musical intensiva, quatro tardes por semana, além dos horários extras que se dedicam ao estudo, apresentações e viagens, como mencionado. Nessa perspectiva, o investimento é praticamente paralelo ao tempo em que permanecem na escola.

Embora o projeto em si não seja o foco desta pesquisa, é o *locus* das conquistas e também dos conflitos do campo em estudo, sendo inevitável refletir sobre sua natureza. Das conquistas, refiro-me à oportunidade de os alunos aprenderem a tocar um instrumento, fazerem parte de uma orquestra, viajarem, construir uma autoestima pela valorização da vaga conquistada no grupo. Sobre os conflitos, poderia lembrar da pressão que acompanha as conquistas, o controle do tempo, do corpo, da postura, e um estado constante de avaliação tendo em vista que alunos saem da orquestra, por vezes sob o argumento de que não estão atingindo os objetivos do projeto da orquestra.

Em momentos diversos no campo de pesquisa, escutando a orquestra, pensei como “talento musical” pode ser construído com trabalho maciço e intensivo. Pode ser feita uma leitura de mensagens subliminares que o projeto exige dos professores e maestro rapidez nos resultados, onde os alunos são submetidos a uma rotina intensa de trabalho enquanto estão lá. Precisam afinar, tocar, conhecer noções de tempo, leitura musical, técnica do instrumento.

Por essa via de compreensão, é notável que o ensino e aprendizagem no âmbito da música erudita exigem disciplina, obediência e dedicação, em que os

atores sociais desses projetos veem-se diante de situações nas quais é preciso abrir mão de instintos próprios de serem crianças e adolescentes. Dentre esses, o tempo lúdico do brincar e o tempo livre para outras instâncias de socialização existentes na contemporaneidade.

6.1.3 A formação de uma orquestra: a busca por uma vaga

Um momento fundamental para compreender um pouco o entrelaçamento dos conflitos dos alunos e suas famílias para permanecer na orquestra foi ter acompanhado a quarta e quinta etapas de seleção de alunos no projeto. Quando ingressei no campo, estavam em formação musical 45 alunos, que tinham sido selecionados entre os 360 anteriores e que, no final de dezembro de 2009, ainda teriam que passar por mais um processo seletivo. Conforme estava previsto no edital, oficialmente a orquestra deveria ficar com 25 alunos. De outubro a dezembro de 2009, vivenciei momentos marcantes enquanto a tensão era latente entre todos os envolvidos: a equipe, junto com os professores e maestro e, em outra posição, os alunos e suas famílias.

Logo nos primeiros contatos com mães e alunos, além da equipe e dos professores, percebi que essa era a tônica das rodas de conversa. Nos ensaios, ocorriam algumas “saídas justas” quando um aluno não se comportava ou não prestava atenção. Sabiam que estariam vulneráveis e mais propensos a sair do projeto, e alguns professores enfatizavam isso durante os momentos de ensaio. No entanto, o maestro se empenhou para que todos os alunos pré-selecionados pudessem continuar, já que a seleção seria muito difícil e dolorosa para os alunos e pais. Como a bolsa aumentaria de R\$ 130 nessa fase do projeto para R\$ 190 na seleção final, não haveria recurso para todos.

Alguns critérios de seleção que me foram, aos poucos, sendo revelados, eram algumas provas realizadas de instrumento, motivação por estarem na orquestra, dedicação às aulas e ensaios, aproveitamento e crescimento. Os alunos também tiveram uma entrevista com a psicóloga, quando estava próximo do momento da seleção. Alguns dos que saíram e com aqueles que tive contato

pareciam estar conformados, pois relataram que não estavam dando conta e que não era prioridade, no momento, estar ali no projeto.

Como pesquisadora que estava acompanhando o processo final de seleção, fui percebendo que uma das maiores dificuldades para os alunos que saíam era deixar a oportunidade e a referência de aprendizagem musical construída enquanto permaneceram no grupo, no tempo de cinco meses, com três ensaios por semana. Houve um tempo para os alunos se apegarem ao projeto, aos colegas, professores e à prática musical de orquestra e, na eminência de terem que abandonar isso, a possibilidade de frustração era uma constante ameaça para quem queria continuar na orquestra. Um exemplo da fala de uma aluna, no último concerto do grupo de 45 alunos, pode ilustrar o apego ao grupo e à música, conforme registro em diário de campo:

(...) a aluna chorava muito no fim do concerto e o professor de violino dizia: “*Não pode parar [de tocar] se não ficar. Tem que procurar voltar depois de novo, procurar outros grupos, continuar fazendo música*”. E a menina dizia: “*Sor, eu não quero outro grupo, eu quero esse, é esse grupo que eu quero*”. (...) O espírito dos alunos era de um grupo. Eles se abraçavam o tempo todo, não queriam mais ir embora. Eles choravam abraçados, eles riam abraçados (DIÁRIO DE CAMPO, 23 dez. 2009).

Na continuidade do presente capítulo, será discutido como os alunos souberam do processo seletivo e, também, quais estratégias são construídas juntamente com seus familiares para organizarem a logística que envolve o deslocamento para os locais de ensaio da orquestra.

6.2 A entrada dos alunos no projeto da orquestra

6.2.1 Como os alunos souberam da inscrição

Adriana: E o que te motivou a entrar na orquestra?

Kleber Jr.: É que a minha mãe ela sempre tava falando que o sonho dela era me ver numa orquestra, e daí eu pensei: *eu vou realizar o sonho dela*. Daí eu me esforcei e cheguei aqui!

O conhecimento do edital da orquestra para os alunos se inscreverem na seleção ocorreu por diversas vias de acesso. Dentre essas, através de

informações na escola, realizada nas salas de aula por professores ou comissão organizadora da orquestra que visitaram diversas escolas divulgando o projeto quanto por diretores e professores da instituição escolar onde os filhos estudam. Os depoimentos revelam a luta e a vontade de pais e filhos para que fossem garantidas as suas inscrições no edital de seleção para a formação da orquestra.

A mãe de Joli soube do primeiro edital pela filha mais nova, que ainda não tinha a idade mínima para entrar no processo seletivo (de 10 a 14 anos). No entanto, a mãe ficou atenta para a abertura de um segundo edital:

(...) a gente sempre se manteve informado pra que quando tivesse uma segunda oportunidade colocar ela [a filha], então a gente já tava procurando. Todo o tempo a mãezinha tava de anteninha ligada lá! (Mãe da Joli).

A mãe de Kleber Jr. tinha o “sonho” de ver o filho tocando em uma orquestra, e contou que foi o professor de história do filho quem entregou as inscrições. Ela motivou o menino a se inscrever, entregaram a inscrição e o filho foi selecionado. Segundo essa mãe, quando se deseja algo é preciso “correr atrás”.

Ter acesso a informações desse projeto por jornais possibilitou que Júlia concretizasse o desejo de a filha estudar música gratuitamente:

(...) como a gente não tem condições – nós temos três filhos, e não temos condições de pagar cursos, essas coisas, eu estou sempre atenta lendo jornal, vendo ali o que tem disso, o que tem daquilo; então eu tô sempre em busca disso. E ainda tem a questão financeira que o meu marido diz “*não pode ter que pagar, pelo contrário*” (risos), aí então (...) tô sempre assim investindo nesse tipo de coisa em função da dificuldade financeira. Foi lá que eu topei com o anúncio do primeiro teste pra orquestra (Júlia).

Para essa mãe, era uma alternativa que tinha para a filha aprender música, sem a necessidade de seguir profissionalmente, mas pelo “conhecimento adquirido”, como disse à filha: “*esse conhecimento é teu, ninguém te tira ele*”:

Li ali porque eu estou sempre lendo assim aqueles anúncios comunitários ali que informam a respeito acerca dessas coisas. Aí eu vi, fui imediatamente lá, no outro dia eu fui na Secretaria de Educação do município, procurei lá a moça responsável e não achei mas aí me orientaram que o material vinha pra escola. Aí cheguei e vi na escola o material estava ali, já ia chegar até os alunos. Aí já falei pra Sophia: “*tu pede pra professora te inscrever*”. E foi assim,

que... aí o pai levou pra fazer o teste, a gente foi junto, os outros colegas foram juntos, no fim só ela que acabou sendo selecionada da escola (Júlia).

Júlia se refere, aqui, a um tipo de capital reconhecido por Bourdieu como o “capital cultural”, valorizado pelos “saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos” (SETTON, 2010, p. 23).

A mãe de Alberto, que também soube pelo jornal, relatou que na escola do filho não foi divulgado o edital de seleção da orquestra. A partir da nota em jornal, entrou em contato com uma pessoa responsável na FAMURS e disseram a ela que a escola deveria mediar o processo de inscrição. Porém, essa mãe encontrou resistência por parte da direção escolar e, mesmo assim, telefonou novamente para a FAMURS. A escola do filho foi contatada e essa mãe pôde realizar a inscrição para garantir a possibilidade de o filho ingressar no grupo, ansiosa para que ele não perdesse a oportunidade, conforme conta com determinação:

(...) quando eu fiquei sabendo do projeto eu fiquei desesperada, eu disse: “*Tu tem vontade, Alberto?*”, “*Tenho, mãe, tenho vontade*”. Fiz das tripas coração, bati boca com o diretor da escola, porque ele não queria fazer a inscrição. Eu digo: “*Não, mas tem que fazer, porque no edital diz que a escola que faz*”. Então eu fiz tudo que eu pude pra poder colocar ele nesse projeto, e aí depois eu disse pra ele: “*Olha, a minha parte eu fiz. Agora é contigo*” (Nicole, mãe de Alberto).

Além de notas em jornais sobre o processo seletivo e criação da orquestra, os alunos tomaram conhecimento através da escola, levando a informação aos pais para que pudessem autorizar e efetivar a inscrição. A mãe da Fernanda atribui o mérito à filha que, sozinha, foi atrás por intermédio da escola e passou por todos os processos de seleção, em uma fase profissional muito intensa que estava vivendo, com pouco tempo para participar de todo o processo que envolveu a seleção para a filha entrar no grupo de 45 alunos. Essa mãe conta que só conseguiu perceber o comprometimento e o quanto era importante para a filha estar nesse projeto quando ela estava prestes a realizar a penúltima seleção, ou seja, quando de 360 alunos passariam a 45 alunos:

Naquela semana da última prova, eu achei muito bonito da parte dela [da filha], é isso que eu quero comentar. Ela estava em

nervos, tensa pela prova que era a final ali, dos 45 primeiros, (...) dos últimos que fechou em julho que é do segundo semestre de 2009. Eu com fechamento de turma, eu não tinha hora de chegar em casa naquela sexta-feira por causa que era lá de Sapucaia que eu vinha, um frio do cão, ela super tensa, eu cheguei disse assim: *“Mana, te acalma, porque tu não é peru pra tá morrendo de véspera. Te acalma, tu estudou, tu tá com a consciência limpa e tranquila em relação ao que tu estudou, que é isso que tu quer, que isso tu tá buscando sozinha, tu fez tudo sozinha, eu nunca te ajudei em nada”* (Mãe da Fernanda).

O apoio da família pode ser evidenciado desde o momento em que os alunos estavam iniciando o processo seletivo. Embora o mérito seja deles, o apoio e envolvimento das mães aparecem fortemente nos depoimentos como um dos responsáveis para que esse processo fosse viabilizado.

Nara conta que o filho soube que uma orquestra iria se formar, através do professor de música da escola que o informou do processo seletivo. Como a família, eventualmente, assistia ao Canal da Tevê Educativa, onde tem programas que mostram orquestras tocando, seu filho lhe disse que achava “muito bonito violoncelo”, mostrando determinação para fazer a inscrição. A mãe, que acompanhou a dedicação do filho que já conhecia também um pouco de violão, surpreendeu-se com sua perseverança para passar nos testes. Nara conta como foi sua reação e o diálogo que travou com o filho:

Eu não acreditei que ele ia passar, porque tu não sabe, quando pensa assim: *“Não, a gente, nesse coleginho, nesse fim de mundo aqui, não tem...”*, e passou. Eu não acreditei também. No dia que me ligaram dizendo que ele passou, meu Deus, eu disse: *“Ah, não”*, sabe quando tu não acredita? Daí ele disse: *“Mãe, eu te falei que eu ia passar”!* Porque ele sempre dizia: *“Eu vou passar. (...) Eu me dedico, eu estudo”*, ele dizia pra mim, *“por que eu não vou passar”?* (Nara, mãe do Ricardo).

João e Maria, pais do Leonardo, contam que o menino assim que soube pela escola que estava aberto o edital trouxe o papel e pediu ansiosamente para se inscrever, mostrando interesse imediato, argumentando o desejo de ter o que fazer no turno oposto ao da escola. Essa atitude surpreendeu até mesmo seus pais:

João: Em todas as vezes, testes e coisas que ele foi, ele sempre ia com uma autoestima, sabe, sempre.

Maria: É, ele ia tranquilo.

João: É, isso fazia parte dele, só tava oculto.

Conforme informado no edital de seleção de alunos para integrar a orquestra, puderam se inscrever crianças e jovens entre 10 e 14 anos de idade, residentes na cidade de Porto Alegre, regularmente matriculados na rede pública de ensino municipal e ou estadual. As inscrições puderam ser realizadas gratuitamente no período de novembro de 2008 a abril de 2009, buscando atingir “famílias de baixa renda”.

Ao conversar com os alunos sobre as diferentes formas que tiveram acesso ao edital e, portanto, à ficha de inscrição, muitos enfatizaram que foi através de informações na escola, tanto por membros da comissão organizadora da orquestra que visitaram diversas escolas divulgando o projeto quanto por diretores e professores da instituição escolar onde estudam. Kleber Jr. contou “que o representante da escola foi lá e avisou em todas as salas que tinha esse projeto”, o que o motivou a se inscrever.

Já na escola de Ana Clara não foi divulgado, ela soube por uma ex-professora que, como estava aposentada, enviou a informação pela professora de música. A aluna ficou “bem animada” quando a professora lhe deu a ficha para se inscrever e, junto com sua mãe, fez a inscrição para participar do processo seletivo.

Beatriz, que sempre gostou de música e já tocava teclado e sax na igreja, além de flauta no colégio, soube através de sua irmã que, ao ter conhecimento do projeto da orquestra pela internet, informou-a sabendo que gostaria de aprender a tocar violino. Alice, quando soube por uma coordenadora da orquestra que foi em seu colégio falar do edital, aproveitou o período do recreio, pegou o papel e, ao chegar em casa, disse à sua mãe: “*Ó, é isso, assina aí, preenche aí que vamo entregar lá no colégio*”, decidida que queria tocar contrabaixo na orquestra:

Adriana: Tu já tinhas ideia, antes, de fazer parte de uma orquestra?

Alice: Ah, eu via muita coisa da OSPA, daí eu ficava “*Bah, que legal aquele instrumento grande que tem ali e tal*”. Aí..., tanto que

quando eles perguntaram pra mim “*Ah, qual o instrumento que tu quer tocar*”, eu: “*Ah, eu quero tocar contrabaixo*”! Aí ele: “*Ah, mas é muito grande pra ti*”, “*Não dá nada, a gente sobe num banquinho. Eu quero tocar!*”. Sempre quis tocar baixo.

A professora de música do colégio, para Miguel e Heloísa, foi a grande responsável por divulgar a seleção e o projeto da orquestra. Conforme o aluno,

(...) ela [a professora] perguntou pra nós dois se a gente queria participar, que tinha uma orquestra, aí ia ter a seleção, e a gente falou: “*claro que sim*”! Daí ela deu os panfletos pra se inscrever, aí o meu pai assinou tudo. Aí a gente entregou pra ela, ela entregou, daí teve o dia da seleção. A gente fez a primeira, passou. Aí fez a segunda, passou, fez a terceira e agora a gente tá aí (Miguel).

A mãe de Senhor X revelou que, a partir de um esquecimento e “erro da escola” em não inscrever o filho para concorrer ao Soletrando⁴², “quiseram amenizar e deram a orquestra pra ele”. Para Senhorita Independente, “parece que foi a sorte grande, mesmo”, observando que o filho “adorou”, conforme detalha:

Foi assim: como elas esqueceram de inscrever ele no Soletrando, elas: “*Tá, Senhor X, já passou a data..., eu perdi*”. Eu não sabia o que fazer, chorei, tudo, “*mas a gente tem outro projeto muito bom pra ti que é a orquestra, e aí tu vai ter uma bolsa auxílio pras tuas passagens*”, não sei o que, não sei o que. E ele foi, foi indo, fez teste, teste, teste, ficou e gostou. E ele leva a sério (Senhorita Independente).

Segundo André Rieu da Silva, ele conseguiu se inscrever no último dia. A diretora colocou um papel informando e sua mãe, ao participar de uma reunião de pais na escola, leu a informação e fez a inscrição para o filho. Além disso, o aluno contou que também fez o teste no último dia, com o próprio maestro da orquestra. Nicole também soube na escola por uma pessoa da orquestra que foi divulgar o edital e logo contou à mãe:

(...) a minha mãe falou que eu não podia fazer porque não tinha ninguém pra me levar. Daí a minha vó falou que dava pra ela me levar. Aí assim começou. Daí eu fui na primeira prova, eu passei.

⁴² O Soletrando é um quadro que integra o programa “Caldeirão do Huck”, exibido pela Rede Globo de televisão, conduzido pelo apresentador Luciano Huck.

Fui na segunda, passei. E assim eu fui indo com a minha vó (Nicole).

Os depoimentos apontam, portanto, o envolvimento das crianças e jovens e dos pais no processo inicial de inscrição para que o desejo de tocar na orquestra fosse concretizado, driblando situações de impedimento e se colocando diante das adversidades. Por também se tratarem de crianças, a participação na orquestra, desde o início, estava condicionada às possibilidades dos adultos levarem.

6.2.2 A rotina dos pais e familiares para levar e buscar os alunos

Assim que a orquestra iniciou, muitos pais e avós acompanhavam os filhos e netos e ficavam no local de ensaio esperando por eles. Alguns, para economizar tempo de deslocamento e/ou gasto com passagens, ficavam esperando toda a tarde, enquanto os filhos e netos ensaiavam. Outros, por não deixarem ainda os filhos se locomoverem sozinhos no centro da cidade, de ônibus. Pode encontrar modos diversos de lidarem com a rotina de levar e buscar que envolve, também, a segurança das crianças e jovens que participam da orquestra.

Durante a realização das entrevistas, quando conheci o local de moradia dos alunos e suas famílias, pude testemunhar, além de longos trajetos de casa ao local de ensaio, os perigos de alguns bairros principalmente quando a tarde finda, horário que os alunos estão retornando para casa. Em alguns desses bairros, os alunos e familiares me mostravam onde aconteciam assaltos, uso de drogas e, também, casos de balas perdidas em função do tráfico de drogas. Essa preocupação, portanto, com a segurança dos filhos, foi um dos temas que preocupavam as famílias e que foram trazidos pelos pais e familiares entrevistados.

Quando o pai ou a mãe podem acompanhar seus filhos e ficar um pouco no local de ensaio, acabam conversando com outros pais e ou familiares. O exemplo de uma avó que ficava aguardando a neta é trazido por Nicole:

(...) ela [avó] ficava lá todo tempo sentada, conversando com as outras mães, me esperava, na hora do intervalo eu ia lá, falava com ela, ficava um tempo com ela. (...) Aí depois ela pegava e me

esperava até a hora da saída, aí a gente vinha embora junto. (...) não tinha como eu vir sozinha também, porque a minha mãe se preocupava muito. E quando a minha vó não podia, a minha mãe vinha do serviço e me passava ali pra me pegar (Nicole).

Alguns alunos vão e voltam sozinhos, de ônibus. Outros, a mãe ou a avó levam e até mesmo ficam nos ensaios esperando toda a tarde, até que o filho fique liberado e possam retornar juntos para casa, como exemplifica Ana Clara:

Ana Clara: A minha mãe, ela fica lá, ela me leva porque ela não deixa eu vir sozinha (risos).

Adriana: Tu nunca foste sozinha?

Ana Clara: Já fui algumas vezes porque ela tinha que ficar em casa pra fazer trabalho da faculdade.

Adriana: E como foi ter ido sozinha:

Ana Clara: Ah, foi muito melhor (suspirando, baixinho).

A mãe de Lívia costumava levar a filha logo que iniciaram as aulas da orquestra, porém, quando começou a trabalhar como professora também no turno da tarde, isso não foi mais possível. A partir dessa realidade, percebeu que teria de ensinar a filha a pegar ônibus para o centro, ensinando passo a passo o caminho:

(...) eu fui com ela no primeiro dia, eu digo, pra ter o vínculo de soltar porque eu sempre tive muito medo. Eu disse “*hoje tu que vai me levar*”, ela e a irmã, a irmã é mais velha, aí depois eu liberei as duas juntas. Então a [irmã] levava a Lívia, no caso, que também não tem maturidade mas era maior do que ela, fisicamente também ela tem o aspecto de bem mais velha. Aí eu disse “*hoje vocês vão me levar para a orquestra*”. Aí eu fui, entrei no ônibus depois, elas subiram, eu sentei longe delas também, aí elas foram, eu fui atrás delas (risos), aí elas foram lá e eu disse “*Muito bem, vim vocês sabem, agora eu quero saber se vocês sabem voltar*” (Mãe da Lívia).

Para voltar, a mãe também simulou o retorno de ônibus, indo atrás das filhas, de modo a vivenciar, na prática, tanto o trajeto de ida quanto o da volta dos ensaios. Segundo a mãe de Lívia, esse foi o seu primeiro “largar” as duas filhas, “foi esse o passo”, enfatizando que a orquestra teria lhe possibilitado “isso” por ser preocupada com essa questão do deslocamento da filha sozinha.

Exemplificando quando toda a rotina começou, mais especificamente no primeiro ano da filha na orquestra, a mãe de Lívia conta que, além de trabalhar pela manhã, ia todos os dias que tinha ensaio para acompanhá-la. Seu marido, que também participou da entrevista, revela em detalhes a dedicação da esposa, que também falou como aproveitava o tempo esperando a filha ensaiar para transformar o tempo ocioso em algo produtivo:

Pai da Lívia: Todos os dias a mãe da Lívia saía da escola de manhã, ia com a Lívia pra orquestra e dormia no banco da orquestra até às cinco e meia da tarde. Todo dia, um ano (com ênfase)! Todos os trabalhos da faculdade foram feitos lá, no prédio.

Mãe da Lívia: E fazia meus trabalhos da faculdade no chão, lá, do [Museu Hipólito]. Aí eu ficava no cantinho, na mesa, ali, levava a tesourinha, levava ali, fazendo os negócios.

Esse envolvimento e comprometimento dos pais no que pode parecer simples equacionar, como as idas e vindas para a orquestra, mostra-se complexo pelo fato de envolver a segurança de seus filhos. Nas entrevistas, revelaram estratégias e adequações familiares que envolvem não só pai e mãe, mas irmãos e avós, formando uma rede de solidariedade em família para que os filhos possam permanecer participando dos ensaios. A mãe de Joli, que trabalha à noite como técnica de enfermagem, mostra como essa rede de ajuda contribuía para lidar com a rotina corrida:

Tem vezes que eu levo, tem vezes que o meu esposo leva, quando eu tô muito cansada eu ligo pra ele – como ele trabalha na rua, e aí eu digo pra ele “*Ai, como é que tá o serviço?*”, “*Não, tô no intervalo agora*”, aí ele dá um jeitinho e larga elas lá pra mim. Aí eu só vou buscar. Às vezes eu não consigo, aí a minha mãe sai do serviço, que a minha mãe trabalha lá pelo Centro, e a minha mãe pega elas também. A gente se ajuda, todo mundo se ajuda (Mãe da Joli).

Enquanto a maioria dos alunos foram aprendendo a ir e voltar sozinhos, pegando condução pública e perfazendo os trajetos sozinhos, os pais de Heloísa e Miguel mantiveram a rotina de os filhos irem e voltarem de carro com o pai. Isso porque, além do ensaio da orquestra, os filhos tocavam nos cultos da igreja em que os pais são pastores. Mara, que leva a filha e fica esperando geralmente o ensaio terminar, às vezes contando com a ajuda do marido ou dos

filhos para esses deslocamentos, não se sente segura em deixar a filha fazer o trajeto sozinha.

A mãe de Raquel, assim como outras mães, não abre mão de levar a filha e cuidar como ela volta, abrindo exceção apenas para alguma emergência, evitando que a filha ande de ônibus. A mãe de Nicolly revela que o marido abriu mão de dormir um pouco depois do almoço para aproveitar o trajeto do trabalho e levar a filha, revezando com a mãe a rotina de levar e buscar. A mãe, que busca a filha, volta com ela de ônibus, para que não fique sozinha. Também Mari recorreu à sogra para que ajudasse a levar e buscar a filha.

Conforme mencionado, o local de ensaio da orquestra, embora tenha ficado no centro de Porto Alegre ou bem próximo, mudou algumas vezes em função de não terem um local fixo para os ensaios. Essas mudanças também exigiram dos pais uma readequação de qual transporte pegar, rever horário e trajeto de ônibus, dentre outras questões. No início, a mãe de Martines também levava o filho para que ele pudesse aprender o local. Quando se sentiu segura que o filho sabia o trajeto e onde pegar o ônibus, parou de acompanhar e ficar durante a tarde nos ensaios esperando por ele. E exemplifica como procedeu no processo de ensinar o caminho:

Cada local que ele mudou, (...) pra onde eles iam, eu ia duas semanas e levava ele. Pra ele aprender bem, fixar bem o trajeto, o ônibus, e dizia pra ele: *“Se tu perder tem opção ali”*, sempre mostrava bem pra ele o caminho. Aí depois eu dizia: *“filho, duas semanas, não é, já tá com 14 anos, aí tu sabe ir direitinho”*. E sempre dizendo pra ele: *“Qualquer emergência o pai tá no caminho, no Centro, o serviço do pai, reto, tu chega lá”* (Mãe do Martines).

Em função do trabalho dos pais e da impossibilidade de outros familiares acompanharem, os alunos tiveram que aprender a se deslocarem sozinhos, geralmente de ônibus ou, eventualmente, de carona com algum colega ou o motorista da orquestra. A mãe de Andressa acredita que sua filha teve “que aprender” o trajeto porque “ela não tem alguém que leve e busque, que esteja em cima dela” e, por isso, ao contrário de “pais e mães que levam direto, todos os dias” e que “vão a todos ensaios” e “a todas apresentações”, ela não tem essa possibilidade.

Conforme a mãe de Kleber Jr. conta, foi só nos primeiros dias que ela se organizou em seu trabalho para acompanhar o filho, depois ele teve que “se virar” porque não tinha ninguém que pudesse levar. A sobrecarga de tarefas não é um aspecto presente apenas na vida dos alunos, mas também de seus pais. A mãe de Beatriz, que também acompanhou a filha por quase um ano indo aos ensaios e esperando terminar para retornar com a filha para casa, com o passar do tempo teve que optar em função de seus estudos na faculdade: “(...) ou ela ia na orquestra sozinha ou ela não ia mais. Não tive outra opção. (...) foi bem difícil tomar essa decisão, então eu faço o possível pra ir sempre quando eu posso, uma vez por semana pelo menos eu vou na orquestra. Mas levar e buscar todos os dias não dá”.

Esses novos arranjos na rotina familiar, onde muitas famílias, por não terem opção de continuar a acompanhar os filhos e netos, tiveram que se reajustar à realidade e possibilidades existentes, também apontou a incorporação de novas aprendizagens na rotina cotidiana. A mãe de Fernanda expõe:

(...) ela [a filha] tem autonomia já, graças a Deus. Até ela amadureceu bastante em relação a isso, de ir e voltar. Às vezes, de vez em quando ela me pede pra eu levar. (...) Então normalmente às sextas-feiras é o dia que eu levo ela pro Centro e fico ali pelo Centro, vou no correio, coisa e tal. E é o momento que eu passo pra ver as crianças, vou no ensaio. As apresentações também ela tem ido sozinha e a orquestra também facilita muito isso também (Mãe da Fernanda).

Se, conforme relatado por algumas famílias, houve o processo de aprendizagem do trajeto de deslocamento, em outros foi inevitável pela impossibilidade de os pais e ou avós continuarem a acompanhar as crianças e jovens. A avó Nelci, cujo neto vai e volta sozinho dos ensaios, pois ela não pode mais acompanhar como fazia no início, juntamente com o avô do menino, aborda os perigos do local onde reside, e de como ensina o neto a ficar atento e se cuidar:

Nelci: Quando eu sei que tá perigoso aqui em baixo, que é onde mais sai tiroteio ali em baixo, daí eu digo pra ele: “*Tu vem por aqui*”. Mas eu tenho que achar um jeito de começar a ir junto, que nem agora ele chega mais tarde, já começa ficar mais de noite, já escuro, não é?

Dornel: E eu também não posso acompanhar porque eu trabalho, e é claro, o meu horário é das nove ao meio-dia, no causo das duas às seis. Aí eu saio às seis horas do meu serviço lá só vou pegar o ônibus quase sete horas, daí já chego em casa de noite. Então não tem como eu acompanhar ele.

Senhorita Independente, que hoje conta com a companhia do primo de seu filho que vai com ele aos ensaios por também estar na orquestra, muitas vezes buscou seu filho, por ter medo em deixá-lo ir e voltar sozinho. A mãe revela em detalhes sua aflição:

(...) quando o Senhor X entrou na orquestra eu entreguei na mão de Deus, eu chegava a chorar no serviço que eu tava, porque eu pensei: “*Meu Deus, meu filho indo pro centro sozinho. É um absurdo*”. (...) Teve um serviço que eu saí. Eu saí. Porque eu disse: “*Eu não vou ficar, eu não vou conseguir ficar sem saber o que o Senhor X tá fazendo aí*”. Voltei pra um [emprego] que eu já tinha ficado sete anos, aí eu conseguia chegar no centro a tempo. Às vezes eu saía do Moinhos de Vento, às vezes eu pegava o ônibus, às vezes ia a pé mesmo pra chegar lá na parada, pra ver se ele tinha chegado na parada e se ele tava bem. (...) Fiz isso muitas vezes, quase todos os dias. E às vezes eu chegava lá um passo, assim, eu via ele passando no ônibus, assim. Não dava tempo de eu falar com ele. Mas, eu sabia que ele tava bem, tava no ônibus, ia desembarcar aqui [em casa] (Senhorita Independente).

Conforme Bueno (2007, p. 55) explica, a “noção de mobilização, empreendida no âmbito da família, foi inicialmente utilizada por autores que estudaram o fenômeno ‘inesperado’ do sucesso escolar nas classes populares”. Essa noção “designa as ações e os engajamentos familiares direcionados para o objetivo de favorecer o rendimento escolar e busca identificar e descrever as atitudes e intervenções práticas das famílias voltadas, sistemática e intencionalmente, para esse fim” (Ibid., p. 55).

7 A ORQUESTRA COMO ESPAÇO SOCIALIZADOR

Este capítulo discute a orquestra como um dos espaços de socialização na vida dos alunos e seus familiares, ao tratar de aspectos específicos dessa instituição. Configurando-se um âmbito específico de socialização, a orquestra entrou de modo intensivo na vida e na rotina dos alunos que foram selecionados na etapa final, ocupando quatro tardes de ensaio por semana que produz, como efeito, experiências que vão se acumulando ao longo do tempo em que os alunos permanecem no grupo. Algumas dessas experiências de socialização e o modo como são construídas serão abordadas neste capítulo, que também contempla momentos ordinários da orquestra – os ensaios, e os extraordinários – que envolve apresentações e viagens.

7.1 Ensaios da orquestra

7.1.1 Ensaios intensivos

Como mencionado, durante o período observado depois da última etapa de seleção, a orquestra manteve uma rotina de quatro ensaios por semana no horário das 14 horas até por volta de 17 horas e trinta minutos. A orquestra, por não possuir um local fixo para os ensaios, trouxe algumas dificuldades para os pais como para a mãe de Beatriz, que desejava um espaço fixo para o grupo ensaiar, enumerando que no “primeiro tempo foi num espaço, depois teve um segundo espaço, terceiro, agora tá no quarto espaço”.

Durante o período em que permaneci observando os ensaios, quando ainda estava no campo, a orquestra tinha o cuidado de preservar a segurança dos alunos. Nas apresentações em outras cidades, os alunos viajavam todos juntos, acompanhados de professores e outros responsáveis pela orquestra, além de algumas mães ou pais que quisessem acompanhar. Em diversas ocasiões, tendo em vista o grande número de mães inscritas para acompanharem os alunos, era feito uma espécie de combinação para que, quem fosse um dia, no outro cedesse a vez para outro familiar. O transporte era feito por ônibus ou micro-ônibus e, no

retorno à capital, entregava os alunos diretamente em suas casas, não importando o local.

Assim que fui convidada a viajar com a orquestra, em 05 de dezembro de 2009 para uma apresentação em uma cidade do interior do estado, solicitei à coordenadora que, na volta, fosse a última a ser entregue em casa. Justifiquei que seria uma oportunidade para conhecer alguns trajetos e os deslocamentos que os alunos vencem diariamente para irem aos ensaios, além de ficar mais próxima da realidade social das crianças e algumas famílias. Quando retornamos da viagem, em dois ônibus da orquestra e alguns professores em seus carros, fiquei com a coordenadora e tive a experiência de acompanhar os alunos serem entregues, de ônibus, em suas casas, durante quase quatro horas. Um pedaço desse momento é partilhado em diário de campo:

Vou começar do fim. Na verdade, início de um novo dia. Fui a última a ser entregue em casa pelo motorista do ônibus aproximadamente às 6h20min do dia 06 de dezembro, domingo. Cheguei em casa cansada, chovia um pouco, o dia estava começando lentamente. Na rua, um silêncio sepulcral. O motorista parecia feliz e animado, depois de uma longa jornada cruzando Porto Alegre para entregar, em casa, as crianças e algumas mães e avós que acompanharam o grupo no ônibus em que eu estava. (...) Era algo inédito, diferente, surreal. Mesmo exausta, com muito sono, fome e um pouquinho de frio, eu só pensava o privilégio de ter vivido essa experiência. Foi uma madrugada inesquecível. Na minha cabeça, a imagem das casas, dos bairros, da longa distância entre as moradias, de uma Porto Alegre que eu praticamente não conhecia. A música que passava pela minha cabeça, quase como uma trilha sonora, me deixava com os olhos cheios d'água, segurando pra não chorar. Na verdade, era um choro íntimo, sabendo o quanto essa experiência e tantas outras me transformariam como pesquisadora e como pessoa (DIÁRIO DE CAMPO, 05 dez. 2009).

Durante os ensaios da orquestra⁴³ nos quais pude participar como observadora, percebia os alunos atentos ao maestro e professores, procurando ajudar uns aos outros quando o colega a seu lado necessitava maiores explicações. Em diferentes momentos, principalmente no intervalo da orquestra ou ao final de um ensaio, alguns colegas marcavam de estudarem juntos. Também, a partir dos depoimentos, revelaram cumplicidade quando algum colega não recebia o

⁴³ Para maiores discussões sobre ensaio de orquestra, considerado como espaço social, ver Silva (2012).

reconhecimento de seu estudo em casa, por algum dos professores. Nessas situações, apoiavam-se e mostravam um sentimento de grupo e conversavam entre si, dividindo algumas angústias ou frustrações.

Outra situação relevante para a compreensão de como os alunos aprendem uns com os outros, entre os pares, envolve o intervalo da orquestra, momento destinado ao descanso e também para o lanche da tarde. Durante diversos intervalos que pude acompanhar entre os ensaios da orquestra, vários alunos continuavam na sala, tocando em pequenos grupos. Ficavam tocando músicas de seu grupo social, dos artistas preferidos, e também improvisando ou ensaiando alguns trechos musicais do repertório da orquestra. Em alguns momentos presenciei, na mesma sala, grupos tocando músicas do universo pop e, outros, resolvendo dificuldades técnicas de seu instrumento com colegas. Não lembro de o local de ensaio ficar vazio, havia sempre alguém que continuava tocando, experimentando sonoridades ou estudando as músicas da orquestra. Além disso, o depoimento de Heloísa apresenta momentos criativos dela e de duas colegas, aproveitando o tempo do intervalo para tocarem outros instrumentos e criarem novos projetos musicais:

(...) a gente ensaia, às vezes, no intervalo, quando tem um tempo, a gente escreve algumas músicas juntas, é bem legal. Até quem toca junto, às vezes, é a Nicolly. A Nicolly toca no contrabaixo, a Alice canta, eu toco violão, então aí..., mas é uma bandinha! (Heloísa).

7.1.2 Sobre o repertório da orquestra

O repertório da orquestra, assim que passei a frequentar os ensaios, envolvia músicas que abrangiam o popular, o erudito e o repertório de alguns compositores locais. Quando foi formada a primeira turma de alunos que passaram pelas etapas seletivas, houve um investimento significativo no repertório de música de orquestra, sem deixar de lado algumas peças musicais que o grupo gosta de tocar, como *Querência Amada* e *Mercedita*.

Ao serem indagados sobre o que acham do repertório musical da orquestra, os alunos revelaram gostar “das músicas, tanto as eruditas quanto as populares”, apesar de acharem “meio difícil”, conforme Ana Clara. Sua colega Beatriz também acha “o repertório bom porque não tem só música erudita, tem

músicas gaúchas” e é “variado”. Já Nicole, que no momento da entrevista não estava mais na orquestra, ressaltou que o nível de dificuldade das peças foi ficando “meio complicado” com o passar do tempo, e sentia “mais a responsabilidade” por tocar violino que, segundo ela, era o instrumento que ficava “fazendo solo”.

As músicas que os alunos mais gostam de tocar na orquestra envolve algumas eruditas e as “mais populares” que, conforme Kleber Jr., possibilitam que ele faça “umas gracinhas no teclado”. O aluno se refere a alguns improvisos musicais que esse estilo de repertório possibilita. Do repertório de música popular Ana Clara gosta de *Mercedita* e “das eruditas” gosta “mais” do *Canon*, “que foi uma das primeiras”. E acrescenta por que gosta tanto dessas duas músicas:

O *Canon* foi porque eu gosto muito dessa música, porque foi a música que, tipo, foi as duas músicas que a gente tocou no Theatro São Pedro, e eu gosto muito dessas músicas porque eu acho elas muito bonitas. A *Mercedita* é bem animadinha, eu também gosto disso! (Ana Clara).

Nicole gosta também de *Mercedita* “por causa da melodia dela, o ritmo” e também “adorava o *Canon*”. Outra peça preferida mencionada é *Milonga*, “por causa que ela é, não é porque, eu não sei, eu acho bonito o jeito, (...) como posso explicar? Ela é um ritmo, só que ele é um ritmo, parece que ele é bem carinhoso, assim. Eu adoro, eu adorava tocar essa música”! Além disso, Nicole conta que não conhecia essas músicas antes de entrar na orquestra.

Se alguns alunos preferiam as músicas do repertório popular da orquestra, Beatriz dizia: “gosto muito de tocar música erudita, prefiro até música erudita do que popular”, pois achava “mais bonita”.

A ideia da orquestra como um ambiente socializador em que práticas legitimadoras de cultura estão presentes aparece fortemente no depoimento de Nara. Para essa mãe, que trabalha como “auxiliar de limpeza”, a orquestra representa “uma coisa culta”, pelo repertório que é desenvolvido e tocado pelos alunos. Segundo essa mãe, “cultura a gente não tem muito”, valorizando que no ambiente da orquestra os alunos aprendem “muita coisa lá”. Dentre outras aprendizagens, citou que eles aprendem “até como sentar, até como conversar

com uma pessoa, assim, com mais calma”. Nara recordou, com emoção, uma música em especial do repertório da orquestra que “vai até no fundo da alma”:

Nara: Ah, é muito bonita aquela música. Mas eu assim de nome, eu não me lembro. Mas eu sei que é tocado por todos os instrumentos. Mas é muito bonita aquela música. Então eu fico ali.

Adriana: Por um acaso é *Mercedita*?

Nara: Isso, *Mercedita*! Eu ia dizer Afrodita, me lembrei do nome da música, só que eu lembrei errado!

Adriana: (cantarola a melodia de *Mercedita*).

Nara: Isso, isso, essa aí, essa aí eu gosto, eu gosto dessa música. Essa eu gosto. Muito bonita essa música. Quando eles botam o lenço, porque eu não tinha visto ainda aquele lenço bonito. Bah, aquela música eu gosto...

Percebendo o quanto o filho passou a se interessar por esse universo da música erudita, a mãe de André Rieu da Silva contou que, diversas vezes, precisa colocar alguns limites de tanto que o filho “adora”. Por ele, segundo o depoimento dessa mãe, ela iria “toda semana no concerto da OSPA”:

Eu que seguro as rédeas, porque não tem condições físicas, nem mentais, de sair de casa às sete e quinze da manhã e chegar em casa às onze da noite, toda terça. Então, por ele, nós iríamos toda a terça. E domingo, e quinta, onde tem, entendeu? Eu que seguro um pouco (Mãe do André Rieu da Silva).

7.2 Apresentações da orquestra e viagens

Outro momento importante na orquestra como um espaço socializador são as apresentações públicas, momentos extraordinários da orquestra, que são realizados em Porto Alegre e em outras cidades do Rio Grande do Sul. Nessas apresentações, os alunos constroem outras disposições de cultura que são reforçadas ao longo de diversas situações que envolvem os teatros nobres, a roupa especial para tocar nesses espaços, o *glamour* de ser músico de orquestra.

7.2.1 Apresentações: *é o momento que honra o nosso estudo*

O trabalho desenvolvido na orquestra é mostrado sistematicamente em apresentações tanto na cidade de Porto Alegre quanto em viagens para cidades do interior do Rio Grande do Sul. As apresentações funcionam como uma forma de motivação e integração entre o grupo de alunos, familiares, professores e maestro. Ana Clara se sente “meio que realizada” depois de uma apresentação, por “nunca” imaginar que poderia estar se “apresentando numa orquestra tocando violino, que sempre foi o sonho”. Nessa direção, Beatriz também se sente “muito bem” nas apresentações da orquestra e justifica: “porque quando eu vejo que eu tô apresentando, aí eu paro e penso que eu faço parte de uma orquestra, e vejo todos nós lá com a roupa, vestidos, do público aplaudindo muito, às vezes até aplaudem de pé”. Como sintetiza Kleber Jr.: “É o momento que honra o nosso estudo, tipo, a gente estuda um monte de tempo pra poder mostrar isso que a gente construiu até agora”.

Rituais em dia de apresentações

Arrumar o cabelo

Quando estive com os alunos em algumas apresentações realizadas tanto em Porto Alegre quanto em outras cidades gaúchas, pude acompanhar o ritual que envolvia a preparação para as apresentações. Os alunos, principalmente as meninas, preocupavam-se em arrumar o cabelo, usar maquiagem, estarem produzidas de acordo com os eventos. Mari exemplifica o que muitas meninas fazem em dia de apresentação da orquestra, trazendo a experiência da filha Nicole:

(...) nas apresentação ela queria arrumar cabelo, ela queria ir no salão pra arrumar cabelo, fazer unha, isso era sagrado. Todas as apresentação ela tinha que ir, escovar o cabelo, fazer chapinha. Ela queria tá bem produzida (risos)! (Mari, mãe da Nicole).

Nos dias de apresentação, em muitas das quais estive presente, pude observar a dedicação dos alunos em arrumar o cabelo, tanto os meninos quanto as meninas. Beatriz destacou que já houve situações que teve “que faltar um pouco a

escola” para se arrumar. Ana Clara reforça uma preparação que envolve “aquela história de arrumar o cabelo, maquiagem”, onde os alunos preocupam-se com a aparência. Conforme Nicole exemplifica, dia de apresentação trazia uma preparação, da mesma forma, diferenciada:

Nicole: (...) digamos se era de manhã, eu me acordava, assim, eu já tava disposta. Eu nunca acordava disposta, eu sempre tava, sabe, com sono ainda. Mas acordava disposta e já queria me arrumar, mesmo não tando perto na hora, eu tinha medo de me atrasar, eu tinha medo de tudo, sabe? Mas eu acho que era porque eu tava ansiosa pra tocar lá, sabe?

Adriana: E tu te arrumava diferente?

Nicole: Ah, eu passava maquiagem, fazia de tudo. Eu que não sou muito de passar maquiagem, aí eu passava maquiagem, mandava a minha irmã passar o lápis em mim, fazia de tudo!

A roupa da orquestra

Na primeira apresentação oficial da orquestra, que ocorreu em abril de 2010, no Theatro São Pedro⁴⁴, as meninas passaram a usar um vestido preto e os meninos terno e gravata borboleta. A orquestra passou a adotar essa roupa em apresentações e eventos considerados mais oficiais. Beatriz acha “muito bonito” o uniforme social da orquestra, enfatizando que “os meninos de terno e as meninas de vestido passa mais seriedade pro público, daí é uma orquestra de verdade mesmo”. Ana Clara acha as roupas da orquestra “boas” e “bonitas”, ressaltando que o “vestido das meninas e o sapato é especial porque é malha, e é muito bom. E o sapato é confortável porque o salto não é tão grande e a parte da frente do pé é redondo”. Quando o concerto não é tão formal, “quando é grupinho ou ao ar livre”, a aluna revelou que tocam “de calça jeans e camiseta da orquestra”.

Kleber Jr. revelou que usar o terno da orquestra não foi novidade, explicando o motivo do não estranhamento pelo fato de já estar habituado a esse ritual na igreja, onde toca teclado aos finais de semana: “eu já vestia na igreja, eu já ia assim de terno, daí eu estava acostumado”.

⁴⁴ A apresentação foi realizada dentro de um evento que oficializava o lançamento da terceira edição da Rede Parceria Social.

Como se sentiam nas apresentações: o (des)preparo emocional:

Um tema discutido em algumas entrevistas com os alunos foi como se sentiam em dia de apresentações da orquestra, mais especificamente quanto a aspectos psicológicos e de ordem emocional. Em seus depoimentos, os alunos trouxeram alguns medos, que incluía o “medo de errar”, a sensação de ansiedade antes de um evento importante junto das expectativas de que tudo saísse o melhor possível. Nas apresentações Nicole sempre se sentia “muito nervosa” e ficava assim:

Aí eu tremia, tremia, tremia, daí depois eu me acalmava, chegava na hora de tocar eu conseguia e, quando as músicas era difícil, eu começava a tremer que a minha mão ficava assim no violino, sabe. Mas sempre..., nunca deu nada que eu não conseguisse tocar (Nicole).

Nicole ilustra como lidou com seus medos internos, principalmente nas primeiras apresentações:

Nicole: Eu tinha medo de errar, muito medo de errar. Aí depois eu fiquei pensando: a gente tá ali, numa aula, a gente tá numa aula, porque eu vou tá com medo de errar? Ali é um ensaio, pra que eu vou ter medo de errar? Ali eu tô aprendendo. Aí depois eu fui perdendo o medo.

Adriana: Por que tu achas que tu tinhas esse medo?

Nicole: Sei lá. Eu achava que eu ia ter muita vergonha, sabe? Porque, quando teve a primeira apresentação foi..., ah, eu nem lembro, teve tantas apresentações. Mas eu sei que eu fui, aí eu cheguei assim no palco, eu vi um monte de gente, eu fiquei pensando ‘eu vou tocar pra esse monte de gente, como é que eu vou tocar?’ Aí ali eu já começa a tremer, já fica o nervosismo.

A preparação antes de entrarem no palco também compreende tocar “uma escala, alguma coisa assim pra não ter erro na hora”, exemplifica Beatriz. Kleber Jr. destaca que a sensação que tem depois de uma apresentação é a de “missão cumprida”, pelo fato de “ter feito o serviço direitinho e poder descansar”. No entanto, o aluno revelou que tinha uma “pressão interna” consigo mesmo “na hora de tocar, pra não errar”, geralmente se ele teria “um solo” em seu instrumento. Antes de iniciar a apresentação, o aluno mentaliza o seguinte: “eu

fico pensando: ‘não vou errar, não vou errar’, daí eu vou lá e faço”. E conclui: “(...) se continuar na orquestra, teatro cheio, não pode ficar com medo, tem que estar com o coração preparado” (Kleber Jr.).

A apresentação mais emocionante

“(...) cara, a gente tocou no Theatro São Pedro”!
(Ana Clara).

No momento em que as entrevistas foram realizadas, alguns alunos falaram sobre o tema das apresentações e destacaram que a primeira apresentação da orquestra no Theatro São Pedro, em Porto Alegre, foi “muito emocionante”. Por ser “um dos teatros mais antigos do Brasil” e, também, dos mais “importantes”, Beatriz reforçou que, nessa apresentação, “foi muita gente, foi muito boa a apresentação, muito emocionante, muita gente chorou também, antes e depois”, o que inclui, também, os próprios alunos. Kleber Jr. recordou “o nervosismo” do grupo: “tu podia olhar no olhar de cada um, todo mundo tremendo, assim, e daí depois no final a gente acabou tocando bem, lá. Foi muito emocionante”, relembra com emoção. Também Nicole representa o sentimento coletivo compartilhado com seus colegas:

(...) a gente ficou tudo emocionado. Eu quase desmaiei na hora (...), porque eu tremia, eu tremia até as minhas pernas, eu nunca fui de tremer as pernas. Eu tremia, tremia, tremia. Cheguei lá assim, eu olhava pra cima, tinha gente. Olhava pra baixo, eu ‘meu Deus, onde é que eu tô’? Mas, assim, muito, muito bom! (Nicole).

Esse concerto recebeu grande atenção da mídia, com reportagem em um canal de televisão local e em um jornal de grande circulação que divulgava:

Será no mítico palco do Theatro São Pedro, hoje à noite, a estreia de uma orquestra formada por 32 jovens músicos, entre crianças e adolescentes, que trocaram as ruas por violinos, violoncelos e violas. Eles são as estrelas da Orquestra.

Algumas mães que me encontraram nos camarins, enquanto os alunos se arrumavam, comentaram de sua insatisfação pelo fato que, em alguns trechos, os filhos teriam sido vistos como crianças de rua, deturpando a condição social à

qual pertencem. Por um lado, estavam orgulhosas e emocionadas com a reportagem. Por outro, não concordaram com a forma como o meio social do qual são provenientes foi retratado. Lembro do comentário de uma mãe, registrado em diário de campo, quando me disse: “nosso filho é pobre, mas é limpinho e tem sapato”.

Nesse dia - que ficou marcado nos depoimentos tanto dos alunos quanto dos pais - também os familiares, em extenso número, se fizeram presentes. Todos arrumados para estar “de acordo” com o local da apresentação, conforme algumas mães me diziam. Alguns familiares comentavam que os filhos estavam nervosos, ansiosos pela apresentação em um local nobre como o Theatro São Pedro. Para Mari, a apresentação mais emocionante da orquestra foi, para ela, “a do Theatro São Pedro”, e justifica:

Ah, no Theatro São Pedro pela emoção de já estar no Theatro São Pedro. E aí ver eles tocando, porque até então a apresentação do Theatro São Pedro foi a primeira apresentação que eu vi ela também com a roupa, não com a roupa assim, mas de vestido, os guris de terno, ela de vestido, tudo. Ah, ficou tão lindo, aquela apresentação ali foi... (Mari, mãe da Nicole).

Durante o ensaio geral, no turno da tarde, uma mãe que sentou a meu lado na plateia do teatro, ao comentar o quanto uma das músicas tocadas pela orquestra “mexe” emocionalmente com seus sentimentos, revelou o entusiasmo da filha que deseja seguir a música como profissão. Nesses momentos de apresentações da orquestra, o tema da tese foi sendo construído, também, a partir do que escutava de expectativas da família e dos próprios atores sociais. Se não escutando de suas próprias palavras, era observando o entusiasmo e os momentos de bastidores, que revelavam em outras formas simbólicas o desejo subliminar e o encantamento com o mundo da música erudita e do “glamour” da profissão de músico profissional, notadamente o músico de orquestra.

Vestidos a rigor, as crianças e jovens tocaram três músicas: *Canon*, *Mercedita* e *Querência Amada*, aplaudidos em pé por todos e pela numerosa presença e vibração das famílias. Por onde eu olhava, do camarote onde estava com mães, pais, irmãos, avós e familiares, reconhecia alguma mãe ou pai fotografando ou assistindo seu filho. O maestro transmitia ao grupo e à plateia de

que é possível, com muito trabalho e sacrifício, chegar ali, nesse espaço tão privilegiado, e mostrar o trabalho intensivo que iniciou no segundo semestre de 2009 com ensaios e aulas três vezes por semana e, a partir de janeiro de 2010, quatro vezes por semana.

Tocar no Theatro São Pedro teve um impacto para quem estava acostumado a tocar em eventos no interior do estado, na FAMURS e para políticos, funcionando como um elemento de distinção (BOURDIEU, 2008c) para os alunos e seus familiares. Naquele espaço social, os alunos receberam os aplausos e o reconhecimento de que tanto envolvimento, esforço e, como alguns dizem, “sacrifício”, pode valer a pena nos efêmeros e distintos momentos no palco.

A questão levantada em algumas entrevistas sobre o difícil acesso a concertos e ao universo da música erudita evidencia a falta de oportunidade que os meios populares têm de acessar bens culturais e a música de concerto, por ser uma prática musical que não circula pelas distintas classes sociais com a mesma força e intensidade. Júlia retratou a emoção quando assiste alguma apresentação dos alunos, pois, além do que a família aprende de música com a filha que costuma partilhar suas vivências musicais, é possível ver o crescimento de Sophia e a oportunidade de acesso a esse mundo musical:

(...) então todos têm contato com esse universo agora, que era completamente ausente antes. A única apresentação que eu vi – eu não sei, eu acho que é concerto que se chama, na minha vida eu tinha 12 anos que foi do Miguel Proença (...), foi a única apresentação dele e depois a Família Lima que veio aqui na Esplanada e que eu acho que nenhum morador da Restinga se esquece desse dia, e todo mundo comenta. Então quer dizer, pra ver como está distante do nosso universo essa questão da música (Júlia, mãe da Sophia).

A música erudita como elemento de distinção representa também o imaginário do local onde ela é praticada, o que inclui o difícil acesso a esses ambientes distantes de quem vive nos meios populares. Bourdieu (2008c) reforça que a “arte e o consumo artístico estão predispostos a desempenhar, independentemente de nossa vontade e de nosso saber, uma função social de legitimação das diferenças sociais” (BOURDIEU, 2008c, p. 14).

Conforme os pais de Alice, o projeto onde a filha estuda música proporcionou esse contato e estreitamento entre diferentes estilos musicais e espaços privilegiados da música de concerto:

Pai da Alice: Eu vou te ser sincero. Eu acho que nós tivemos, vamo dizer, foi uma parte que abriu pra nós que a gente nunca assim, por exemplo, nunca entramo no Theatro São Pedro, com o negócio dela ir pra orquestra a gente acabou entrando. Os ensaios, as apresentações dela em praças, em cidades do interior que ela teve, eu até não fui, mas a mãe da Alice foi. Eu acho que pra nós abriu um leque maior de conhecimento, vamos dizer assim.

Mãe da Alice: Até de apreciar a música clássica, que é uma coisa que a gente não tinha o costume de ouvir, o hábito, começou a apreciar mais.

7.2.2 Participação dos familiares

Os familiares, sempre que é possível, estão presentes nas apresentações dos alunos integrantes da orquestra. Se os pais não podem ir vão os avós, irmãos, tios, alguém que possa estar presente para representar a família e apoiar o aluno.

Nas apresentações da orquestra que assisti, o número de familiares dos alunos era quase sempre o mais expressivo na plateia. Nesses momentos, tinha a oportunidade de conhecer pais, avós, tios, irmãos e irmãs, pessoas que durante a rotina de ensaios não conseguiam estar presentes, por estarem trabalhando ou estudando. A mãe de Nicole conta que ficava “muito emocionada” nas apresentações, e que a família se organizava para ter sempre algum membro familiar presente, conforme relata:

Porque as [apresentações] que teve aqui, que tinha aqui em Porto Alegre, quando dava dia de semana, que eu tava no trabalho aí eu não ia, a vó dela que acompanhava. Ou senão a gente fazia assim: um dia eu faltava o serviço, quando era de semana eu não ia trabalhar aí eu ia assistir. Aí tinha dias que daí eu ia trabalhar aí o meu marido faltava o serviço pra ir ver ela também. Mas sempre alguém acompanhando, ela nunca, dentro de Porto Alegre, ela nunca foi se apresentar sem que tivesse um familiar junto com ela. Sempre tava junto (Mari, mãe da Nicole).

A madrinha de Raquel “incentiva bastante” a participação da afilhada na orquestra, comparecendo nas apresentações: “quando ela pode ir, ela vai nas apresentações. Aquela do [Theatro] São Pedro ela foi. Ela disse: *‘imagina se eu não vou na estreia’*. Aí foi, toda faceira. Alguns ensaios ela vai também e fica. Ela chega antes e fica lá assistindo”! (Mãe da Raquel).

Kleber Jr. proferiu que a “pessoa mais presente” de sua família, nas apresentações, é sua mãe, o que não exclui a eventual participação de “umas tias” e também alguns de seus amigos do bairro. Martines declarou que é sua avó e seus pais quem mais costumam assistir às apresentações.

A mãe de Ana Clara, segundo a filha, “tá sempre” presente nos eventos “e o pai vai de vez em quando”. Ao falar de outros membros da família, lembrou que sua “irmã já foi várias vezes”, mas seus “outros irmãos foram uma vez só”. De forma semelhante, o pai de Alberto o acompanha raramente nas apresentações, como conta sua mãe, que é separada:

Tem que ligar e pedir. Acho que as apresentações dele, desde que ele começou na orquestra que eu comuniquei, que eu avisei: “*Ah, o Alberto tá participando de um projeto legal*”, aí assistir, acho que ele foi a umas duas, três, no máximo. Foi a primeira, aquela da Praça da Matriz, e foi numa que eu não pude ir. Acho que ele foi em umas duas, três apresentações dele, só. E se falam por telefone muito pouco, ele não é de ligar, não é de procurar (Nicole).

Outros pais gostam muito de acompanhar e gravam para outros familiares terem a oportunidade de assistirem, como o pai de Ricardo:

Meu marido gosta também. Gosta. Vai mais que eu. Vai, grava. Vai, quando ele vai nessas apresentação, meu marido vai, grava, traz pra mim, que às vezes eu não posso ir. Vai mais que eu! (Nara, mãe do Ricardo).

Quando não podem assistir aos ensaios, os pais, assim como a mãe do Carlos, veem através dos “vídeos, na internet”, que são disponibilizados pelo *YouTube* onde também é possível acompanhar “até algumas apresentações”. Além disso, há um grupo de membros da orquestra que disponibiliza momentos de ensaios, apresentações e viagens, tudo “na internet”, reforça a mãe do Carlos. Nara, quando também não consegue acompanhá-los nas viagens, assiste a gravação que o próprio projeto disponibiliza:

(...) quando eu tô assim, que eu quero, que eu não consigo ir ver eles nos lugar longe. Mas tem um site que gravam e passam, aí eu fico ali. Fico horas ali olhando. É assim. Então quando ele diz: “*Mãe, já entrou no site*”, então eu já vou lá e ele bota, porque eu não sei mexer, ele bota lá e eu fico. Aí eu olho tudo, tudo o que eu quero (Nara, mãe do Ricardo).

Sobre comentários que costumam fazer sobre as apresentações, Ana Clara revelou que “eles gostam, porque eles dizem que já faz pouco tempo e a gente já toca muito bem. Eles gostam muito das apresentações”. Beatriz revelou com satisfação que depois de alguma apresentação sua família, nomeadamente irmã e pais, “falam que tá muito lindo, que cada vez a gente tá melhor”. Esse retorno dos familiares e do público foi revelado como um incentivo esperado pelos alunos, que se alimentam dessa valorização de seu trabalho como alunos e músicos de orquestra.

Vários pais gostam de acompanhar as saídas do grupo e viagens junto dos ônibus que transportam os alunos, de carona com algum professor ou maestro e, também, de carro, com outros membros da família. Conforme mencionado, como não tem lugar para todos os familiares acompanharem os alunos no ônibus, na época em que estava em campo alguns critérios foram adotados pela coordenadora, dentre eles sorteio a partir da inscrição de interessados de modo a viabilizar, de modo mais justo, quem pode acompanhar os alunos. A mãe de Felipe “gostaria de ir mais nas apresentações”, mas nem sempre é possível em função do trabalho: “Quando é de noite eu faço o possível pra ir, saio do serviço e vou direto”, explica.

(...) já fui em várias. Fui até quando eles foram, agora me esqueci do nome da cidade. A primeira que eles saíram assim fora, *Mariana Pimentel*, que eles andaram saindo e os pais podiam ir junto e tal. E aí, quando eu posso, geralmente quando é final de semana ou se eu tô de folga ou de férias, eu faço o possível pra estar junto! (Mãe do Felipe).

7.3 O que a música exige?

O ensino de música erudita construiu um imaginário social no campo da música que demanda dedicação constante e disciplina. Além disso, a orquestra pode ser identificada como um espaço em que se produz e legitima valores. Há

um cuidado permanente em manter a postura, controlar o corpo, lidar com a tensão em tocar corretamente, representando para o público jovem uma negação de instintos próprios da infância e adolescência, que envolve o lúdico. Também, o corpo fica marcado pelas muitas horas de treinamento do instrumento, ensaios, aulas e pela posição física do corpo para adequar-se a cada instrumento da orquestra.

7.3.1 Das escolhas e identificações com o instrumento musical

Quando houve a seleção final no projeto, onde de 45 alunos ficaram 32, e para readequar o equilíbrio de instrumentos na orquestra, alguns alunos tiveram que mudar de instrumento, escolhendo algum outro que gostariam de tocar, como Nicole:

Adriana: E como é que tu mudou da viola pro violino, quem decidiu?

Nicole: Não, foi assim. Tava muita viola, tinha muita viola. Aí o maestro bem assim: “*Ah, quem quer ir pro violino*”? Só que não tinha tanto e eu achava a viola muito grande pra mim, por causa que aqui o meu braço era muito pequeno, sabe? Aí não tinha como eu tocar viola sem sentir dor no braço. Aí eu: “*Ah, quem sabe o violino é menos pesado também*”, não é? Aí eu falei pro maestro que eu queria ir pro violino! (Nicole).

A escolha do instrumento musical para tocar na orquestra envolve, também, um sonho de infância, conforme Beatriz compartilha em seu depoimento:

Desde pequena, eu acho que eu tinha uns cinco anos, eu tinha paixão por violino. Aí eu olhava um programa que tinha um menino que tocava violino, eu ficava fascinada quando eu olhava, eu amava o violino. E aí com o tempo eu fui deixando de gostar de violino porque eu achei que eu nunca ia conseguir tocar. Aí depois comecei a gostar de violoncelo, e aí quando eu entrei na orquestra eu tava em dúvida entre os dois, mas daí eu pensei bem porque como o violino sempre foi o meu sonho, desde pequena, aí eu escolhi o violino (Beatriz).

A aluna não lembra o nome do programa, mas ressaltou que assistia com sua família. Para Ana Clara, ter a possibilidade de tocar violino, da mesma forma, envolve “um sonho” de quando era muito pequena:

O violino na real foi um sonho. Desde bem pequenininha eu sempre assistia a OSPA na tevê, e sempre tive o sonho de tocar violino. Eu sempre falava pra mãe que eu sempre quis tocar violino, sempre quis tocar violino. E eu tocava flauta no colégio e aí uma professora que foi professora minha do colégio se aposentou e ela veio (...) me entregar a inscrição pra mim me inscrever, aí eu me inscrevi e passei (Ana Clara).

Ana Clara relatou que “no primeiro dia” quando o maestro “perguntou se tinha instrumento específico” para tocar na orquestra ou se queria alguma sugestão ela não pensou duas vezes e respondeu: “Tenho. Violino”! Motivada ao falar nesse tema em específico, a aluna revela a emoção que sentiu em sua primeira aula de instrumento:

(...) na primeira aula de violino eu achei muito emocionante porque foi o momento que eu encostei num violino (falando com grande entusiasmo). Até depois da orquestra eu fui pra casa, assim, eu comecei: “*Ai, mãe... eu encostei num violino*”! Eu digo pra minha mãe que eu ainda não acredito que eu tô tocando violino, eu não acredito ainda! (Ana Clara).

Joli, que toca viola, também escolheu o seu instrumento, mas primeiro tocou violino e, depois, optou “pela viola”. A aluna pediu para mudar e que “muita gente trocou de instrumento porque não gostou, preferiu outro”. Alice recebeu o apoio do professor de contrabaixo para escolher esse instrumento, tendo em vista que eram cinco alunos pro baixo, mas só ficariam três nesse instrumento. Como ela já tocava baixo elétrico, o professor “achou super legal” e “sempre deu apoio” para “seguir tocando aquele instrumento”. A mãe de Nicolly explicou que a filha também “se apaixonou pelo baixo”:

Ela disse que o baixo olhou pra ela, ela olhou pra ele e aí se encontraram, porque até então ela nunca tocou nada. E quando ela encontrou, ela viu que tinha oportunidade de fazer aquilo ali, ela gostou e agora “*é ela e o baixo*”, ela disse, não tem outra coisa, é isso que ela vai fazer. Então tá bem definido, nesse momento, que ela quer fazer música (Mãe da Nicolly).

Se, para alguns, a escolha do instrumento foi um ponto pacífico, para Nicolly representou o medo de ter que deixar o contrabaixo quando houve a seleção final, e alguns alunos tiveram que trocar de instrumento para reorganizar os naipes da orquestra. A mãe contou que a filha até pensou em sair da orquestra, caso fosse necessário deixar o instrumento:

(...) a gente apoiou ela, eu disse: “*Não, tudo bem, se tiver que trocar, se eles tiverem, quiserem te trocar, eu vou conversar, eu vou pedir, dizer que tu não queres e que tu não abre mão de ficar no baixo. Se não der, então, tu sai da orquestra*”. Ela queria sair, ela ia sair da orquestra e a gente ia apoiar, porque tu não pode fazer aquilo que tu não quer, ainda mais acho com música. Música é uma coisa tão maravilhosa, envolve a alma, envolve tudo, sabe. Então como é que tu vai deixar a guria tocar uma coisa que ela não quer tocar. (...) E aí, graças a Deus, não foi necessário (Mãe da Nicolly).

7.3.2 Sobre dom e talento

Se talento, para alguns pais, envolve habilidades específicas supostamente acima da média, para outros, talento implica em dedicação, determinação e veem no projeto da orquestra uma oportunidade para desenvolvê-lo:

Mãe do Felipe: (...) eu digo pra ele: “*Olha, tu não vai ter outra oportunidade, tu tem que... tu tá cansadinho, mas tu tem que ter força porque não vai bater na porta de novo: Olha, Felipe, vamos*”, não é? Essa oportunidade que eles tão tendo eles têm que aproveitar. Quem tem talento acho que tem que aproveitar, pra abrir portas.

Adriana: Tu acha que é uma questão de ter talento?

Mãe do Felipe: Eu não sei definir, na verdade eu sou muito... eu sou leiga pra dizer quem tem, quem não tem, quem sou eu. Mas dedicação também, bastante dedicação. Acho que tem um pouquinho de talento, não sei. O Felipe eu não sei definir porque ele nunca tocou nenhum instrumento, então ele começou a aprender ali. Então não sei se é a dedicação, eu acho que junta tudo. A dedicação, um pouco de talento, tem que deixar de fazer algumas coisas pra estar ali, tem que fazer escolhas. Então é isso, não desistir.

A mãe de Alberto explanou que, “desde pequeno”, notou que o filho “tem dom”. A mãe justifica que isso se reflete no fato de que ele “toca de ouvido, e

às vezes músicas que ele nunca estudou na orquestra”. Em sua fala, pode-se perceber que junto a uma habilidade do filho está sua determinação em tentar aprender uma música até conseguir:

Ele ouviu a música, ele tenta. Tem uma música de um filme de terror, que tem uma entradinha. Enquanto ele não aprendeu a tirar toda aquela entradinha do filme de terror no teclado, ele não sossegou. Aí ele botava o DVD do filme na tevê, no quarto dele, escutava, ele não sabe nem as nota, porque não tem partitura, não tem nada. Ele escutava a música e procurava as nota no teclado. E foi, foi até que ele tirou toda a introdução do filme daquela musiquinha de terror. Então ele tem essa coisa boa do ouvido bom, sabe, dom pra música (Nicole).

Ao discutir as condições sociais e os problemas da profissão de músico, Papadopoulos (2004) reforça que desconstruir a noção de “dom” possibilita ver como e por que ela é uma noção que tende a se confundir com projeto. Conforme o autor:

O ‘dom’ reside na capacidade de transmitir comportamentos e/ou técnicas apropriadas aos lugares sócio profissionais a ocupar, em que os pais desempenham lugares fundamentais ao lado dos professores. Torna-se possível, então, relativizar o papel que desempenham os professores de música mais o peso desse ensinamento profissional, relegando o ‘dom’ do músico ao seu ambiente familiar. E isso é bem evidente quando se trata da reprodução profissional (PAPADOPOULOS, 2004, p. 223, tradução nossa⁴⁵).

Papadopoulos também aponta que “o sistema de formação musical descrito é construído dentro de uma perspectiva de reprodução profissional dos músicos. Isso beneficia prioritariamente as classes superiores (no sentido do sucesso escolar)”. Além disso, o autor aponta que, “quanto aos não herdeiros, possuem condutas profissionais relativamente desiguais ou heterogêneas que são em função, ao mesmo tempo, do seu meio de origem, do projeto educativo de seus

⁴⁵ No original: Le ‘don’ réside en la capacité de transmettre des comportements et/ou techniques appropriés aux places socioprofessionnelles à occuper. Là, les parents tiennent aux côtés des professeurs des rôles fondamentaux. Il devient dès lors possible de relativiser le rôle que jouent les professeurs de musique et plus généralement le poids de cet enseignement professionnel, reléguant plutôt le ‘don’ du musicien à son environnement familial. Et il en est bien évidemment de même quand il s’agit de la reproduction professionnelle.

pais ou, ainda, do grau de sua aculturação efetuada quando de seus estudos no conservatório” (PAPADOPOULOS, 2004, p. 225).

A determinação, persistência e resistência que a música exige também é potencializada pela hierarquia dos instrumentos de orquestra e a função de *spalla*. Na parada do ônibus, quando eu aguardava com Felipe e sua mãe meu ônibus chegar para retornar, perguntei a ele sobre como é ser *spalla*. Felipe demonstrou, um pouco reticente e econômico em sua fala, que acha que tinha o “dom”, que um colega dizia que ele tinha “boa postura”. Ao falar desse assunto com sua mãe, na entrevista, ela demonstrou que às vezes isso gera uma certa pressão, pois ele fala que não pode “errar”:

Adriana: Como é que tu sente que foi pra ele ser o *spalla* da orquestra:

Mãe do Felipe: Ele sempre foi uma criança que quis fazer tudo muito certinho, sempre. (...) quando ele vai fazer ele quer fazer bem feito. Eu também tenho isso, só que agora eu tô mais *light* assim comigo mesma, não tô me cobrando tanto. Mas ele, se ele quer fazer aquilo, ele quer fazer bem feito. Então ele tem, é uma pressão, eu vejo que ele tem uma, que ele sente essa pressão, assim. Por não: “Ah, eu não posso errar, não posso”, sabe? Eu já falei: “não é bem assim”, e a gente fala pra ele: “Nós somos humanos, a gente não vai ser um, não tem como ser o tempo inteiro”, não é? Então tem que aprender a errar. Se errar, errou, a gente vai fazer o possível pra fazer tudo dentro do que é do certo, do correto, mas não tem como ser... Porque ele já fez também, uma época ele fez luta, (...) ele pulou de uma faixa pra outra, porque ele tava assim, muito bem. De repente ele: “Não quero mais”. Então isso me preocupa também, dele estar assim e de repente: “Ah, muita pressão, muita pressão”, sabe?

Embora apareça em alguns discursos, o discurso do talento não prevalece tanto quanto se poderia imaginar. O que é bastante presente, e desvelado através dos depoimentos, é um trabalho intensivo que envolve a dedicação do aluno e o apoio e investimento familiar, aliados a uma rotina de aulas e ensaios na orquestra que, ao longo do tempo de socialização no espaço legitimado da orquestra, constroem efeitos que poderão se traduzir em novas maneiras de ser, de agir e também de pensar. “Mudar de contexto”, precisa Lahire, “é mudar as forças que agem sobre nós” (LAHIRE, 2002, p. 59).

7.4 O impacto da orquestra na organização do tempo

“(...) eu chegava em casa de tarde e dormia a tarde inteira. (...) É um bom tempo que foi bem aproveitado, tá sendo bem aproveitado agora. Que antes era um tempo perdido” (Alice).

Os depoimentos dos alunos apontaram o cansaço com ensaios e aulas quatro tardes por semana e a escola no turno da manhã, período em que a maioria dos alunos estuda. Por outro lado, o controle do tempo, a rotina corrida e a falta de tempo livre para outras atividades é sublimada (Elias, 1995) pelo prazer que os alunos têm em fazer parte da orquestra e estar no grupo aprendendo e fazendo música.

Uma tônica percebida nos depoimentos dos alunos entrevistados, diz respeito à reorganização do tempo desde que ingressaram na orquestra. Tardes que antes eram livres, passaram a se tornar ocupadas pelos ensaios. Os alunos são veementes ao afirmar que para se adaptarem à rotina de ensaios intensivos da orquestra é preciso ter “horário pra tudo” (Kleber Jr.). Na mudança de rotina, tiveram que ter mais responsabilidade, rever algumas combinações e, como reforça Kleber Jr., “mais compromisso consigo mesmo”. Apesar de terem que se adaptar a mudanças, tempo apertado para tudo, correria e cansaço, o importante, segundo os depoimentos, é que estão fazendo algo de que “gostam muito”.

O controle do tempo, apontado como uma das maiores mudanças do impacto da rotina de ensaios na vida dos alunos forçou-os a repensar a organização de tantas tarefas simultâneas. O tempo para “ficar parada” e “pensar na vida” foi substituído pela correria do dia a dia já que, de acordo com Lívia, é preciso “ter tempo pra fazer os temas, pra estudar pra escola, pra estudar violino, pra tomar banho, pra arrumar as coisas pra escola e aí tem toda uma divisão pra fazer todas essas coisas juntas”.

Os alunos foram se “acostumando” com a rotina de quatro tardes por semana de ensaios, além de apresentações, ensaios extras, viagens. As sugestões de alguns alunos para o projeto da orquestra seriam ensaios “de quarta a sexta”, para terem mais “tempo pra estudar” já que “muito tempo na orquestra a gente fica meio cansada” (Joli). Outros, gostariam que iniciasse um pouco mais tarde,

por volta de “duas e meia, três horas” para ter um intervalo um pouco mais espaçado entre a escola e a orquestra, já que precisam “pegar ônibus” e se deslocarem ao local de ensaios. Conforme exemplifica André Rieu da Silva:

(...) mais tempo pro almoço, pra descansar, que é uma parte bem cansativa, que é o meio-dia. No meio-dia até as duas, assim, é uma parte mais cansativa, que é muita correria. Tu tem que se deslocar do colégio, sair correndo pra casa, comer correndo; eu ando comendo pouco por causa dessa correria (André Rieu da Silva).

Lívia, para não se perder na organização de todas as atividades diárias, fez por escrito sua própria rotina em dias de semana. Segundo ela, “em fim de semana aí já é mais livre, já tem mais tempo”.

Lívia: (...) aí primeiro tu descansa no fim de semana, primeira coisa tu descansa da rotina puxada. E depois sobra tempo pra tudo, dá pra ti fazer os temas, dá pra ti estudar violino, dá tempo pra tudo, dá tempo até pra tu se divertir, porque no meio da semana não dá muito tempo de fazer isso.

Adriana: Eu ia te perguntar, Lívia, tu te sente muito cansada durante a semana?

Lívia: (...) eu não me sinto muito cansada sabe, porque eu tô fazendo uma coisa que eu gosto, aí tu acaba perdendo um pouco do cansaço. Até porque o tempo passa muito mais rápido quando tu tá fazendo uma coisa que tu gosta do que quando tu não tá fazendo nada. O tempo demora muito a passar pra mim quando eu não tô fazendo nada. Por isso que os meus fins de semana têm bastante tempo, duram bastante (risos)!

Os alunos, assim como Alice, procuram organizar o tempo e “descansar nos fins de semana, para conseguir aguentar a correria e principalmente a ordem dos horários”, buscando equilibrar os estudos escolares com os estudos da orquestra. Em algumas situações, a aluna precisou negociar com o maestro uma liberação para poder dedicar-se, também, às provas do colégio:

Alice: (...) teve essa última semana de provas que eu tinha prova todos os dias e trabalho todos os dias daí eu faltei alguns dias da orquestra, avisei. Aí eu fazia três, quatro trabalhos num dia, numa tarde, e estudava de noite pra prova. Quando não tem opção mesmo daí eu falo com o [maestro] e peço pra ele me liberar. Porque não adianta tu atrasar os teus estudos por causa disso.

Adriana: E quando tu pedes essa liberação tu tens ela?

Alice: Sim, tranquilo. É tranquilo.

Para dar conta de todas as atividades diárias, Fernanda tem “um roteiro” que está em um caderno da aluna. Segundo o roteiro: “de manhã eu acordo tal hora, tomo café, me arrumo e vou pra escola. Volto tal hora, me arrumo, se teve educação física tomo banho ligeiro e vou pra orquestra. Aí eu volto, estudo uma hora, daí eu janto e durmo”. Essa uma hora que ela estuda é dedicada ao violino, de noite, quando volta dos ensaios: “Quando eu tô muito cansada até às vezes eu pulo um dia, daí agora como eu não tenho escola de manhã daí eu estudo duas horas e meia, pra compensar o dia anterior que eu não estudei” (Fernanda).

Michael, que compartilhou sua dificuldade em se organizar com questões de tempo e horários, relatou que vai tecendo seus planos de acordo com a prioridade dos acontecimentos, do que considera ser o mais “urgente”:

Bah, eu tenho que me programar, só que é difícil. Eu não sou o tipo de pessoa que sabe se organizar, daí eu vou fazendo: “*Tá, tem que fazer isso, que é o que eu tenho que entregar mais próximo*”. Aí eu tinha trabalho: “*Bah, vou fazer esse, vou ter que deixar o violino hoje lá*”, tá. Daí: “*Não, não, o [professor] me pediu isso, já faz tempo que eu não mostro nada, eu vou estudar o violino hoje*”. Tem que revezar (Michael).

Nicole recordou que a falta de tempo para os estudos da escola refletiam-se nos intervalos da orquestra, quando tinham colegas fazendo trabalho “de matemática” ou outras matérias, no curto tempo que deveria ser aproveitado para o descanso. De acordo com sua opinião:

(...) eu acho que a gente deveria ter mais tempo pros estudos também da escola, não é? Porque assim, como é que a gente queria, a gente tinha coisa da escola. Se a gente tirasse uma vermelha já ia, eles ficavam sabendo lá. Mas como é que a gente ia estudar sem o tempo? Então muitas vezes, que nem um final de semana, teve um feriado que eu fiquei todo feriadão estudando, porque eu tinha 50 páginas pra copiar de um livro, e eu tive que ficar o feriadão todo estudando. Não fiz nada. Era de sexta até segunda, eu fiquei todo aquele feriadão estudando... (Nicole).

Em um momento de nossa entrevista, a aluna refletiu sobre “perder a infância”. Questionando o que ela compreendia por isso, Nicole revelou que

queria estar e continuar na orquestra, mas “também não queria deixar de fazer” coisas que gosta como “sair pra rua, essas coisas assim”.

Ana Clara relata que depois que entrou na orquestra sua rotina mudou bastante principalmente pelo fato de estar fazendo o que gosta, “não de fazer pra passar tempo”, mesmo tendo que deixar de fazer algumas atividades. Pequenas renúncias, ao deixarem de fazer algumas coisas que faziam em função da orquestra, faz parte do conjunto de escolhas feitas pelos alunos para permanecerem aprendendo música nesse grupo:

Beatriz: Tive que fazer escolhas e deixar de fazer coisas que eu gostava pra entrar na orquestra, mas eu percebi que valeu a pena.

Adriana: Quais coisas, por exemplo:

Beatriz: Tive que deixar de jogar tênis, e eu fazia aula de circo também no colégio, tive que deixar de fazer. Aula de dança na igreja eu fazia, tive que deixar de fazer também.

Adriana: E tu te arrependes?

Beatriz: Não.

Alguns pais também se preocupam com a pressão sobre os alunos e se as rotinas de trabalho pedagógico da orquestra seriam o indicado para essa idade. O exemplo de Sophia, a seguir, provoca a reflexão de projetos musicais onde a socialização musical dos alunos é tão intensa quanto a escola, envolvendo também a disciplina, a dedicação, o estudo e o controle do tempo:

(...) então tem essa pressão que eu acho que não era o indicado pra essa idade, não é. Porque a gente tá, além de todos ali, de a maioria ter o sonho de ser musicista, de se tornar musicista, acho que todos pensam nisso de que eles estão ali descobrindo, e que pode ser que eles vão vir a prestar o vestibular de música, sobre música. Então (...) além de sonho de ser musicista é o descobrimento de estudo, da profissão, do que vai ser. Se aquilo ali falhar pode ser que eles [os colegas] não venham a ter outra oportunidade e acabar não descobrindo o que eles querem. Então se aquilo funcionar direitinho e eles descobrirem que existem outras coisas ali, naquele meio, eles vão acabar tendo um desfecho até a profissão, vão conseguir se formar, vão conseguir ser profissionais (Sophia).

A possibilidade de darem sua voz à pesquisa trouxe, nos depoimentos de várias famílias, um modo de pensar o projeto da orquestra em sugestões

futuras. A mãe de Joli acredita que seria saudável para as crianças conhecer mais o contexto das apresentações por onde circulam, e justifica:

Muitas vezes são apresentações em lugares que elas podem passear, ter conhecimento e vão embora, sabe. Então elas já tão trabalhando como profissionais, elas tão tirando só esse lado. Mas tudo bem, é difícil de controlar um monte de criança, é difícil. Nesse sentido assim, por isso que eu vejo que esse crescimento tá muito rápido, é nesse sentido (Mãe da Joli).

Momentos marcantes avaliados pelos familiares se relacionam à aprendizagem e crescimento musical dos filhos. Conforme a mãe de Joli exemplifica, esses momentos cristalizam-se quando vê o grupo “se superando”, ou seja, quando os alunos estão “tocando uma música nova” e “conseguindo” fazer da melhor forma possível.

7.5 A orquestra e o projeto educativo das famílias

Se no espaço socializador da orquestra os alunos são submetidos ao controle do tempo, ao cumprimento das regras e das exigências que o fazer musical em conjunto orquestral exige, na família também, como filhos, são exigidos na organização dos tempos e espaços de acordo com os diversos projetos educativos parentais. Este capítulo discute como a orquestra se encontra com o projeto educativo das famílias e da escola procurando avaliar suas congruências e incompatibilidades.

7.5.1 Divisão e combinação das tarefas domésticas

“Mamãe faz tudo (risos). É só eu que faço tudo. E aí é só comigo, é eu que faço todas as tarefas. É assim, o que eles fazem é arrumar cada um a sua cama. (...) O resto quem faz sou eu. Até porque não dá tempo de fazer mais nada” (Mãe da Nicolly).

A participação dos filhos nas tarefas de casa, segundo seus familiares, envolve o que é possível dar conta do momento em que se encontram, com aulas pela manhã e quatro tardes de ensaio de orquestra por semana. Por razão dessa

situação, as mães, em sua maioria, apesar de contarem com o apoio de outros familiares (avós e companheiros/maridos), procuram cuidar dessa parte para dar certo conforto aos filhos na intensa rotina cotidiana. Arrumar o quarto, a própria cama e, quando possível, lavar a louça foram algumas das tarefas mais citadas pelas famílias.

Fazer o “serviço de casa” e “arrumar as coisas” é uma das atividades e obrigações menos aprovadas pelos alunos em seus depoimentos. Os alunos têm combinações em família de quais tarefas, no ambiente doméstico, são de sua responsabilidade. Dentre essas tarefas, lavar a louça, arrumar o quarto, ajudar a organizar a casa.

No entanto, um olhar mais detalhado para essas práticas pedagógicas que incluem os filhos na distribuição de papéis domésticos da família possibilita a observação de como lidam com determinadas variações desses papéis. Alguns exemplos foram de os alunos não gostarem muito das tarefas de casa, o que faz com que as negociações, por mais simples que sejam, envolva certo grau de estresse. As tarefas de casa, segundo a mãe Nicole, não são divididas com o filho, pois ele “não faz nada”. A mãe contou que é uma briga constante se ela pede para que ajude em casa: “Ele lava a louça, até comida, algumas coisas ele sabe fazer, mas é brigando. Pra estender a roupa na máquina, se eu pedir pra ele que eu tô fazendo outra coisa, é brigando. Não tem divisão de tarefa, por mais que eu tente, já tentei, não adianta”.

A divisão das tarefas também envolve outros filhos, de modo que cada um participe da rotina doméstica da família, dando a contribuição que pode:

Bom, a maior parte das coisas quem faz é eu e o pai. Nós dois, nós dividimos muito bem, mas sempre entra o Martines e o irmão. O Martines lava a louça, às vezes ele faz o café. Alguma coisa de comida ele já sabe fazer. A gente tenta sempre organizar que cada um ajude, o quarto dele tem que organizar (Mãe do Martines).

Ah, eu sempre deixo umas tarefinhas, às vezes fica aquelas pendências, eu chego no portão e ele corre pra fazer. Mas ele sempre faz; mais ele toma conta mesmo é do quarto dele, a louça quando ele tá por casa, coisa assim mais básica (Mãe do Kleber Jr.).

Uma estratégia adotada é deixar para os filhos as tarefas escolares e a preocupação focada nos estudos, tanto da escola quanto da orquestra. Os depoimentos revelaram a importância de que os filhos invistam a energia e o tempo ao que for de ordem escolar e da formação musical, conforme Mari exemplifica:

(...) eu penso assim, eles estão estudando e eu prefiro que eles se voltem mais, o tempo deles é pros estudo, a casa eu tomo conta. Aí depois o que eu posso fazer antes de sair pro serviço, eu faço. Aí depois eles chegam do colégio aí eles arrumam o almoço pra eles, eles esquentam, aí uma lava a louça, a outra seca (...). Aí depois eu chego o que tem que fazer eu tomo conta. Eu deixo roupa lavando na máquina eles estendem pra mim, e é assim. Mas limpeza mesmo, essas coisas, é comigo, eu que tomo conta (Mari, mãe da Nicole).

Com a rotina intensa de atividades na orquestra, as famílias constataram que durante a semana os alunos têm cada vez menos tempo, o que justifica também não conseguirem fazer mais tarefas em casa. Já no final de semana, podem desenvolver outras tarefas e ajudar um pouco mais na demanda de ordem doméstica.

A divisão de tarefas também é vista pelos pais como uma possibilidade de aprendizagem, passada de geração a geração, não apenas com a finalidade de os filhos ajudarem, mas o que isso representa para a formação de seu caráter, conforme o exemplo de um pai entrevistado:

A gente teve uma criação de sempre estar ajudando os pais, a gente procura passar isso pra eles, mesmo porque isso ajuda na formação do caráter deles mesmo, de estar auxiliando, e que isso eles vão levar pra vida inteira mesmo que eles não gostem de fazer. Claro que a gente não vai obrigar, mas a gente incentiva, a gente é bem incisivo nesse aspecto de cuidar das coisas, de zelar pelas coisas, de arrumar o quarto, de ter as coisas em ordem e mesmo que eles não gostem a gente vai continuar falando e eles fazem as coisas, mesmo reclamando assim eles fazem (Nelson).

Cuidar dos irmãos menores também é uma das atribuições combinadas em família, principalmente quando os pais não estão em casa. Outro exemplo é o de Juan, que junto à rotina da escola e da orquestra dedica-se a cuidar da irmã, entre outras atribuições designadas a ele.

Tendo em vista que em sua maioria não possuem alguém além da família para ajudar com os afazeres domésticos, os alunos tentam articular a combinação para ajudar a família. No entanto, muitos enfatizaram que só é possível ajudar mais aos finais de semana. Do contrário, conforme Marina, “não dá tempo, é uma correria”:

Marina: A gente chega em casa de noite, sete e meia, por aí, e eu vou pro meu quarto, a maioria do tempo eu fico no meu quarto. A maioria do tempo, mais nada.

Adriana: Quem arruma o teu quarto:

Marina: Eu. Tudo eu. Pode estar uma bagunça, mas no outro dia eu vou lá e arrumo ou fica a semana inteira desarrumado e no fim de semana eu arrumo porque tem tempo, mas tudo eu que arrumo o meu quarto, nada da mãe até porque ela tá grávida, também, sabe.

Para outros, nem sempre é especificado antecipadamente quais são as tarefas, como conta Raquel. Sua mãe “faz o mais pesado”, mas delega algumas tarefas, nem sempre pré-determinadas: “fazer mais o que tiver pra fazer”. Conforme a aluna detalha:

(...) não tenho uma tarefa específica, mas eu sei que os meus dias de lavar louça é no domingo ou nos sábados, finais de semana, que é um dia que eu tô em casa e que eu posso ajudar. Mas eu ajudo, assim, tento manter a minha organização, não deixar as minhas coisas espalhadas, o meu quarto organizado, mas nada de tarefa específica (Raquel).

Beatriz tem horário para tudo em casa, o que inclui “horário pra estudar, horário pra dormir, pra arrumar o quarto”. Sua mãe determina esses horários, organizando também os horários de estudo da filha:

Beatriz: Ela [mãe] organiza pelo tempo que eu passo na rua e o tempo que eu fico em casa, que eu posso ficar em casa. Daí ela divide direito os horários pra cada coisa.

Adriana: Por exemplo, para o estudo de violino, como é que funciona:

Beatriz: Daí eu estudo uma hora de violino, porque o professor falou que tem que estudar bastante, daí eu tenho uma hora pra mim estudar.

Adriana: Todos os dias?

Beatriz: Sim.

Outro destaque diz respeito ao controle do tempo que a mãe de Kleber Jr. adotou para que o filho se organizasse com todas as novas tarefas. Inicialmente, o menino teve certa dificuldade em aceitar mas, com o passar do tempo, reconheceu o quanto isso lhe ajudou:

Uma coisa que me fez bem foi que eu não tinha muito controle de tempo, e a minha mãe começou a cronometrar tempo determinado, porque eu ficava horas na frente do PC [computador] e eu tinha até decaído no colégio. E a minha mãe fez uma coisa muito importante pra mim que foi cronometrar, não me deixar ir até muito tarde de noite, nos dias de semana, e uma coisa muito importante que no começo eu até fiquei brabo, mas hoje eu vi que ela tava bem certa quando fez isso (Kleber Jr.).

7.5.2 Autonomia dos filhos

Os pais ajudam os filhos a se auto-organizarem nos tempos e espaços das rotinas familiares. Para alguns pais, é importante que os filhos desenvolvam autonomia. Katherine acompanha lado a lado o filho, que sozinho determina a necessidade de estudar: “quando vai ter uma apresentação, ele passa um bom tempo estudando. Aí ele diz: *‘Ai, mãe, eu preciso estudar, o professor disse que tem que estudar, tem que estudar’*, partindo dele a autonomia para dar conta dos compromissos”.

Quanto ao estudo do instrumento que o filho toca na orquestra, Senhorita Independente revelou que o menino “pega” o instrumento todos os dias, que não é preciso ela pedir: “Eu não imponho nada pra ele, porque ele pega o violino pra estudar, eu não preciso pedir. Ele gosta do que ele faz. Eu não preciso pedir pra ele pegar o violino. O meu sobrinho também. Eles não precisam dizer: *‘vocês não vão estudar um pouco pra orquestra’*? Não, nada”.

Maria traz uma concepção de que não são as horas de estudo que o filho passe ensaiando seu instrumento, mas a qualidade de tempo. Se o resultado for bom, se a criança evoluir, a mãe acredita que esse é o objetivo mais importante:

Eu falei: “*Filho, vai por mim*”. É isso que eu tava falando: “*Escuta, é igual ao vestibular. Se você ficar estudando demais, desesperado, e tensiona, tem gente até que dá um problema de síndrome do pânico. Na hora que vai, pá! Dá aquele branco! Então filho, é o seguinte: a tua alma vai sentir, você vai sentir na hora o que você vai tocar*”. Entendeu? Fizeram umas perguntas lá, quanto tempo, aí o meu filho não gosta, não mente, não gosta de mentir, ele foi ensinado por mim, aí ele disse: “*Varia assim, 20 minutos...*”, e esses 20 minutos eu tenho certeza que valem pelas mais de quatro horas, eu tenho certeza! (Maria).

Por esse viés, a mãe de Gabriel também acredita que não pode forçar o estudo levando em conta que o filho já passa quatro tardes por semana ensaiando, além de estudar pela manhã na escola. Segundo ela, “não pode forçar além da capacidade”, porque pode fazer com que o filho, “se puxar demais”, ter como efeito que “ele deixe de gostar”. Assim, ela entende que o menino deva querer buscar o momento que considera adequado para o estudo.

A mãe de Fernanda traz o exemplo da filha nas questões de autonomia, destacando o saber das respostas:

Fernanda sempre foi muito independente, desde pequena ela sempre teve autossuficiência, autonomia de voo. Eu sempre ensinei ela ter autonomia de voo, sabe? Então ela tem esse discernimento, ela sabe das responsabilidades dela. Ela tem provas que ela faz da escola que eu não sei, eu sei mais a preocupação dela com a orquestra do que a preocupação com a escola. Então ela só vem me mostrar as provas depois, dela, só que eu tenho um pacto com ela em relação à escola: como ela sempre estudou em colégio particular e ela veio estudar em um colégio público por uma situação financeira que a gente passou, o grau de aprendizado - e ela aprendeu por Maria Montessori que ela não tem limite de aprendizado porque Maria Montessori defendia isso e eu acredito nisso também, então ela tem esse discernimento dela, mas ela sabe que ela não pode deixar a peteca cair principalmente com a escola. Então quando ela deixa a peteca cair em relação aos estudos tanto da orquestra... Aí eu vou lá e lembro pra ela: “*É isso que tu quer? Por que no momento que isso estiver te incomodando, tu estiver desconfortável, eu vou ser a primeira a levar tu e o violino lá pro maestro, agradecer essa grande oportunidade, essa grande vivência que tu teve*”. Que isso eu agradeço, essa oportunidade que ela tá tendo eu agradeço porque é uma oportunidade ímpar, única, pra minha filha. Porque é uma coisa que com certeza vai fazer parte do caráter dela, da construção da personalidade dela (Mãe da Fernanda).

Reconhecendo o espaço socializador da orquestra como uma experiência que certamente fará parte do caráter de sua filha e também será ativo na construção de suas subjetividades, a mãe de Fernanda desvelou um projeto educativo materno que promove autonomia para a filha.

Nas dinâmicas de rotinas das famílias entrevistadas, envolvendo pais, irmãos e avós, encontram-se elementos que podem ajudar a desvelar uma prática difusa de um aprendizado musical que os alunos agregam ao aprendizado musical realizado na orquestra:

(...) no começo ele queria desistir, na realidade ele entrou em pavor quando entrou no lance de música porque a música ela é meia complicada. Ela tem o dom de fazer as pessoas desistir, tem que ser muito, tu tem que gostar demais da música pra viver... (João, pai do Leonardo).

Eu falei: “*Não é assim, filho, vamos lá*”. Eu levei naquela paciência com ele, fui indo, fui indo com ele até ele ter o primeiro contato com o violino, mas ele já tocava um pouco de violão, que eu ensinei pra ele um pouco de violão. Ele tocava um pouco de cavaquinho, também, então pra ele não foi difícil pegar um instrumento de corda, e tocar. (...) Mas o contato do arco nas cordas, ali, ele teve um pouco de dificuldade também no começo e a leitura também, mas eu sempre tentava dar um passo à frente. Como eu estudei música também, teoria e coisa, eu sempre tentava, sabe, adiantar, de uma forma que ele chegasse lá e não atrapalhasse o professor e nem os alunos. (...) daí eu sempre tentei adiantar pra ele, botar as coisas, mas com uma paciência. Todo dia dava uma pegada com ele! (João, pai do Leonardo).

7.6 Vida cronometrada: organização das rotinas

7.6.1 Ter horário para tudo: dormir pouco, estudar muito

“Tem dias que me sinto cansado, principalmente sexta-feira. Porque é uma batalha, a escola e a orquestra todo dia” (Felipe).

Com a finalidade de conhecer um pouco mais sobre como a rotina de ensaios intensivos da orquestra interferiu na vida cotidiana dos alunos, iniciei meus questionamentos sobre o horário em que acordam e dormem. Como os alunos estudam pela manhã (com exceção de um aluno que até o momento de entrevista estudava à noite), acordam cedo para ir à escola entre o horário de seis

horas (6:00) a, no máximo, sete horas e quarenta e cinco minutos (7:45) quando a escola fica muito perto de casa. Do contrário, é necessário acordar mais cedo para ter tempo suficiente com o deslocamento. Portanto, o horário de acordar é orientado pelo horário de início das aulas na escola e, também, de acordo com a distância desta instituição do lugar onde os alunos residem.

Alguns alunos mostraram certa preocupação com a mudança de escola. Por estarem terminando a oitava série, salientaram que ao mudarem de escola a rotina também deverá ser alterada. Algumas escolas onde estudam não têm ensino médio, e a facilidade de ter a escola muito próxima de casa, sem necessidade de pegar condução, sofrerá alterações. Um dos alunos comentou que, além de ter que levantar mais cedo, terá menos tempo para o almoço antes de ir aos ensaios da orquestra, em função de todos os deslocamentos.

Quanto ao horário de dormir, depende de vários fatores. Alguns alunos voltam do ensaio da orquestra, como Heloísa e Miguel, que ainda seguem para atividades na igreja onde tocam e, com isso, dormem mais tarde. Da mesma forma, Raquel não tem horário fixo para dormir, pois tem “que estudar violoncelo” e ter um tempo para fazer suas “coisas”. Quando estiver “mesmo com sono” ela deita “na cama”, assiste televisão e dorme.

Aos finais de semana, para compensar, aproveitam para descansar mais, flexibilizando tanto o horário de acordar quanto de dormir, como mencionado no capítulo 5. O meio de transporte mais utilizado pelos alunos para irem aos ensaios da orquestra é o ônibus. Alguns alunos vão ou voltam de carro com o pai ou a mãe, de moto, bicicleta ou de carona com um motorista da orquestra que transporta os instrumentos maiores da casa dos alunos para o local de ensaio, como violoncelos e contrabaixos. Geralmente, na volta, alguns dos alunos que tocam esses instrumentos aproveitam para pegar carona ou, então, também utilizam transporte público.

O tempo de deslocamento até o local de ensaio da orquestra varia bastante. Para alguns alunos, é possível chegar por volta de trinta minutos no local de ensaio, que acontece no centro de Porto Alegre. Para outros, o trajeto é bem mais extenso e demorado, pois moram afastados do centro e precisam pegar dois ônibus, o que leva em torno de uma hora a uma hora e vinte minutos tanto

no trajeto de ida quanto no de volta. A dificuldade apontada na ida aos ensaios é o pouco tempo que têm para almoçarem, principalmente quando a escola fica longe de casa e envolve utilizar transporte público.

7.6.2 O estudo do instrumento musical no ambiente da família

Os alunos, além dos ensaios semanais, devem estudar em casa o instrumento musical. O espaço – tanto físico quanto simbólico – encontrado na rotina familiar para o estudo do instrumento envolve reconfigurar o ambiente doméstico, negociando na família a construção desse espaço para o estudo do instrumento e o tempo dedicado tanto à orquestra quanto para as tarefas escolares.

Estudar a qualquer hora

“(...) é assim o horário dela, não tem um horário específico, é quando ela sente vontade” (Mara, mãe da Ana Clara).

Estudar a qualquer hora ou com horário marcado é a rotina de estudos dos alunos, revelada pelas famílias entrevistadas. Nas variadas nuances de práticas pedagógicas familiares, muitas vezes estipuladas e controladas pelos pais, entra também a participação ativa dos alunos nessas negociações e combinações. Entre exigências familiares e flexibilidade nos estudos, as famílias contam que como a rotina de escola e ensaios é “bem puxada” (mãe da Lívia) é preciso considerar horário para descanso, fazer as tarefas escolares e, também, incluir o estudo do instrumento. Embora a filha estude muito o instrumento que toca na orquestra, Mara revela que não há uma rotina específica, mas que qualquer hora pode ser um momento de estudar música:

Dá vontade ela vai lá, pega o violino e toca, toca, toca, às vezes fica lá quase uma hora tocando, daqui a pouco ela larga, já deixa ele em cima da cama e aí ela vai pra tevê, daqui a pouco ela vai lá de novo e toca, toca, toca. Às vezes quando ela tem os trabalho pra fazer ela senta lá na sala, aí é só o horário da escola, daí ela estuda, depois ela vai lá e toca de novo mais um pouco, é assim. Mas não tem aquele horário certo, “*tal hora vou estudar música,*

tal hora eu vou estudar...”, ela não tem horário, é o horário que ela sente a necessidade ela vai lá e estuda (Mara, mãe da Ana Clara).

A mãe de Raquel nunca precisou especificar uma rotina de estudos para a filha, pois as notas na escola “sempre foram boas”, contando que a menina é muito exigente consigo mesma: “(...) se não tá bom ela faz de novo, ela é muito perfeccionista”. Surpresa como a filha tem autonomia para estudar sozinha, sem que alguém da família precise “forçar”, a mãe de Joli conta que a filha “vai sozinha pro quarto e vai treinar sozinha”. No entanto, quando a mãe está em casa, a filha a chama para mostrar seu progresso: “Aí ela vem: ‘*Mãe, escuta!*’! Muitas vezes eu chego cansada do serviço, eu durmo escutando música. Eu me deito na cama e ela diz assim: ‘*Ai, mãe, escuta!*’! E eu durmo escutando música, e é muito bom” (Mãe da Joli).

Vários depoimentos apontaram não ter rigidez e determinação fixa quanto ao horário de estudos para a escola e para a orquestra, indicando porém, que os filhos busquem se organizar e equilibrar os compromissos de acordo com as tarefas diárias impostas nas duas instituições de aprendizagem. A mãe de Alice revelou não ter imposto horário de estudo específico aos dois filhos, e apontou que isso, talvez, seja um erro. Entretanto, procura olhar de outro ângulo, confiando nos filhos para que aprendam a se organizar e dar prioridade aos compromissos mais importantes. Conforme ela e seu marido exemplificaram na entrevista:

Mãe da Alice: (...) sempre deixei eles muito livres pra horário de estudo, sabe? Eu sempre disse pra eles assim, ó: “*Vocês sabem o que tem que fazer, não é? Eu não tenho que tá marcando um horário: ‘Não, agora tu vai estudar porque tu tem que estudar’*”. Não. Eu só digo assim: “*Vocês têm que estudar porque é bom pra ti*”. Então assim, horário eu nunca impus horários com eles, eles sempre se determinaram horário de fazer trabalho e coisa. Cobro se fez, entendeu? Se não tem alguma coisa pra entregar, mas nunca impus horário.

Pai da Alice: Ela [a filha que toca na orquestra] não tem rotina. A gente sempre deixou determinado assim: “*Ó, tu sabe, tem que fazer um ensaio ou tu tem uma apresentação, e tu tem que ensaiar alguma coisa, tu sabe o que tu tem que fazer. Não é eu que vou dizer: ‘tu tem que pegar o instrumento das sete da noite às nove horas’.* Não. *É contigo, tu é que tem que saber dos teus compromissos*”. A princípio nunca se pediu nada assim.

Sem exigir do filho horário fixo de estudos, a mãe de Kleber Jr., assim como outros pais, procura acompanhar o andamento dos trabalhos do colégio e da orquestra, atenta ao comprometimento do filho em cumprir as demandas de estudo.

Nicole revela que não existe uma rotina muito específica para o filho de tocar todo dia e com horário determinado, mas que ele se organiza conforme a necessidade e a exigência dos professores da orquestra. Essa mãe não impõe mais um compromisso de estudo por entender que o filho já possui atividades demais para a idade que tem:

Tem dias que o instrumento vem pra casa e ele não toca. E tem dias que ele chega e ele diz: “*Eu tenho que estudar o método...*”, não sei o que acontece lá que dizem: “*Ah, vou cobrar*”. Sei lá, não sei como é que funciona lá que ele chega e tem hora de querer estudar. Aí é uma briga pra fazer ele jantar, porque ele tá estudando, aí ele não quer parar. E interrompe: “*Não, não me interrompe, porque eu vou me perder*”, não sei o que. Aí para a janta, vem de novo e estuda, estuda, estuda. E tem dias, que às vezes ele passa dois dias sem pegar o violoncelo em casa. Não quer estudar, não estuda. E aí eu não obrigo, porque eu acho assim, já passa uma tarde inteira lá. (...) em época de colégio eu acho que é meio puxado. Passa a manhã toda no colégio, chega em casa, sai correndo, passa a tarde toda estudando, aí chega em casa e vai estudar de novo. Eu acho que é meio puxado pra idade dele. Eu na idade dele não tinha toda essa responsabilidade, não é. Então acho meio puxado e não obrigo. Ele estuda quando ele quer (Nicole, mãe do Alberto).

A mãe de Fernanda explica que em função da rotina intensa de estudos da filha e do pouco tempo pra ser criança, procura não apertar demais a corda, acreditando que não é necessário ter uma rigidez de estudo.

Controle do horário de estudo

A rotina de trabalho intensa também por parte dos pais gera consequências por terem menos controle do horário dos filhos destinado ao estudo principalmente da escola, que sofreu menor atenção em detrimento do estudo que os alunos dedicam ao instrumento e repertório da orquestra. Pelos depoimentos, é possível perceber uma forte tendência dos pais ao controle de horário de estudos

das tarefas escolares, já que não sentem que os filhos se dedicam tanto quanto ao instrumento que tocam na orquestra. A mãe de Martines exemplifica:

Da orquestra tem que dizer pra ele: “*Dá um tempo e pega um livro*”, porque na orquestra ele tá sempre tocando, tá sempre envolvido. Ele limpa, desmonta aquele arco, ele limpa e pega álcool, ele tá sempre em função do instrumento. Agora do colégio é que a gente tem que conciliar porque no primeiro trimestre ele foi mal, ele ficou com duas notas vermelha. Aí eu disse: “*Filho, não dá, tem que ir bem nas duas coisas*”. Aí começamos a cobrar mais, de tá mais em cima, ver se tá fazendo trabalho e valeu a pena porque ele passou, não pegou recuperação nem nada (Mãe do Martines).

Da mesma forma, a mãe de Nicolly definiu com a filha pelo menos uma hora diária de estudo do instrumento, explicando que a jovem “adora tocar”, ao praticar em casa o que aprendeu na orquestra. A mãe acredita que essa prática tem horário estabelecido “pra não ficar uma coisa assim muito perdida”, justificando o tempo determinado em família como algo que “é o suficiente, mais que isso não precisa”.

(...) a rotina dela mesmo é chegar em casa, não precisa nem mandar, é tocar. Ela chega, toca a hora dela. E eu tenho que botar no relógio, porque senão ela fica mais. Eu digo: “*não, aí depois atrasa as outras coisas*”. Porque daí ela toca uma hora, janta, aí vai tomar banho ou então vai fazer um trabalho e depois toma o banho e vai dormir (Mãe da Nicolly).

Concomitância com a escola: a escola *em primeiro lugar*

“Primeiro as notas do colégio. Se o colégio não tá bem, então o resto não vai andar junto. Então, eles têm que ter aquele horário pra eles estudarem, todos dois, menos [sic] televisão, pras notas no final do mês tá combinando. E depois ele ensaia. Também tem que ter o lazer” (Mãe do Carlos).

Logo que a orquestra iniciou, alguns pais recordaram do deslumbramento dos filhos com a aprendizagem musical e como isso trouxe efeitos em sua escolarização. Um deles, que “as notas foram lá embaixo”, conforme exemplo da mãe de Fernanda. Para resolver essa situação, essa mãe fez

“um pacto” com a filha para que seu rendimento escolar não fique menos que “noventa por cento da nota do colégio”:

Porque como já é colégio público, o grau de exigibilidade é muito baixo. Eu cheguei e disse: “*É uma falta de respeito contigo mesma se tu não der conta disso*”. Então ela deixou, acho que algumas disciplinas lá menos do que noventa, oitenta e poucos por cento. Mas ela foi muito bem esse ano [2010]. Em contrapartida, como ela se focou na escola e eu, esse ano que passou eu não ficava sabendo das aulas, das provas dela, aí esporadicamente quando eu ouvia ela no telefone falando de trabalho, alguma coisa, é que eu ficava sabendo, mas não que ela viesse pedir ajuda. É diferente, tu entendeu? Eu não me preocupei em 2010 com a Fernanda, porque esse foi o meu pacto com ela que vai ser pra 2011 ou enquanto ela tiver com outra atividade: “*é colégio primeiro, é graduação primeiro*” (Mãe da Fernanda).

Explicando que, junto com o marido, em um tipo de consonância educativa, acreditam que a filha e seus colegas não podem ficar faltando aula na escola em função da orquestra, “que a prioridade é da escola”, a mãe de Nicolly levanta um problema quando há apresentações ou outros eventos no turno escolar e os alunos têm que faltar a escola:

Porque a gente vê o filho da gente, o maestro lá, ele é aposentado, é um cara que já tá de bem com a vida, coisa e tal, e nós aqui tamo seguindo ainda no caminho, então quer dizer, o percurso é longo e a gente tem que segurar as coisas. Então tu tem que ver, conciliar a melhor, o melhor, o estudo, conciliar a orquestra e deixar tudo, tu não pode decair, não pode cair na escola, tu tem que continuar. Então a Nicolly não porque ela tem facilidade como eu falei, mas tem crianças que eu acho que não tem essa mesma facilidade, então é complicado (Mãe da Nicolly).

A mãe de Beatriz explica detalhadamente uma combinação que fez com a filha, para que se organizasse na rotina cotidiana. Nessas combinações, não é necessário estudar apenas quando tem um tema específico, mas sim construir um hábito de estudar permanentemente:

(...) Atrás do quarto dela tá ali o horário de levantar, tudo. Aí quando ela chega, a hora dela estudar. Ela tem hora de estudar. Bom, antes da orquestra tinha um horário e a gente teve que mudar tudo. Aí fica complicado. Ela estudava das três horas as cinco, isso pra escola. Só que o estudo, eu disse pra ela: “*o estudo não é tu pegar e ficar fazendo tema, tema, tema. É tu, aquele horário, as duas horas que tu tem pra estudar, tu faz os teus temas, tu pode ler um livro. Porque se tu tá lendo um livro, tu tá fazendo*

qualquer coisa que vai te ensinar, alguma coisa tu tá estudando". Então, até a pesquisa na internet tava incluída nessas duas horas de estudo. Não era só pegar um caderno, um livro e estudar. Mas aí com a orquestra fica bem mais difícil o horário de estudo dela (Mãe da Beatriz).

Com a entrada da filha na orquestra, essa rotina teve que ser um pouco alterada, incluindo meia hora de estudo de violino diariamente, "mais que isso é difícil" de exigir, conta a mãe, a não ser que a filha consiga estudar um pouco mais. A mãe de Beatriz também relatou que, com as tardes envolvidas nos ensaios da orquestra, o tempo encurtou, também, para os estudos escolares, gerando uma dificuldade para gerenciar o pouco tempo livre. Conforme identifica, "é bem complicado esse negócio de horário. Mas, a escola também. Ela [a filha] tem que se dedicar bastante tempo, principalmente algumas coisas que vão se tornando mais difícil". Com o projeto da orquestra, sua filha passou a estudar "nem que seja meia hora durante a semana", tendo em vista que antes da orquestra "era duas horas. De duas horas passou pra meia hora".

Nara relatou que quase nunca vê o filho com os cadernos da escola, mas mantém contato com os professores que eventualmente telefonam pra ela comentando se o filho está com alguma matéria em atraso. Quando percebe que precisa ser mais firme para que Ricardo consiga vencer também as tarefas escolares, trabalha ao lado dele, ajudando como pode:

Se eu afrouxar agora: "Ah, a mãe não deu bola. A professora falou com ela, não deu bola, por que eu vou fazer de novo? Não vou fazer". Então eu sempre puxo muito. Eu faço ele fazer. Aí a gente, que nem às vezes ele tem redação, coisa assim, aí ele senta, a gente conversa (Nara, mãe do Ricardo).

Estudos em casa

O espaço encontrado pelos alunos para o estudo do instrumento privilegiou o próprio quarto, preferindo estudar sozinhos a estudar com colegas para que possam se concentrar mais. Além do próprio quarto, Beatriz comentou que às vezes estuda no quarto da mãe, onde tem um espelho grande. A aluna

detalha como aproveita a hora de estudo de violino diário e como esse tempo é organizado por ela:

Primeiro eu faço um aquecimento na frente do espelho pra ver como é que tá a postura, aí depois que eu faço o aquecimento eu faço escalas, aí depois eu estudo – que daí tem aula separada na orquestra e o professor de cada um dá um estudo que se chama Sitt e o Método Suzuki. Daí eu estudo o Sitt, depois o Método Suzuki e depois eu vou pras músicas da orquestra; aí depois disto, daí eu pego uma música que a gente não toca na orquestra que eu queria aprender a tocar e estudo (Beatriz).

Geralmente aos finais de semana, Beatriz gosta de reunir os pais e a irmã para mostrar a eles seus estudos, e explica: “(...) quando eu pego uma música bonita, eu consigo tocar, aí eu vou e mostro pra eles, só que em dia de semana não dá porque a gente não se vê direito, no dia-a-dia”. Os comentários que a família traz à aluna são exemplificados pelo pai, que acha “muito bonito”, e pela mãe que, pelo fato de entender “um pouco de música” e perceber “quando tá um errinho”, o elogio vem junto com a sugestão do que “tem que melhorar”, assim como os comentários de sua irmã.

Nicolly contou que aos finais de semana deixa de estudar um pouco em função de que costuma estudar “todos os dias” em torno de uma hora. Mesmo deixando o ritmo de estudo mais leve, ela toca seu instrumento para não perder o hábito e a resistência, já que houve momentos, mais no começo da orquestra, em que não estudou diariamente, revelando a consequência disso:

(...) era uma coisa muito fácil e aquilo lá tava me enjoando. E eu tinha que ficar estudando a mesma coisa e isso era muito, muito, muito chato. E daí eu ficava alguns dias sem tocar: “*não vou tocar, não precisa*”. E daí quando eu voltava a tocar começa a doer meu braço, não conseguia fazer direito. Daí eu sentia aquela falta: “*pô, mas eu podia ter estudado, não tava assim*” (Nicolly).

Algumas mães relataram como os filhos estudam o instrumento musical em casa, apontando sua participação crítica e dialógica ao procurarem contribuir no aperfeiçoamento do estudo e da musicalidade dos filhos. Um dos exemplos é o da mãe de Beatriz, que percebe que o modo de ensaiar da filha na orquestra é “bem diferente dela ensaiando em casa”. Em casa, a mãe revela que a filha é mais “ela mesma”, que toca com maior expressividade corporal e, em

contrapartida, na orquestra toca com menos espontaneidade, “é mais reservada junto com os outros”.

Não sei se ela pensa se aqui ela se sente livre, que não vai tá achando que tá sendo julgada, ou o que é, se sente mais à vontade. Mas eu digo: “*Ah, filha, assim que eu quero ver tu tocando na orquestra*”. Ela diz: “*Ai, eu não*”, ela fala, “*eu não vou tocar assim lá*”. Então eu acho que é mais ou menos por aí (Mãe da Beatriz).

Papadopoulos (2004, p. 99) lembra que a “entrada em uma atividade extraescolar, notadamente musical, permite a multiplicação dos modelos adultos de referência”. Nessa direção, os alunos passaram a conviver com adultos – músicos e professores, que se tornaram novos atores na constituição ativa de seus modelos, o que também gera novas aprendizagens e novas percepções de si.

O que a mãe de Fernanda procurar cobrar da filha é a partir do que ela percebe que pode melhorar quanto ao aperfeiçoamento do estudo do instrumento musical, exemplificando sua atuação pedagógica atenta ao desenvolvimento musical da filha:

Cobro dela quando eu escuto ela. Eu não entendo nada de música. Mas eu, desde pequena, eu escuto muito música. (...) Então de vez em quando eu fico ouvindo ela tocar, e eu tô no banheiro, ou tô no meu quarto ou tô aqui, eu: “*Para tudo! Para tudo que isso tá doendo os meus ouvido*”. E eu digo pra ela: “*Eu não sei onde tu tá tocando, mas repete*”. Daí ela viu e consegue ver que tá errada. Agora eles tavam aprendendo, tavam tocando *Luiza*. Esses dias tavam tocando *Luiza* eu cheguei assim: “*A Luiza morreu?*” e ela: “*Por quê?*” “*Porque tá mais pra música fúnebre do que pra Luiza*”. Aí eu fui mostrar pra ela quem é o Tom Jobim, sabe. (...) aquela exaltação à *Luiza*, onde ela tem que vibrar mais com o violino, aquela coisa da sensibilidade. Eu disse: “*Mana, tá faltando tesão nessa música; tu tá morrendo, tu matou a Luiza, não é isso, ele não tá chorando pela morte da Luiza*”. “*Ah mãe, mas eu não tenho isso ainda*” (Mãe da Fernanda).

Para ser consistente em sua prática pedagógica, a mãe de Fernanda revelou que buscou e mostrou um vídeo no *YouTube* à filha de uma das versões de *Luiza*, do compositor Tom Jobim. Assistiram diversas vezes e conversaram sobre a questão do sentimento que a música pode provocar. Em sua fala, essa mãe narra uma compreensão de música que vai além de acertar notas, ritmos e tocar com afinação, procurando ensinar à filha a importância de uma interpretação musical expressiva:

(...) aí eu mostrei pra ela essas diferenças de músicas, de sensibilidade. E eu acho que pra ela tocar no violino, foi o que eu disse pra ela: *“Tu pode tá indo muito bem na parte técnica, na parte prática, técnica que tu tá estudando, mas te falta essência, te falta a alma da música”*. *“Ah mãe, mas a gente só tem 10, 11, 12, 13, 14, 15 anos”*. Eu cheguei e disse: *“Tá, mas já tá na hora de vocês sentirem essa alma, assim, tocarem... A alma de vocês é que tem que tocar o instrumento, senão a coisa vai ficar muito técnica, vai ficar música só por música, não tem aquela coisa de tu viver a música”*, que é onde tu tira isso do instrumento, o instrumento faz vibrar isso (Mãe da Fernanda).

Janete também entende que o estudo do instrumento deva proporcionar prazer para a filha, contando que diversas vezes, em função da quase inexistência de tempo livre em casa, o instrumento fica sem ser tocado, com exceção dos finais de semana. A mãe, que não estabelece uma rotina fixa de estudos, explica que a filha precisa ter vontade:

Eu acho também que eu não posso tá pegando e dizendo: *“Marina, vai estudar. Pega o violoncelo, toca”*. Eu acho que a pessoa tem que ter prazer, porque é um instrumento, sabe? Não é uma coisa assim, não é estudar porque tu precisa pra passar numa prova. Eu acho que tu tem que ter o prazer de ter vontade pra tocar o instrumento. Eu acho que, eu sei de muita gente na orquestra, de conversar com as mães, também, que eles gostam de fazer audição em casa, convidar os parentes pra escutarem, fazer a filha tocar, tem que tocar duas horas. Eu acho que não, porque aquilo acaba sendo... é uma rotina cansativa, eles são adolescentes. Eles se privam de muitas coisas, não é? Então eu acho assim: quando tu tá com vontade, ela [a filha], pelo menos quando tá com vontade vai e toca (Janete, mãe da Marina).

Neste capítulo, em que foram abordadas e discutidas práticas educativas familiares, a rotina de estudos intensiva dos alunos e como organizam os estudos da orquestra e escolares, é possível abstrair que nos múltiplos e simultâneos espaços de socialização desses jovens que tocam na orquestra – a família, a orquestra, a escola – eles vivenciam projetos que se somam. Nessa compreensão, esses projetos não são incoerentes, conforme Lahire (2002) aponta em seus estudos sobre problemas atuais da socialização na contemporaneidade. As socializações vividas por esses alunos seguem a mesma direção, o que pode ser visto como uma linha de continuidade (o que não significa estar isenta de conflitos e tensões) em que todas as instâncias socializadoras exigem disciplina,

dedicação, envolvimento, estudo. O que Lahire discute, em seu livro *Homem Plural*, é que:

Os atores atravessaram no passado e atravessam permanentemente muitos contextos sociais (universos, instituições, grupos, situações...); eles são os frutos (e os portadores) de todas as experiências (nem sempre compatíveis, nem sempre acumuláveis, e às vezes altamente contraditórias) que viveram em múltiplos contextos (LAHIRE, 2002, p. 198).

8 A ORQUESTRA NA VIDA COTIDIANA DOS ALUNOS E SUAS FAMÍLIAS: impactos e efeitos

O presente capítulo trata de dois aspectos centrais que são os efeitos e os impactos da orquestra na vida cotidiana dos alunos e suas famílias. Dentre esses, espaços de fuga revelados pelos alunos para ouvir música no trajeto de deslocamento, a alteração de rotinas, menos tempo para a socialização familiar, descortinando marcas deixadas pelo tempo de socialização na orquestra em que os alunos precisam fazer escolhas e sublimar o cansaço. Neste capítulo, o projeto da orquestra é visto como um projeto social pelas famílias, e também será abordado revelando efeitos deste espaço de socialização. Sobre os efeitos que cada lugar, que cada espaço social confere aos indivíduos, Bourdieu sinaliza que para não sentirem-se “*deslocados*, os que penetram em um espaço devem cumprir as condições que ele exige tacitamente de seus ocupantes” (BOURDIEU, 2008b, p. 165).

8.1 Trajeto de deslocamento: momento de ouvir música, dormir e estudar

“Se eu não tô ouvindo música eu tô dormindo dentro do ônibus” (Martines).

Nas entrevistas, conversei com os alunos sobre o que gostam de fazer durante o trajeto de deslocamento diário de ida e volta dos ensaios da orquestra. No momento de entrevistas, trouxeram uma miríade de opções para passar o tempo, onde a ênfase em escutar música ganhou destaque. Durante o trajeto de deslocamento de suas casas para o local de ensaio da orquestra, escutam música em seus aparelhos celulares – dentre outras mídias – onde convivem com uma mistura de estilos musicais que coexistem em diferentes situações cotidianas.

Kleber Jr. conta que, antes de roubarem seu celular, ficava ouvindo música, incluindo rap da igreja da qual participa e o programa *Pretinho Básico*⁴⁶, na rádio do celular. Bozzetto (2009), em sua investigação sobre as relações entre música, celular e juventude, constatou que as “músicas que circulam no

⁴⁶ Trata-se de um programa de entretenimento veiculado pela Rede Atlântida para os estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

repertório dos aparelhos celulares são indicadoras de formação de identidades musicais não apenas do próprio usuário, mas também do grupo social do qual participa” (BOZZETTO, 2009, p. 68).

Os alunos revelaram que trocam músicas entre si através do aparelho celular, e que esse é o tempo que possuem para escutar música e variar o repertório musical:

Ana Clara: Eu gosto de ficar ouvindo música, é o tempo que eu tenho pra ouvir música. Mas, assim, o estilo de música não é qualquer um também. Eu gosto mais é de rock, e de vez em quando eu fico escutando as valsas que eu peguei do celular da Beatriz. (...) Aí eu tava mexendo no celular da Beatriz pra ver se tinha alguma música pra mim pegar e aí eu vi essas duas valsas e eu peguei as duas.

Adriana: (...) E como tu transferiu a música da Beatriz pro teu?

Ana Clara: É pelo *bluetooth*. Eu gosto do *bluetooth*, dá pra passar.

Adriana: O que tem nessa valsa que tu gosta de ficar ouvindo:

Ana Clara: Ah, a melodia da música é muito bonita, eu até consegui as partituras pra tocar.

Adriana: E já tocou alguma vez?

Ana Clara: Ainda não porque ela é meio difícil. Mas eu tô recém ensaiando ela. Mas eu acho que eu vou tocar ainda alguma vez. Eu achei a melodia dessa música muito bonita.

Nessas escutas musicais, o repertório que os alunos gostam mostra-se eclético e variado e, como eles mesmos apontaram, engloba diversos estilos e gêneros:

Adriana: Que músicas que tu escuta?

Beatriz: Ah, eu escuto tudo que é tipo. Eu gosto mais assim um tipo de rock mas não muito pesado, sabe, e escuto música erudita também, eu baixo algumas músicas.

Adriana: O que é o “rock não muito pesado” que tu gosta de ouvir, quais seriam as bandas, por exemplo:

Beatriz: Tipo Paramore, NXZero, Fresno. Essas bandas.

Adriana: E de música erudita?

Beatriz: Ah, eu escuto, eu gosto de escutar mais músicas de Mozart, de Beethoven.

Adriana: Como é que tu consegues essas músicas no celular:

Beatriz: Eu baixo da internet.

Desbravando tecnologias, esses jovens trocam músicas pelo celular, baixam música pela internet, exemplificando novas sensibilidades musicais contemporâneas envolvidas em sua rotina diária, ampliando o repertório da orquestra que privilegia o erudito. Os alunos, em sua maioria, escutam música com fones de ouvido em seu aparelho celular, mas também em aparelhos portáteis como o MP4. Conforme Souza (2009) explica:

Com o desenvolvimento digital, as mídias tornaram-se mais flexíveis, multifuncionais e acessíveis, ou seja, elas perderam o caráter estático e de monopólio, como o controle dos pais, e passaram a permitir o uso individual e o controle ilimitado. Assim, adaptaram-se sem dificuldades às atividades de crianças e jovens, indo ao encontro de seu desejo de independência e liberdade (SOUZA, 2009, p. 9).

Além de ouvir música, dormir no trajeto de ônibus faz parte para driblar o cansaço diário. Porém, é preciso cuidar para não perder a parada do ônibus, como já aconteceu em variadas situações citadas pelos alunos. Ler também é uma das atividades que realizam nesses deslocamentos, variando entre a leitura de livros que possuem em casa, da biblioteca da escola, livros sobre teoria musical e, também, leituras específicas de matérias para provas, conforme Joli explicita:

Joli: Eu, às vezes, quando tinha colégio eu lia livros da biblioteca no deslocamento. E às vezes dormia quando tava com sono, e às vezes estudava quando tinha prova.

Adriana: O que tu estudavas:

Joli: Geografia, Matemática, Português, História.

No entanto, uma aluna contou que, quando terminou de ler os livros que lia no trajeto, passou também a estudar violino, tocando em *pizzicato*⁴⁷ até chegar na parada de ônibus. Lívia conta que “já aconteceu de falarem que era muito bonito”, ou então “que já tocaram violino”. Outra colega exemplifica várias possibilidades do que gosta de fazer nesse trajeto de deslocamento:

Muitas coisas, varia muito, mas agora eu tenho ouvido mais música e tal. Antes eu dormia por causa do cansaço. Também lia

⁴⁷ O termo se refere ao modo de tocar os instrumentos de corda (geralmente os de arco) pinçando as cordas com os dedos. Fonte: Wikipédia.

quando eu tinha livros pra ler, mas eu já li todos. Que os livros que eu tinha aqui em casa, daí eu tô procurando novos livros coisa e tal pra mim ir lendo, porque eu gosto de ler. Daí como agora eu tô meio entediada eu vou ouvindo música (Nicolly).

Mostrando a convivência com variados repertórios musicais, que circulam entre o universo do erudito ao popular, Martines explicita que escutar música e qual repertório musical depende “da hora”. Em casa o aluno costuma escutar “bastante pagode”, e quando está indo para o ensaio escuta “mais as músicas eruditas”. O aluno, que leva quase uma hora no deslocamento, costuma ouvir no aparelho celular ou MP4 as músicas do ensaio que estão trabalhando na orquestra, “até pra ficar na cabeça pra ajudar na hora do ensaio”. Além desse repertório que integra as músicas do ensaio, aponta outras que gosta de ouvir, ampliando o alcance de suas experiências e fruições musicais:

Martines: Ah, gosto de escutar pagode também, escuto aqueles *rappers* americanos.

Adriana: Quais pagodes, por exemplo, de que grupo:

Martines: Gosto do Exaltasamba, Pixote, Nuance, aquele... Zoeira, Fundo de Quintal também.

Adriana: Isso tudo tu tens, esse repertório, no teu celular:

Martines: Sim, sim, tenho.

Sophia, além de ler e ouvir música, aproveita esse tempo “pra solfejar”, estudando e lendo partituras do repertório da orquestra. Ela conta que gosta de ler sobre “filosofia, literatura brasileira” e, também, “sobre a vida dos músicos, de Mozart, de Beethoven”. Mostrando ser eclética em seu gosto musical, a aluna revela suas preferências musicais:

Sophia: Eu escuto de tudo... é, eu gosto mais de MPB, assim, de um *jazz*, alguma coisa mais suave, sempre fui de uma coisa mais suave, mais romântica. Mas eu ouço de tudo, sou bem eclética.

Adriana: E tu ouves em qual aparelho, no ônibus:

Sophia: No MP4 e às vezes no meu celular.

Adriana: Com fone de ouvido?

Sophia: É, com fone de ouvido (risos)!

Michael Joseph Jackson também gosta, juntamente com ouvir música, de aproveitar o tempo no ônibus conversando com amigos do bairro onde reside, na Restinga. O aluno também revela que o espaço social do ônibus envolve a escuta de pagode, guardando o repertório da orquestra para escutar quando está em casa:

Adriana: É o que tu escutas nesse trajeto, no teu celular:

Michael Joseph Jackson: Ah, no celular tem dias que eu escuto só pagode e tem dias que eu vou e escuto uma música clássica. Mas música clássica, assim, mais eu escuto em casa, mesmo.

Adriana: No ônibus é mais pagode, então?

Michael Joseph Jackson: É, é mais pagode.

Aproveitar o tempo para ouvir música, prática da maioria dos jovens entrevistados, é ampliado por Gabriel que, além de dormir no longo trajeto, também gosta de ler, pelo pouco tempo que sobra:

Gabriel: (...) quando eu pego um livro na escola eu vou lendo, por causa que é o único tempo que eu tenho.

Adriana: É o único tempo que tu tens?

Gabriel: É, pra ler sim, por causa que eu vou de manhã pro colégio aí quando eu chego já pego minha mochila e vou pro curso, aí tem que ler enquanto eu tô no ônibus.

8.2 Mudanças na rotina familiar: *tudo a gente teve que mudar, mas foi pra melhor*

“Assim, o que mudou: esse levar e buscar que a gente não tinha esse hábito. Ela chega correndo da escola, vai correndo pra orquestra, ela não tem mais tempo pra nada. Ela passa as tardes lá” (Mãe da Nicolly).

“(...) teve que se mudar toda a nossa rotina em questão da orquestra, até os ensaios dela, tudo, que ela ensaia bastante em casa” (Mãe da Joli).

Na rotina das famílias, novos compromissos, responsabilidades e controle de horários foram reconfigurando a ordem e o movimento da cena

cotidiana, a partir da participação intensiva dos filhos na orquestra. Fernanda avalia o impacto da rotina de quatro ensaios por semana em sua vida:

Não pesa, porque no começo, quando eles nos deram a notícia pela primeira vez que ia começar a ser quatro dias, no primeiro mês eu fiquei assustada, assim, *quatro dias...* até as pessoas, eu conheço todo mundo aqui no bairro, e as pessoas me elogiam muito por eu estar sempre pra cima e pra baixo com o violino, e voltando, e indo, aí elas perguntam: “*Ah, quantas vezes tu estuda, que eu te vejo praticamente todos os dias*”, aí eu digo: “*De terça a sexta*”. Aí as pessoas se assustam: “*Mas não é puxado pra ti?*”, mas eu acabei me acostumando e eu gosto de tá lá, então pra mim é normal (Fernanda).

A mãe de Beatriz, que sempre gostou muito de música, reconhece que a rotina da filha se transformou depois da orquestra, pois somou aos estudos da escola o estudo do instrumento que toca na orquestra, o que “tira o tempo de outras coisas”. A rotina “ficou mais cansativa”, e envolveu “passar menos” e ter menos tempo para “brincar”, já que a filha “tem que estudar, estudar pro colégio e as músicas da orquestra”. Mostrando um forte investimento no projeto da filha, não basta estudar somente nos ensaios, tem que estudar música em casa:

(...) porque a intenção nossa, minha, eu sempre digo: “*Tu quer tocar bem tu tem que estudar, tu tem que ensaiar. Não adianta só lá*”. Claro que eu vejo que lá é mais tempo que em outros lugares. Se ela vai pagar aula de violino, ela não vai estudar tanto tempo quanto ela estuda lá. Mas mesmo assim, em casa ela tem que se dedicar, nem que seja um tempinho, mas tem que pegar o violino (Mãe da Beatriz).

Abrir mão de momentos de lazer para se dedicarem ao estudo do instrumento e à orquestra é evidenciado em diversos depoimentos, como o de Nara, mãe de Ricardo:

(...) hoje eu vejo que ele se dedica mesmo. Dá dó porque ele se dedica, ele não é um piá que os amigos dele tão ali jogando bola e ele tá aqui estudando, entendeu? Ele não é um piá, assim, como é que eu vou te dizer: “*Ai, vou jogar tudo e vou pra rua*”. Não! (Nara).

A mãe de Nicolly também enfatiza que quando a filha entrou na orquestra passou por momentos difíceis na escola, o rendimento caiu um pouco tendo em vista que a filha “sempre foi primeiro lugar na escola”. O problema foi

em relação a algumas colegas meninas que “queriam namorar, queriam sair, queriam ir pro shopping, isso e aquilo, já não queriam mais estudar”. Essa situação, segundo a mãe, foi difícil de contornar, pois a filha começou a sofrer *bullying* na escola, como conta:

(...) Olha, eu tive que ir na escola, foi terrível. Mas aí a sorte é que a coordenadora da escola chamou as meninas, conversaram e aí a coisa parou por ali. E eram essas amigas dela. Que tão assim, meninas que tão só interessadas no visual, é o corpo, é andar, sabe, se mostrando pros meninos; não que a Nicolly não olhe pros meninos, não é isso. Mas elas estão muito mais adiantadas, isso que eu quero dizer. E aí a coisa parou e a professora conseguiu estancar, melhorou daí (Mãe da Nicolly).

Para equilibrar o cansaço dos filhos na rotina durante o período letivo, os familiares revelaram não cobrar muito durante as férias escolares, deixando os filhos dormirem até mais tarde e aproveitar o tempo livre da escola.

É muito puxado. Que ela se esforça no colégio, ela faz os trabalhos em grupos, aí como não dá, ela traz as meninas fim de semana pra dormir aqui pra fazer junto. (...) E ela é muito chata, muito exigente, então tem que ser como ela quer (Mãe da Raquel).

Juan vai ao encontro de vários depoimentos de colegas que enfatizam a importância da dedicação ao estudo do instrumento e à orquestra, compreendendo que qualquer esforço é válido para chegar a uma orquestra profissional. Atividades como descer e ir pra rua, mexer no computador, jogar videogame foram perdendo o protagonismo para se dividirem entre os estudos e a dedicação com a orquestra. A rotina de ensaios quatro tardes por semana junto com a escola é para ele, algo “normal”, já assimilado em sua rotina cotidiana e fundamental para chegar onde ele deseja:

Juan: Eu acho que tem que ter, se não ter não vai, a gente não vai chegar onde tem que chegar, na orquestra.

Adriana: Onde é que tem que chegar:

Juan: Chegar numa orquestra profissional.

Alguns alunos, mesmo reconhecendo o cansaço e a correria do dia a dia para atender os compromissos escolares e da orquestra, revelaram que, por eles,

os ensaios até poderiam ser de segunda a sexta, enquanto outros acham um pouco exagerado.

Embora os alunos apontem sua motivação, comprometimento e envolvimento com a orquestra, colegas, professores e com a aprendizagem musical, sentem-se muitas vezes cansados, pois devem dar conta da rotina escolar, geralmente pela manhã e, imediatamente, seguirem para o ensaio da orquestra. Em diversos momentos precisam dormir no trajeto de deslocamento e reinventar o tempo, reconfigurar a rotina familiar, criar estratégias de sobrevivência e continuar lutando para que permaneçam nesse grupo, vulneráveis que estão por se tratar de um projeto em que o estudo e a dedicação ao instrumento contam como a matéria prima do espetáculo.

Lidar com os dois universos formativos

É notável que para conseguir tocar o instrumento na orquestra e dar conta de todo o repertório musical e a escola, os alunos sentiram o impacto pela impossibilidade de se dedicarem aos dois universos formativos com a mesma intensidade. Como muitos relataram, é preciso fazer escolhas, abrir mão de atividades que gostavam tanto no âmbito escolar quanto fora dele, motivados pela aprendizagem musical e pela pertença ao grupo. Além de terem que fazer escolhas, momentos de lazer foram perdendo espaço, transformando a juventude e também a infância desses alunos em um momento da vida permeado pela responsabilidade, disciplina, organização de horários, controle do tempo e do corpo, como conta Nicolly:

Agora na orquestra eu tenho que estudar todos os dias, não posso parar um dia, senão o meu braço começa a doer quando eu volto, porque (...) tem muita, muita, muita coisa pra estudar. Eu fico muito, muito tempo e às vezes eu não aguento, daí eu tenho que ficar parando e depois indo de novo, parando e indo de novo e isso é meio cansativo, mas é divertido, é divertido. Eu gosto, sabe. Eu consigo conciliar as duas coisas. É claro que eu não vou ficar tão bem na aula como eu era antes da orquestra por causa que tem umas interferências e tal, e também o meu lazer que fica meio falhado por causa da orquestra porque eu tenho que ficar estudando, estudando, estudando, estudando! (Nicolly).

Há uma ambivalência (apresentando dois aspectos e/ou dois valores) percebida no discurso dos alunos que diz respeito tanto ao controle de tempo e sua divisão cronometrada em horários, o cansaço físico e mental, a falta de lazer e, por outro viés, todo esse cansaço é sublimado pelo prazer que os alunos demonstram do que representa fazer parte da orquestra. Alberto, que relatou o quanto se sente cansado com toda a rotina semanal de estudos escolares e musicais, traz a questão de que, no ambiente da orquestra, tem amigos com quem socializar, o que se torna, como outros colegas também compartilham, “divertido”:

Alberto: Depois de ter entrado pra orquestra, eu prefiro ficar lá. Que em casa as coisas ficam muito monótonas.

Adriana: Por que ficam monótonas?

Alberto: Porque daí se resume a estudar ou mexer no computador, ou jogar videogame, descansar, só isso. Lá eu tô sempre conversando com alguém, no intervalo; acaba sendo divertido.

Ricardo, que revelou sua rotina apertada de quem dorme pouco e acorda cedo, mostra que, no final das contas, tudo vale a pena em prol de estar na orquestra fazendo o que ele tanto gosta:

Pra mim é até um prazer, entende? Não é um sofrimento. Eu adoro fazer isso, eu adoro fazer o que eu faço, que é estudar música. Por isso que pra mim já não é tão, sabe, tão exaustivo. Dá um cansaço, mas algo suportável, entendeu; dá pra aguentar. É prazeroso, daí eu chego na orquestra e eu vejo que tudo vale a pena. Vale a pena o cansaço que eu tenho (Ricardo).

Embora a maioria das escolas onde o projeto da orquestra foi divulgado estivesse envolvida em divulgar aos alunos o processo de seleção, o material empírico da pesquisa foi revelando que algumas escolas não apoiaram os alunos que ingressaram no grupo e tiveram que se readaptar à nova rotina intensiva de estudos escolares e musicais. Para Nicolly, conciliar os dois mundos – orquestra e escola – foi um desafio que exigiu dela mais estudo na escola:

(...) eu mudei muito, eu comecei a estudar, de vez em quando, porque eu nunca estudei, eu nunca precisei estudar. Só que daí, conforme as séries foram avançando, o conteúdo foi ficando um pouquinho mais pesado e daí eu não tinha mais aquele tempo pra ficar pesquisando coisas alheias na internet. Então eu comecei a procurar coisas com mais foco nos estudos, algumas coisas da História, às vezes. Daí tem a tarde que eu não tenho mais livre

que eu tenho que ir pra orquestra. Tem a noite também que quando eu chego eu sempre pratico antes de mexer no computador, e antes eu não fazia isso. Eu geralmente chego em casa cansada; (...) nas primeiras semanas, nos primeiros meses, eu chegava em casa e estudava e ia direto pra cama porque não dava pra aguentar, era muita coisa, ficava pensando aquilo. Agora eu estou mais acostumada e tal (Nicolly).

A aluna conta que suas notas “caíram bastante”, mas que não foi só em função da orquestra, mas também de estar entrando na adolescência, em uma “fase rebelde”, revelando outros motivos que influenciaram. Dentre eles, a falta de um olhar mais sério e compreensivo de professores sobre sua participação na orquestra:

(...) as professoras lá da escola falaram que essa orquestra tá me fazendo mal, porque caíram as notas, e não sei o que, e disseram que era melhor eu sair. Só que eu disse que não, que eu não posso sair, que a orquestra é a minha vida, eu não posso, não existe, se eu sair da orquestra eu vou ficar sem chão, sem rumo, não vai ter pra onde ir. Eu tenho que ficar na orquestra, e isso tá na minha cabeça desde que eu entrei nela! (Nicolly).

Raquel, tranquila ao equalizar as duas rotinas – da escola e da orquestra, acredita que a música ajudou muito em todas as matérias escolares ao revelar que a música “ajuda a se concentrar mais, a estudar mais”. Exigente consigo mesma, a aluna fala como deve ser seu desempenho escolar:

Mesmo se o meu colégio tiver a média seis (6), eu tenho a minha média, pra mim é oito (8). Então se eu tirar menos que oito eu já vou ter que estudar mais, pra mim. Então pros outros, pra eles tirar mais que seis no colégio, pros outros é maravilhoso. Pelo menos pra mim é oito, menos que oito eu não consegui passar. Porque eu, pra mim, tem que ter aquela minha média, porque senão... (Raquel).

Algumas famílias entendem que para os alunos darem conta de tudo com tranquilidade é necessário “dar todo o suporte necessário de que eles necessitem” (Júlia). Mas, mesmo assim, ainda há momentos de “instabilidade psicológica”, como Júlia relata, quando recebeu recomendações médicas para a filha “não fazer tanta coisa” e “arrumar um tempo pra não fazer nada”.

Mesmo gostando muito de estar na orquestra, Marina compartilha que a adaptação a tantos horários preenchidos e a responsabilidade em dar conta das

tarefas escolares levou-a inicialmente a um forte cansaço, baixando seu rendimento escolar:

Ah, eu vou ser bem sincera, sabe... quando eu entrei na orquestra eu acho que eu me atrapalhei bastante na escola, minhas notas caíram um pouco mas agora elas já aumentaram. E eu sou bem desorganizada e me atrapalho, mas às vezes eu consigo me organizar. Agora fim de ano tá sendo bem puxado pra escola. Trabalho, estudar pra prova, durmo cansada, acordo com olheira, é brabo porque eu pego ônibus pra ir pra escola, volto com ônibus, vou pra orquestra com ônibus, almoço correndo, sabe, é uma rotina bem agitada (Marina).

Manter atividades de lazer em casa, ter tempo para outros prazeres e ter outras experiências musicais para equilibrar o cansaço da orquestra apareceu em muitos depoimentos. Uma das atividades que os alunos mais gostam de fazer em casa, por excelência, é jogar videogame e/ou jogos no computador e assistir televisão. Além dessas atividades, ler livros, passear e estar com os amigos do bairro, ver filmes na tevê, descansar, aproveitar para dormir e “repor as energias”, além de estudar e tocar o instrumento. Participar de grupos jovens da igreja, ir a cultos e missas também integra essas práticas de lazer, algumas já discutidas em capítulos anteriores.

No entanto, Alberto é veemente ao afirmar que descansar é sua atividade central de lazer, pelo cansaço que acumula durante os dias de semana:

Adriana: O que tu mais gosta de fazer nos finais de semana?

Alberto: Descansar.

Adriana: Tu te sentes cansado?

Alberto: Sempre.

Adriana: Como é que é esse cansaço?

Alberto: Eu não sinto nem vontade de levantar da cama de manhã. Por mim eu passava o ano inteiro deitado, sem me mexer, mas tem que trabalhar, não é?

8.3 Consequências da participação na orquestra

8.3.1 Fazer escolhas: sublimar o cansaço e reinventar o tempo

“(...) eu fico cansada, mas fico feliz assim”
(Nicolly).

“Olha, eu não sei. Sinceramente eu não sei como é que eu consigo fazer tanta coisa. Eu acho até que eu deveria ter explodido de tanta coisa que eu faço”! (Alberto).

A mudança na rotina dos alunos deixa marcas não apenas no plano simbólico, das experiências vivenciadas durante o longo tempo de socialização musical que os alunos vão acumulando no projeto da orquestra e que se tornam o dinamismo e a motivação para que desejem continuar no grupo. O corpo, o espaço material que também é afetado por essas experiências, reflete o cansaço não somente pelo tempo de dedicação dos alunos aos ensaios, mas pela postura que o instrumento musical impõe, o modo de sentar, o estudo em casa, os longos trajetos de ônibus. Como lembra Bourdieu (2007), também “aprendemos pelo corpo. A ordem social se inscreve nos corpos por meio dessa confrontação permanente, mais ou menos dramática, mas que sempre confere um lugar importante à afetividade e, mais ainda, às transações afetivas com o ambiente social” (BOURDIEU, 2007, p. 172).

Sophia também reforça o quanto a nova rotina mudou drasticamente, pois teve que deixar várias atividades que fazia em função da orquestra:

(...) mudou tudo, desde horário de acordar, de horário de sair, de ser mais ágil, de saber me adaptar mais rápido aos ambientes, porque as mudanças foram rápidas e drásticas, foram bem impactantes, foram bem significativas. Então foi tudo muito assustador. Mas tranquilo, não vi como um problema ainda. Então mudou tudo, horário de sair da escola – antes eu tinha tempo de ficar conversando mais um pouco, vir mais tarde, não, mas agora eu venho mais cedo, e aí me arrumo rápido e vou pra orquestra (Sophia).

A mudança no caráter também foi apontada como uma mudança significativa desde que ingressou na orquestra, no sentido positivo. Michael Joseph Jackson se achava mais criança, “um cara mais de brincar” que foi ficando

“mais maduro” e “mais preparado, assim, pra vida”. Ricardo avaliou as mudanças em sua rotina cotidiana antes e depois da orquestra, lembrando o esforço dedicado na adaptação das novas atividades, afirmando o que mudou na prática, pois:

(...) antes eu não saía, agora eu tenho que sair todo dia, pegar dois ônibus, ficar uma hora e vinte minutos dentro de um ônibus sentado, pois é, isso cansa. E, na escola também, tenho que estudar de manhã, tinha que estudar à noite ano passado pra poder completar o ensino fundamental. É difícil, porque à noite é perigoso (Ricardo).

Para Miguel, também, “praticamente mudou tudo”:

Em questão de horário, compromisso e essa coisa também de a gente aprender mais partitura, tipo, a gente não sabia nada. Se tu vai estudar partitura, tu tem que pagar, e lá é diferente, a gente ganha pra estudar. Então, mudou praticamente tudo. Questão de tocar, tocar melhor. Sempre (Miguel).

8.3.2 Menos tempo para a socialização familiar

“Até a gente nem tem tido tanto tempo pra ficar junto, porque de manhã e de tarde ele tá fora, eu também, de manhã ou de tarde geralmente tô trabalhando. De noite que é um tempinho que a gente tem pra ficar junto, ele chega daí ele quer ficar um pouquinho no videogame, (...) ele quer relaxar um pouco” (Nicole, mãe do Alberto).

Pelo fato de os alunos darem conta da escola e da orquestra, os familiares foram sentindo o impacto de passarem menos tempo com os filhos e, conseqüentemente, ter menos tempo de convívio familiar. A mãe de Fernanda conta que sua filha era uma “parceira assim de dentro de casa, de planejamento familiar e financeiro também” e que, depois que ela entrou na orquestra, o tempo reduziu e foi preciso se adequar a nova realidade entre mãe e filha: “(...) Eu não tenho ela mais tanto dentro de casa como parceira, mas ela cresceu muito, ela desenvolveu de uma outra maneira muito positiva, não posso negar, em relação a isso. Eu acho que tá sendo muito bom pra ela”.

O pouco tempo juntas em casa também refletiu, para Janete, uma mudança percebida nos dias de semana, em função da rotina puxada da filha:

(...) agora tá sem escola, mas quando tava estudando chegava em casa meio-dia e quinze pra sair quinze pra uma. Meia hora, ela chegava, ela tinha quinze minutos em casa e saía. Chegava em casa, ela só queria deitar e dormir. Então nós nos víamos praticamente só nos finais de semana. Agora é que a gente tá tendo mais contato, que ela tá aproveitando mais, mas essa rotina dela é bem puxada (Janete, mãe de Marina).

Os alunos também ressaltaram que tiveram menos tempo para ficar em casa, ajudar a mãe e descansar em função do tempo curto para darem conta de tudo.

8.3.3 Ver o projeto da orquestra como um projeto social

“Nessa idade é que a gente capta melhor mais e tudo, então não tem por que ficar horas em casa fazendo o que? Vamo estudar, vamo aproveitar”!
(Liza, mãe do Michael).

Ter um grupo, fazer parte desse grupo e saber que os filhos têm o que fazer e o que sonhar, a música aparece como algo que preenche um tempo que, se não fosse ocupado pela possibilidade de sua aprendizagem, estaria ocioso, desperdiçado, vulnerável. O discurso de alguns pais e alunos enfatizam aqueles outros discursos captados em projetos sociais que citam a música como a salvação dos alunos para não se perderem em drogas, maus relacionamentos, e o perigo de viverem em alguns bairros perigosos.

Preocupados em usar produtivamente o tempo livre dos filhos, muitos pais ressaltaram o quanto ocupar tardes livres e ociosas proporcionou abrir um novo campo no horizonte de vida dos alunos, através da música. Saber que os filhos estão “num bom lugar” e que a aprendizagem musical pode trazer um futuro promissor trouxe um conforto e um suporte para lidar com a rotina intensa, tanto dos alunos quanto das famílias. Não expor os filhos aos perigos da “rua”, do desvio, foi um dos assuntos discutidos pelos pais, como a mãe de Alice:

(...) Porque de tarde ela [Alice] não tinha nada pra fazer, dormia a tarde inteira. Dormia as tardes inteira. E eu acho que isso foi muito bom, sabe? Mudou bastante, porque como eu digo pra ela, acho que dormir é uma perda de tempo. Eu acho. Então ela tem a tarde inteira ocupada. Não tenho aquela preocupação de que tá na rua. Porque é uma fase que eles começam a querer sair muito, e eu

acho que isso, nos dias de hoje, a gente se preocupa muito (Mãe da Alice).

A mãe de Michael Joseph Jackson, a partir da experiência do lugar onde mora, ressaltou que fazer música nesse projeto tirou seu filho do ambiente hostil do bairro, pois em frente à casa deles, às vezes, têm meninos em plena tarde “cheirando cachimbo” (crack) e fumando maconha, meninos que ela mesma viu crescer. A mãe, que controla e tenta proteger o filho dos limites da rua, mostra a orquestra em sua função de contribuir para desviar a atenção dos perigos:

Katherine: (...) ele, às vezes, briga com a gente, porque a gente não deixa ele ficar na rua até tarde, dez, onze horas da noite. É oito, oito e pouco, ele conversa um pouquinho com os guris aqui na frente e já... (...) E vários dos meus alunos da época hoje são usuários, são drogadictos e ficam aqui na frente sentados fumando. Agora não tão, mas daqui a pouco, mais de tardezinha eles ficam assim.

(...) Adriana: Drogas te preocupam muito?

Katherine: Isso. É, porque gurizada que a gente viu crescer aí, com 7, 8 aninhos, hoje tão com 20 anos e todo... a maioria tá no vício.

Adriana: Qual droga, mais ou menos:

Katherine: Acho que a maioria é crack, maconha. A gente vê eles com cachimbinho, sentam aí na frente. Ficam na esquina, vão pra lá, vem pra cá. E a orquestra então *uuhh*, desvirtuou um pouco de ficar só aqui pela vila. E a gente tá sempre colocando ele [o filho] em atividade.

Apesar de os integrantes da orquestra terem todos menos tempo em função do grande número de atividades escolares e musicais, estar na orquestra proporcionou para André Rieu da Silva sensibilizar mais a família através de sua prática musical, o que o uniu com outras pessoas da família com quem ele não tinha uma relação mais íntima, como seu avô materno. Mas, principalmente, como revelou sua mãe, aliviou um pouco a falta e a saudade do pai que ele encontra pouco, no sentido de que os professores substituíram essa carência do pai e dos tios paternos que também são músicos, conforme avalia:

O André Rieu da Silva era escola-casa, casa-escola, vai jogar videogame, vai jogar bola final da tarde, e ele sentia muita falta do pai dele, tinha insônia. Antes dele entrar na orquestra ele tinha insônia um dia sim, o outro dia também: “*Tô com saudade do meu*

pai, eu quero ver o meu pai". (...) E desde que ele entrou na orquestra passou, não teve mais. (...) eu acho que, na cabeça dele, ele substituiu os tios, os pais que deveriam ensiná-lo a tocar, a entrar nesse mundo, pelos professores que dão aula pra ele (Mãe do André Rieu da Silva).

8.3.4 Os efeitos da orquestra nos aspectos psicossociais

"A gente vê que ele gosta, que ele tá bem, que ele tá feliz. O Martines era fechado, (...) e lá ele ri, ele conversa, ele é espontâneo, então a gente vê que faz bem. E ele tem bastante amizade, a gente viu que o Martines mudou, mudou bastante, pra melhor" (Mãe do Martines).

Maria explica que o filho, antes de entrar na orquestra, parecia viver num "vazio", distante, desatento, sem foco em alguma atividade que lhe causasse interesse, "não parecia nem que ele tava no planeta", lembra o pai. Com o tempo de aprendizagem e socialização na orquestra foi se tornando visível, dentro de casa, a mudança pra melhor no filho, tanto em seu potencial comunicativo quanto em sua motivação pela vida.

Eu acho que tudo ficou mais alegre por causa da música, ela tem esse potencial de trazer alegria pra vida das pessoas, tanto pra quem tá tocando quanto pra quem tá ouvindo também. Ele andava muito emburrado, não tinha uma atividade fora a escola. Isso tornou ele também uma criança mais alegre (João).

Se, antes, os filhos eram mais fechados, foram se tornando mais comunicativos e centrados, amadurecendo mais rápido, como sublinhou a maioria dos pais entrevistados. A mãe de Carlos vê o filho "bem responsável" desde que entrou na orquestra: "tanto em casa ele é responsável como na orquestra, ele é muito mais responsável que em casa. No colégio ele é responsável, então eu sinto ele bem maduro pra isso", referindo-se ao desejo do filho em querer seguir a música como profissão.

A mãe de Alberto revelou a importância de não ter o filho "tão ocioso em casa" em função dele estudar pela manhã e ter a orquestra à tarde, pois ficou com mais compromissos. O pai de Alice, que também participou da entrevista, complementou acrescentando que a filha passou a ter "contato com outras pessoas" e, assim, "com outras ideias". Essa questão de os filhos terem acesso a

outros conhecimentos e conviverem com outras pessoas aumentou o círculo de amizades e, para a mãe de Kleber Jr., contribuiu para que seu filho sentisse menos a falta do pai, depois que se divorciaram e o pai não voltou a procurar o filho.

O tempo de convívio e socialização musical no espaço da orquestra trouxe, sob o ponto de vista da mãe de Joli, um aumento do círculo de amizades da filha e, também, o sentimento de “autoconfiança” que a menina foi adquirindo ao longo do tempo no grupo. No entanto, a mãe admite que existe, em paralelo a esse processo de crescimento, “o lado estressante” para responder às expectativas de estar e continuar na orquestra. Segundo ela, “tem que ser bom, tem que conseguir, eu acho que eles fazem uma competição, diariamente”. Revelando a ambiguidade de sentimentos que, como mãe, sente-se confrontada, ela compartilha suas dúvidas e reflexões, ao mesmo tempo em que se conforta ao saber que é uma oportunidade que a filha tem de aprender música que, de outra maneira, poderia ser inviável. Para lidar com esses sentimentos, procura dar o suporte emocional necessário à filha de modo que consiga driblar os momentos de tensão:

(...) às vezes eu olho, eu acho que são muito crianças, nesse sentido, sabe. Eu olho, muitas vezes eu avalio se eu, como mãe, eu devo deixar ainda ou não, porque eu vejo que às vezes ela tá muito estressada; mas, ao mesmo tempo, eu vejo que ela gosta, e é uma oportunidade que eu não poderia dar, sabe. E eu acho que se não fosse a orquestra ela nunca teria acesso à música dessa maneira a não ser a aula de flauta que ela tinha numa outra escola municipal que foi, que ela teve contato. (...) Então eu acho que a orquestra foi muito bom, fez elas crescerem, conhecerem um outro mundo, novas amizades, responsabilidades, eu acho que se eu for balancear eu temo só pelo lado psicológico, toda essa pressão. Mas eu acho que tirando essa pressão, que a gente tenta dar suporte sempre, estar ali, “*Não, tá cansada, então tá, então dá um tempinho, vamos passear, vamos andar de bicicleta*”, a gente procura fazer essas coisas quando a gente vê que tá muito tenso. Mas vamos ver, eu acredito que tenha sido muito bom (Mãe da Joli).

8.4 Efeitos da orquestra nas práticas musicais

8.4.1 Mudanças no repertório: readaptação do gosto musical da família

O repertório de músicas de orquestra, com instrumentos específicos como viola, violoncelo, violino, passou a integrar o cenário e a trilha musical compartilhada em família. Em casa, Martines gosta de escutar “pagode, samba e rap”. No entanto, desde que entrou na orquestra, portanto por sua “causa”, seus pais e irmãos passaram a escutar “bastante música erudita”. Além disso, revelou que sua mãe “escuta bastante pagode, também; o que ela não escuta é *rapper*, o resto tudo a gente escuta junto”, reforça Martines sobre as escutas musicais em família, revelando o referencial musical que tem em casa e novos referenciais aprendidos no ambiente de socialização musical da orquestra da qual é integrante.

Ao falar de suas escutas musicais e da entrada da música clássica no repertório familiar, Mari se declara “da raça negra mesmo” ao exemplificar que gosta é “de um pagode”:

O que eu escuto mais, o meu ritmo de música é pagode, música gaúcha. Músicas clássicas eu aprendi depois que a Nicole entrou pra orquestra, daí eu aprendi gostar, porque até então eu nunca tinha escutado. Aí depois, sabe, que ela entrou que daí a gente começou, aí... eu acho que até porque a gente não tinha ninguém por perto também que escutasse, nunca, amigos assim, sabe, que escutasse esse tipo de música, mas aí depois que ela entrou que a gente começou a escutar mais as músicas (Mari, mãe da Nicole).

Embora a mãe de André Rieu da Silva tenha rememorado um leque de estilos musicais da escuta familiar, que comporta músicos gaúchos, sertanejo e pagode, revelou que, desde que o filho entrou na orquestra, os familiares - que incluem sua mãe e irmã, estão “começando a ouvir uma música clássica também”.

(...) agora mais Beethoven, Bach. Às vezes, até confesso, digo: “*Ai, não aguento mais*”..., “*Mãe, eu tenho que ouvir*”! Aí eu pego o aparelhinho de DVD, às vezes, aí vou lá pro meu quarto e vou ouvir as minhas músicas. É aquilo, tá na chuva tem que se molhar! É isso que ele quer, então vamo lá! (Mãe do André Rieu da Silva).

Por outro lado, juntamente com a escuta “de Bach e Beethoven”, a mãe de André Rieu da Silva revelou que seu filho “gosta também de artistas populares que participam de concertos”, explicando que o menino “gosta de juntar o popular com o clássico”. Em detalhes, a mãe exemplifica essa prática:

Aí daqui a pouco ele [o filho] baixa uma música ou tá assistindo um vídeo no *YouTube* do... ah, sei lá: “*Olha ali o DVD do Exaltasamba, tem uma orquestra que faz a abertura do DVD*”. Aí o colega não viu, “*Vou te mandar, ouve*”. Daqui a pouco: “*Olha o André Rieu tocando Michael Jackson*”, que ele é fã do Michael Jackson. O [meu filho] é fã do Michael Jackson. (...) Aí ele manda a música pra quem gosta do Michael Jackson (Mãe do André Rieu da Silva).

A mãe de Joli ressalta que falta tempo para escutar música em casa, que as filhas “até põem música, mas geralmente quando a gente escuta música é de um instrumento tocando”, presente de alguns professores da orquestra a partir de sua produção musical. A mãe revelou que a filha gosta de escutar comentando a interpretação dos músicos e, também, “quando fica muito nervosa ou tem que se concentrar”.

Para “dar espaço” ao filho que toca na orquestra, a mãe de Martines também ressaltou que escuta menos música “ultimamente” e, quando pode, gosta de escutar “um samba”. Embora tenha citado que o filho “gosta de escutar pagode também”, revela que o gosto musical da família teve que ser readaptado depois que o filho entrou na orquestra:

Agora nós temos escutado aqui é música clássica, que eles botam ali no computador e é o que a gente passa escutando. O Martines tem mania de escutar muito, antes de ir pra uma apresentação. Às vezes ele grava, ele tem no celular e aí no fim a gente também escuta junto (Mãe do Martines).

Liza escuta música em “todos os momentos”, porém admitindo que, “por exemplo, no domingo de manhã”, existe “o momento da pausa”. Por apreciar uma “programação até bastante bonita, na Cultura”, essa mãe revela seu modo de selecionar o que vai escutar de acordo com o que acredita que “combine”, em uma escuta apurada e exigente do repertório musical erudito:

(...) aí eu ouço uma coisa, ouço outra, ouço outra, daqui a pouco eu vejo que uma coisa não combinou com a outra, aí eu desligo, silêncio. Ah, vamos supor, ele colocou uma Sétima de Beethoven,

uma sinfonia que por si só deu, não preciso mais nada. Aí vem uma sonata de..., do piano, lá do Scriabin, sei lá. Ah, eu digo: “*não, pera aí, não dá, não dá uma coisa com a outra*”, daí eu desligo (Liza).

Além disso, se os filhos estão junto procura “dividir o tempo” se eles querem escutar “o Head Hot Chilli Peppers”, por exemplo, onde sua postura é ir também “na onda deles”, compartilhando de seus gostos musicais.

A avó de Stefani revelou que sua neta também tem o hábito de escutar as músicas “da orquestra” e, conforme o depoimento também da mãe de Stefani, a menina “tá sempre vendo os ensaios dela que aí tem as músicas que ela escuta também. Que é filmado os ensaios, então ela tá sempre escutando, tá sempre vendo os ensaios”.

A mãe de Carlos evidenciou que gosta de escutar “samba, funk, rock, sertanejo”, explicitando que o filho “gosta desse lado da música clássica, mesmo, então a gente ouve mais, acompanha. E é bom mesmo pros ouvidos”, afirmando que o gosto musical da família “é eclético”, já que “todo mundo gosta de tudo um pouco”. A música “clássica” os familiares escutam “bastante, agora, por causa do Carlos”.

De forma semelhante, Senhorita Independente contou que, em momentos de trabalho ou de convivência familiar, escuta muita música, revelando sua versatilidade e trânsito livre por diversos tipos e estilos musicais e que, “agora”, gosta “de música erudita também”.

8.4.2 Múltiplas referências musicais

Aproveitar o tempo livre e transformá-lo em algo produtivo representa, para Heloísa, uma atividade prazerosa. Motivada pelo seu professor de instrumento, que percebeu sua motivação por atividades de composição, a aluna conta como recebeu a ideia de produzir arranjos musicais e investir nesse projeto de compor:

Heloísa: E agora, eu vou ter que fazer um arranjo em cima do *Cai, cai balão*. E ele [o professor] pediu pra mim criar. Tudo assim, toda a música, sabe, toda a música com quatro vozes. Fazer a harmonia, a melodia, enfim, um arranjo novo.

Adriana: E como é que tu te sentes com essa tarefa?

Heloísa: Ai, eu fico feliz porque eu gosto (...) de compor coisas. Eu tenho até alguns arranjos, e eu tô sempre gravando, quando eu toco, sempre surge algo novo no teclado. E até eu crio coisas assim, até pra violino, sabe? Porque eu imagino a música, eu imagino tudo como ficaria. E às vezes até crio letras, também. Então isso foi muito legal dele ter falado isso pra mim. Porque foi sem eu esperar, e eu já queria mesmo fazer alguma coisa assim. Então foi bem uma surpresa, me deixou feliz.

André Rieu da Silva, como muitos de seus colegas, também avalia o impacto da orquestra na rotina cotidiana como uma possibilidade de futuro através da música. A motivação por terem o que fazer, no sentido produtivo, foi bastante discutido:

(...) me preocupar com uma profissão, que isso vai levar pra minha vida toda, vai ser uma profissão que eu gosto! É uma coisa que eu gosto, eu podia estar com más companhias, fazendo coisas erradas, mas agora eu tô na orquestra. Isso melhorou minhas notas no colégio, e tá me arrumando uma profissão boa, que eu gosto também (André Rieu da Silva).

Hikiji (2006), ao falar da imersão e do envolvimento no fazer musical de alunos do Projeto Guri, que também atende jovens internos na FEBEM, explica que “não são experiências que se encerram na ocupação do tempo ocioso”. Como aparece nos dados em discussão nesta pesquisa, o fazer musical na orquestra proporcionou uma valorização do tempo livre dos alunos convidando a refletir sobre o papel da música como algo que “contamina a vida cotidiana, determinando ritmos, preenchendo vazios, construindo sentidos” (HIKIJÍ, 2006, p. 221).

Kleber Jr., que ingressou na orquestra fortemente motivado pelo sonho de sua mãe em vê-lo tocar em uma orquestra, relatou-me que desde que entrou no grupo o que o motiva a continuar é entender “que a gente tem que lutar pelo que a gente gosta”. Além disso, o que o faz gostar de ir aos ensaios inclui “a convivência com os amigos” e estar aprendendo a tocar um instrumento:

Kleber Jr.: (...) tudo isso se junta e é uma coisa muito forte.

Adriana: O que seria esse “forte”?

Kleber Jr.: Ah, uma coisa que faz a gente vim, tipo, ficar com aquela vontade de sempre vir, não desanimar.

Quando Senhor X escuta música, fica atento também para agradar quem da família estiver em casa, revelando que, em casa, escuta somente “música clássica”. E argumenta o motivo:

Senhor X: É uma coisa que eu gosto, e todo mundo tá de acordo. Aí... a música clássica é uma coisa que eu gosto e os outros gostam, então eu tenho que pensar como grupo, sabe, não posso pensar só pra mim.

Adriana: Tu pensa no que os teus familiares também gostam:

Senhor X: É.

Leonardo também revelou que quando escuta música em casa gosta de escutar “música clássica”. Seu pai, segundo ele, “bota música, também; mas não música de orquestra, assim; música de samba”, revelando que também gosta de ouvir. Sua mãe gosta de ambos os gêneros, e compartilha a escuta tanto de repertório de orquestra quando de samba. André Rieu da Silva também circula pelo ambiente pop, que inclui “Michael Jackson”, ao da música de orquestra. Para ele, seu gosto musical, no momento, se resume a escutar:

Música clássica..., gosto de ouvir pop também; eu gosto mais é de clássico, eu gosto de ouvir bastante orquestra, sabe, que aquilo lá, eu gosto de ouvir as músicas que eu toco na orquestra pra mim ter mais uma ideia, sabe, não só de que os professores me falam do que outras orquestras de fora. Às vezes eu gravo nos shows que eu vou, eu pego e gravo e fico ouvindo, num lugar que eu já ouvi e bah, e é bem legal! (André Rieu da Silva).

O campo trouxe, na voz das crianças e jovens participantes da orquestra, o uso de dois ambientes de referência de gosto musical que podem ser definidos como de um universo legitimado pela orquestra e pelo meio erudito da música de concerto e aquele universo do pagode, do samba, do pop rock, do sertanejo, do gospel, dos hinos da igreja, ambientado pela família e pelo local de moradia, entre a vizinhança e amigos.

(...) as situações sociais (das mais formais e institucionais às mais informais) nas quais vivemos constituem verdadeiros ‘ativadores’ de resumos de experiências incorporados que são nossos esquemas de ação (no sentido amplo do termo) ou nossos hábitos e que dependemos assim fortemente desses contextos sociais (institucionais ou não institucionais) que ‘tiram’ de nós certas

experiências e deixam outras em estado de gestação ou de vigília. Mudar de contexto (profissional, conjugal, familiar, de amizade, religioso, político...) é mudar as forças que agem sobre nós (LAHIRE, 2002, p. 59).

A entrada dos alunos no projeto musical da orquestra trouxe o acesso para o conhecimento e a prática de um repertório musical que não estavam acostumados a conviver com a intensidade com que convivem desde que entraram no grupo. A mudança de contexto, referenciada por Lahire (2002), proporcionou a aprendizagem de um outro universo de referência musical para esses jovens que, em seu ambiente familiar, conviviam com outras referências musicais.

Setton (2005), ao discutir novos modelos e processos de socialização na contemporaneidade, propõe “compreender o surgimento de outras instâncias que compartilham a responsabilidade na formação da subjetividade e das representações dos indivíduos no mundo contemporâneo” (SETTON, 2005, p. 335). A orquestra, enquanto um espaço e tempo de socialização intensivo que entrou na rotina dos alunos e seus familiares, trouxe outras referências e aprendizagens sem, contudo, o abandono do meio social de origem dos alunos.

O impacto da nova rotina a partir da entrada dos filhos na orquestra compreendeu, além da organização com os deslocamentos nas idas e vindas aos ensaios da orquestra, diversos ajustes na vida cotidiana dos alunos, incluindo horários de estudo do instrumento em casa, controle do tempo e dos horários de aula. As famílias também trouxeram, em seus depoimentos, expectativas e projetos a partir da aprendizagem musical dos filhos na orquestra. Apontaram mudanças na rotina, na forma da família se ajustar e dialogar com o projeto da orquestra e, principalmente, tendo como foco o futuro do filho através da música, vislumbrando uma possibilidade de profissionalização, conforme o capítulo a seguir.

9 PROJETOS EDUCATIVO-MUSICAIS A PARTIR DA ORQUESTRA

“Ele quer ser músico, então a gente espera que ele seja um músico, que ele estude pra isso, pra ele chegar onde ele quer” (Mãe do Martines).

Gayet (2004) aponta dois tipos de projetos educativos. Um deles pode ser concebido como projeto educativo de orientação negativa, mais frequente nos meios populares, os quais se apoiam sobre uma série de cuidados. Dentre esses, afastar as crianças das más companhias, deixá-las longe das dificuldades que os pais conhecem e preservá-las da delinquência ou da toxicomania. Em contrapartida, outros tipos de projetos, considerados de orientação positiva, conduzem diretamente para a construção da personalidade da criança (GAYET, 2004).

O projeto dos pais entrevistados, em sua grande maioria, enfatizou a formação musical dos filhos na orquestra como uma possibilidade de escaparem da rua, dos perigos impostos pelo tempo ocioso, das distrações, da violência urbana, dentre outras questões, seguindo o primeiro tipo de projeto educativo mencionado por Gayet (2004).

Este capítulo procura desvelar e compreender o olhar da família para o projeto futuro de seus filhos, onde sonhos individuais e coletivos são construídos em conjunto com o projeto musical do qual os alunos fazem parte. Os membros da família dos alunos argumentaram que eles gostam de aprender música na orquestra, e percebem que isso se configura como “uma carreira”. No entanto, reconhecem que o caminho é árduo, incerto e competitivo.

9.1 A música como profissão: diversos caminhos

9.1.1 A música como uma carreira

Ser músico no futuro na visão dos alunos

“Queria dizer que adoro muito a oportunidade que tenho hoje, e quero levar a música como a minha profissão no futuro” (Joli).

“Meu futuro... ter a minha família e ser violinista”
(Leonardo).

“Ser músico. Eu sempre, sempre quis ser músico
(André Rieu da Silva).

“Ah, eu queria ser muita coisa. Primeiro eu
gostaria de ser um músico profissional, que é meu
sonho” (Ricardo).

a) Tocar na orquestra

O ingresso no mundo artístico que envolve a prática musical na orquestra provocou o desejo dos alunos de se tornarem músicos profissionais. Diversos depoimentos ilustram a possibilidade de serem músicos de orquestras profissionais, como a OSPA e, como um “sonho”, tocar na “Filarmônica de Berlim”.

Beatriz, assim como diversos colegas, revelou que depois de tantas opções já pensadas para se dedicar profissionalmente, quer ser “musicista”, contando com o apoio de sua família: “desde pequena eu sempre tive vontade só que eu só tocava flauta, fiz algumas aulas de teclado também aí depois aqui na orquestra que eu peguei o violino e pelo violino me apaixonei de verdade”, enfatizando que para realizar esse plano futuro considera necessário ter “estudo e dedicação”. Carlos, que também pretende “ser músico”, ressaltou que aos domingos costuma assistir “os concertos da OSPA que passa na TVE”.

Desde que Michael Joseph Jackson começou a se “interessar por instrumentos clássicos”, tem o desejo de ser músico. No seu depoimento, ele expõe suas aspirações e modelos:

Ah, eu tenho um sonho de ser um músico conhecido, igual ao maestro da orquestra. De ser conhecido e estudar na Alemanha, fazer um intercâmbio, e também entrar na Orquestra Sinfônica de Porto Alegre. Isso que é o meu sonho, de ser conhecido, bem conhecido na mídia. Que as pessoas falem meu nome, assim e “*Ah! Aquele ali eu conheço!*”, não sei o que, “*Já vi ele solando!*” É, essas coisas de ser conhecido mesmo (Michael Joseph Jackson).

Revelando como imagina o seu futuro caso venha se tornar musicista profissionalmente, podendo contar com o apoio dos pais, Raquel revela seu projeto, que envolve um planejamento pessoal para toda a sua vida:

(...) eu penso assim: quando terminar a orquestra, que eu já for mais velha, eu vou fazer universidade na UFRGS, de Música. Quando eu terminar, (...) eu quero fazer um conservatório fora daqui, do Brasil – ou Alemanha, ou fora, por aí, na Europa. Daí eu penso: se eu vou pra lá então não quero fazer nada aqui, então eu tenho que esperar, vou tá bem já, bem velha, então tenho que esperar, vai ser corrido porque tenho que conseguir tudo isso até chegar na idade. Eu quero, eu quero aprender música até o fim, tudo eu quero aprender. Quero aprender até, sei lá, quando eu tiver bem velhinha quero saber música ainda, não quero me aposentar muito cedo, não (Raquel).

Fortemente determinada a “ser solista” em seu instrumento, Nicolly vê nos concertos de contrabaixo a possibilidade de tocar também a “melodia”, já que na orquestra predomina “acompanhamento”. Para ela, “quem se torna concertista, que é o maior posto do músico, tem tudo: tem melodia, tem coisas difíceis, coisas que requerem muita, muita, muita técnica”. Para que seja possível realizar esse sonho, que a aluna acredita ser uma possibilidade de “subir na vida”, existe a consciência de que é necessário muito estudo e dedicação:

(...) eu acho que eu tenho que estudar muito, muito, muito, muito, muito, muito mesmo, porque não é fácil, meu professor não é isso e eu não conheço ninguém que é isso porque é muito difícil. Tenho que fazer a faculdade, claro, e tenho que fazer as outras coisas que vem depois, e tal. Tenho que ter contatos porque isso é muito importante. Tenho que me esforçar muito, tenho que mostrar pras pessoas que eu quero e que eu sei, e acho que só. O meu objetivo é esse, é o objetivo de todo músico, eu acho, se tornar o maior posto, e tal. Mas nem todos conseguem e eu quero conseguir, e eu vou conseguir (Nicolly).

Conforme pontua Hikiji (2006), o olhar construído socialmente do “aprendizado de um instrumento de orquestra é geralmente entendido, por músicos, pedagogos ou leigos, como ‘difícil’. É associado à disponibilidade de dedicação, tempo, concentração, persistência” e, além disso, os “resultados não são imediatos” (HIKIJ, 2006, p. 154).

b) Outras profissões dentro da música

Os alunos, além da opção por continuarem tocando em orquestras, citaram o desejo de se tornarem professores de instrumento, ser maestro, ter uma banda, criar arranjos e composições musicais ou seguirem em outras áreas na música, como cantores.

Além do desejo em tornar-se “músico, mesmo” o que compreende “tocar violino”, Gabriel também concebe outra possibilidade na área da música, qual seja, “ser professor de escola, ensinar música pras crianças”. Também nessa perspectiva de *músico e professor*, Ricardo projeta “ser um violoncelista profissional”, o que, segundo ele, possibilitaria de se “tornar”, também, “um professor”. Pelo fato de já dar aulas em oficinas de música na escola que sempre estudou, o aluno revelou o interesse por essas duas atuações profissionais na área da música:

Eu gosto de poder passar o que eu sei, sabe? O meu conhecimento pras pessoas. É legal isso, bem interessante. E assim, quando eu tô passando o conhecimento, eu estou fazendo com que o conhecimento fique dentro de mim, porque eu tô memorizando teoricamente o que eu tô..., se eu falar sobre aquele assunto, aquele assunto vai ficar mais próprio pra mim, entendeu? Vai ficar mais nítido (Ricardo).

Nicole, que não estava mais na orquestra quando realizamos nossa entrevista, revelou que gostaria mesmo é de ser “cantora”. Contou que “desde pequena” gosta de cantar e, “depois veio a orquestra”, fez um solo cantando uma música natalina e no momento de nossa entrevista já estava se preparando para ingressar em uma “banda”, pois os integrantes querem que “seja solista também”. Participar de bandas e grupos musicais foi uma opção para essa violinista que saiu da orquestra, explicando sobre como é esse grupo, vinculado a uma igreja:

Nicole: Lá é assim, têm vários instrumentos. É violão, contrabaixo, aquele baixo elétrico, teclado, violino, saxofone, trompete, bateria, aquele tímpano também, tem tantos instrumentos. Aí lá, só que lá a gente vai cantar música de igreja, essas coisas, sabe?

Adriana: Pertence à igreja esse grupo?

Nicole: Sim. Aí a gente vai, tem violino também, viola, violoncelo, ai... tem tantos instrumentos. Aí lá a gente vai começar, daqui

trinta dias a gente já quer formar uma banda, porque é todos os sábados. Agora vai ser sexta e sábado.

Além de “tocar em orquestras”, Joli gostaria de “ser professora de viola”, reconhecendo que, para isso, teria muito o que aprender pois não tem “muita paciência”. Ampliando o espaço da orquestra para se realizar profissionalmente, Lívia salienta outras possibilidades de atuação, também como cantora:

Olha, realmente eu queria me profissionalizar em música, em violino; eu queria saber tocar teclado, saber tocar algumas músicas – não queria ser profissional mas eu queria aprender a tocar, queria ser profissional em violino; mas eu, acima de tudo, sempre quis ser cantora. Eu queria ser uma cantora, por exemplo, Demi Lovato, que ela vai lá e ela mesma toca as músicas. Aí ela pega, vai tocando piano e vai cantando. Isso aí seria meu sonho, sabe, ser profissional em música e cantar. Por exemplo, tem um solo de violino na música, aí tu vai lá e toca violino. Esse realmente sempre foi o meu sonho! (Lívia).

Além de “fazer uma faculdade de música”, Heloísa revelou o desejo também de outros colegas da orquestra de formarem “uma banda”. Em seu caso específico, imagina “continuar criando arranjos e viajar tocando”, enfocando que na faculdade de música a ênfase escolhida seria em “Composição”. Inspirada pelo seu professor de teclado na orquestra, que é formado nessa área específica, além de ter pesquisado “algumas coisas na internet”, encerrou afirmando que “é isso que eu quero”. Seu irmão, que também integra a orquestra, “gostaria de ser músico profissional”, além de “fazer shows, viajar bastante tocando bateria e ter uma banda”, mais destinado aos estudos de percussão.

c) Por que escolher a música?

A imagem construída e idealizada de um professor da orquestra que se transformou em um “ídolo na música”, pelo fato de que “toca muito bem” e que lhe ensinou o que sabe do instrumento que toca é, para Kleber Jr., um dos motivos para desejar “ser músico no futuro”. Outro argumento para a escolha profissional na área da música é lembrado por Fernanda:

(...) é muito bom tu tá trabalhando e se divertindo e relaxando, ao mesmo tempo, com a música. Mais ninguém vai poder trabalhar

escutando música, só o musicista pode fazer isso. E a gente trabalha muito com o lado emocional também e o nosso lado racional, porque a gente tem que ter a nossa razão de saber a técnica da música, mas a gente também tem que ter a emoção de tocar a música. Então é um todo muito legal que eu gosto muito (Fernanda).

A vontade de Gabriel em “ser músico, mesmo, tocar violino” ou “ser professor de escola” e “ensinar música pras crianças”, começou antes de entrar na orquestra, quando assistia pela “tevé a OSPA tocando”. Gabriel conta como foi o dia em que viu a OSPA na tevê, e a reação de um primo seu:

Gabriel: Eu tava em casa trocando de canal aí eu vi eles tocando e aí fiquei. Fiquei uma hora e pouco olhando que era o que tava dando, e que tinha recém começado, e aí gostei. E aí até ficavam falando: “*Ah, tu é louco de ficar vendo isso, é chato isso aí?*”.

Adriana: Quem te dizia:

Gabriel: O meu primo, por causa que às vezes ele vinha aqui pra brincar e eu não queria brincar, aí ele dizia: “*Ah, vamo brincar, ficar vendo isso aí...*”. Mas é bala, é bala!

Assim como alguns outros colegas expressaram, o imaginário do mundo da orquestra sinfônica, nomeadamente pelas apresentações da OSPA pela TVE, também circula em alguns setores das classes populares. Como em alguns casos, o encantamento e a curiosidade pela música erudita não iniciou apenas com a entrada no projeto da orquestra em que estudam, mas por assistirem programas da OSPA na televisão, às vezes em companhia da família.

d) O papel da orquestra e da família na escolha profissional

Discutindo o papel da orquestra para concretizar o desejo de o filho seguir a música como profissão, a mãe de Martines revela “que a orquestra foi o princípio de tudo, foi o primeiro passo”. No espaço da orquestra o filho “tá aprendendo tudo, tá conhecendo tudo”, acreditando que a partir dessa experiência inicial “ele vai em frente” e “que dali ele vá pra melhor”.

Refletindo sobre o que mudou em sua vida desde que ingressou na orquestra da qual faz parte, Beatriz acredita que ficou “mais responsável” e teve “mais expectativas pro futuro”, conforme completa:

Beatriz: Porque agora eu quero, tenho certeza que eu quero ser música [sic]. Mas antes eu ficava em dúvida. Primeiro eu queria ser esteticista, depois eu queria ser médica, aí eu fui mudando, assim, queria ser modelo, também.

Adriana: E o que a tua família pensa sobre essa tua ideia profissional?

Beatriz: Eles acham muito bom, porque música é uma coisa que não é só tu querer, tem que ter o talento e tem que gostar de fazer. E eles percebem isso, que eu gosto de fazer, que eu gosto de tocar.

Para Sophia, a experiência na orquestra “ajuda a conhecer, a entender se é exatamente” o que ela quer. Reconhecendo que, por si só, “toda experiência é válida, todo tipo de estudo e de conhecimento cultural é válido”, não concebe algum dia dizer que foi um tempo perdido. Segundo a aluna, “alguma coisa isso vai me levar, daqui pra frente vou precisar”.

Além do espaço socializador da orquestra como ponto de partida e motivação para os alunos seguirem a música como profissão, as aprendizagens musicais em família, no que diz respeito à construção de um gosto pela “música clássica”, justifica o desejo de Raquel que “sempre quis” ser musicista. A aluna explica como esse processo iniciou:

(...) meu pai pegou, ele chegou um dia em casa muito cansado e botou um disco, aqueles discos de vinil. Tinha uma música clássica, tava tocando um violino. (...) Daí eu achei muito bonito, daí eu falei pra ele: “*Ah, pai, quero tocar, o que é isso?*”, ele falou que era violino. Daí ele..., aí que eles começaram a procurar escolas! (Raquel).

Aos sete anos, Raquel começou a estudar flauta em uma escola de música de Porto Alegre, seguindo os estudos de canto - participando também do coro da escola de música – e violino, onde também integrou “a Orquestra Mirim”. Quando ingressou na orquestra, teve que fazer uma escolha pela falta de tempo em conciliar tantas atividades semanais. Durante a entrevista, enquanto mãe e filha procuravam o disco em vinil para me mostrarem qual foi a música selecionada pelo pai de Raquel, encontraram o disco das “Quatro estações”, do compositor Vivaldi. A jovem enfatizou que a obra é interpretada pela “Orquestra Filarmônica de Berlim”, lembrando quando começou a vontade de estudar música. Conforme sua mãe enfatizou, “o ponto de partida foi essa música aí”.

A escolha profissional de ser músico na visão dos pais

“(…) não é dizendo ‘*eu quero isso*’ e ficar sentado, tem que correr atrás, tem que buscar, tem que estudar” (Mara, mãe de Ana Clara).

A opção pela música como profissão é vista pela mãe de Senhor X como algo “maravilhoso pra ele”. Essa mãe justifica que a música “modifica”, no sentido de “quantas coisas boas” que ela trouxe para a família e para o filho. Senhorita Independente acredita que se “tivesse mais esses projetos”, que as pessoas não ficam “ouvindo só funk”, e houvesse “o interesse dos pais inscrever, os professores, as escolas colocassem mais, ia ser um pouco melhor” justamente porque, segundo ela, “a música ajuda”.

O pai de Leonardo acredita que se o menino “se realiza como músico, se ele conseguir viver” e “existir nesse universo aí, se ele se sentir satisfeito, ele tá aprovado”.

Recordando que assim que soube do projeto da orquestra e das inscrições motivou o filho a tentar uma vaga no grupo, a mãe de Martines sublinhou que o filho “foi fazendo e foi tomando gosto, porque ele não conhecia nenhum instrumento”. Essa mãe não imaginava que, mesmo tendo cantado “em coral” na escola, o jovem fosse “pra esse lado de músico”. Mostrando o apoio dos pais naquilo que acreditam que seja “bom”, a mãe de Martines salientou que esse projeto do filho envolve “uma carreira, é uma coisa que ele gosta, então ele tem o direito de fazer, desde que ele não pare com os estudos”.

Mara preocupa-se com o futuro da filha para que ela não desista de seu “alvo” que é seguir a música como profissão. Mais do que isso, no depoimento dessa mãe aparece o olhar da família apoiando para que a menina tenha foco nos estudos e que isso seja seu primeiro plano na vida antes de casar e ter filhos. Nesse sentido, Lahire (2008) reforça que “os pais dos meios populares vão, pouco a pouco e em graus diferentes conforme os recursos e as trajetórias familiares, investir na escola como um importante desafio” (LAHIRE, 2008, p. 256).

Embora tenha uma ideia previamente construída das dificuldades de seguir a música como profissão, a mãe de Lívia entende que para a sua filha “se realizar como pessoa” seria escolher uma atividade profissional “voltada à

música”. Explicando como percebe o envolvimento musical da filha para além do instrumento que toca na orquestra, a mãe de Lívia tece sua percepção a respeito desse tema:

(...) eu acredito que a Lívia vá seguir a linha da música, acho que até mais cantada do que talvez tocada. Porque ela gosta muito e quando ela canta ela coloca muito dela na música. Então eu acho que ela vai seguir algum aspecto da música, embora eu ache essa profissão difícil, sabe. São poucos que se sobressaem, pra sobreviver não é fácil, mas se fosse a Lívia escolher, se eu fosse escolher uma profissão pra ela que deixasse ela feliz, realizada, seria na área da música. Se eu fosse pensar financeiramente, estruturalmente, eu acho que eu pensaria outras coisas assim, mas... ela gosta muito (Mãe da Lívia).

Complementando a ideia de sua esposa, o pai de Lívia deixa mais em aberto a escolha profissional dos filhos, recordando que “as pessoas passaram a vida inteira pensando nisso” pra ele. Em um olhar retrospectivo do quanto ele gosta de seu trabalho, pelo fato de “viajar e de conviver” com as pessoas e pelas “oportunidades” que tem, acredita que seria “muito estranho” determinar ou projetar a profissão da filha. Em suas palavras, traz opiniões de que ela poderia se realizar na área da música, desde que tivesse “prazer” em seu trabalho e que possa se manter com essa opção profissional:

(...) eu queria que ela fizesse igual a mim, que ela encontrasse uma coisa, que ela fizesse uma opção – que a gente tem um momento na vida que a gente faz uma opção, “*o que eu vou fazer da minha vida, eu vou, sabe*”. Então eu queria isso, que ela tivesse como eu tenho hoje, eu acho, no meu trabalho. Eu tenho prazer em fazer o meu trabalho. Não são todos, é óbvio, uma vida normal, mas normalmente eu tenho prazer, eu faço um monte de trabalho legal, eu conheço um monte de gente legal. Talvez eu desejasse pra ela que ela fizesse alguma coisa na área de cinema, começasse, sei lá, a fazer trilha sonora pra cinema, eu acho que ia ser uma coisa legal, essas coisas. Mas eu queria isso, que ela pudesse ter leveza no que ela fizesse, e que isso de certa forma viesse a suprir a vida dela e ela ter um sustento que fosse qualitativo pra vida dela. E é isso, é isso que eu acredito (Pai da Lívia).

Satisfeita com o crescimento e envolvimento musical das filhas que estudam música na orquestra, a mãe de Joli “sempre imagina coisas boas”, projetando o que vislumbra para suas duas filhas:

Eu sonho com elas como uma boa musicista. Mas vamos ver, a gente vai tentar dar suporte pra isso, mas aí se elas vão ser eu não sei, quem sabe um hobby. Vamo ver. (...) Eu adoro música e eu acho que depois que entrou aqui dentro de casa foi muito bom, todo mundo gosta, não tem quem não goste. Então, e a gente vendo a evolução delas assim pouco a pouco, delas ou de qualquer outra criança da orquestra, a gente fica muito contente e..., não sei. É uma coisa que fica mais no emocional, que a gente não consegue descrever tanto. Porque eu sou uma pessoa muito coração, muito sentimental. Então essas coisas assim mexem comigo e eu fico muito feliz quando eu vejo que tá dando certo, que tudo tá indo pra frente! (Mãe da Joli).

A competência dos pais em conduzir seus descendentes para a realização de diferentes carreiras musicais acontece, por um lado, segundo o tipo de projeto aos quais esses últimos são ligados e, por outro, segundo seu meio de pertencimento (PAPADOPOULOS, 2004). Ser “músico” é a profissão que a mãe do André Rieu da Silva aspira para o filho único. Esse desejo fundamenta-se nos próprios planos do filho, já que “ele quer tocar na OSPA”:

Ele passa pelo futuro teatro da OSPA ali, sempre, todas as vezes que nós passamos ali, pode ser de manhã, de tarde, de tarde e de noite de novo, quatro vezes ao dia, ele passa ali e me cutuca: “*Mãe, me aguarde*”. Sempre ele faz esse gesto: “*Me aguarde*”. (...) Mesmo sabendo que não é fácil, que tem concurso, que tem ‘n’ pessoas querendo a mesma coisa, é um projeto, um sonho dele (Mãe do André Rieu da Silva).

Também nessa direção, Nelson demonstra o incentivo dedicado aos filhos Heloísa e Miguel, alunos da orquestra, e aponta, com veemência, a predileção pela escolha da música como profissão. Desenhando uma trajetória anterior à da orquestra, construída em família, o pai revela que desde pequenos “eles têm andado por esse caminho, e agora com a orquestra ficou mais claro, no caso. E eles mesmos falam sobre isso”. Além disso, o pai contou que, na prática, os filhos já estão “começando a dar aula, com a experiência de ajudar outras pessoas a aprender um instrumento”, Nelson acredita que os filhos seguirão em algo ligado “a dar aula, serem professores de música e músicos profissionais”. Junto desse projeto está a igreja, apontada pelo pai como um espaço de atuação profissional na área musical por oferecer “essa opção de poder desenvolver essa musicalidade porque existe um campo de trabalho bem grande nessa área

musical”, incluindo a “produção musical, CD, gravação, composição, tudo, tudo relacionado à música”.

O argumento levantado em várias entrevistas para os filhos seguirem na música profissionalmente deve-se ao fato de que gostam e falam “bastante em música”. Nessa via, a mãe de Carlos reforça que o filho “quer fazer cursos só relacionados à música, pra ele é só em torno da música”. Contudo, embora ache “excelente” essa possibilidade profissional e sinta o filho “bem maduro pra isso”, procura mantê-lo ciente de que, “sendo responsável”, ele “pode fazer qualquer coisa”. Para essa mãe, responsabilidade está ligada tanto à dedicação com a escola quanto com a orquestra, onde já colhe os frutos do crescimento e amadurecimento do filho em ambas as instituições. Segundo Gayet (2004, p. 99), “estimulando a autonomia da criança, os pais responsabilizam o filho e o convidam então a se reivindicar como autor do que lhe acontece”, assumindo os limites e as demandas de suas escolhas.

Oportunizando apoio incondicional ao filho, a mãe de Alberto reforça que há várias possibilidades de o menino fazer música tocando violoncelo, não seria “só pra música clássica”. Essa mãe percebe que música “é o que ele gosta” e, “se ele puder seguir”, terá o seu suporte, conforme ela mesma afirma: “Se depender de mim, do meu incentivo, da minha motivação e da minha colaboração financeira no que eu puder, seja com curso, ou alguma coisa assim, eu espero que ele siga o ramo musical, que é o que ele realmente gosta”.

Para a mãe de Fernanda, o importante na orientação profissional dos filhos é questioná-los e orientá-los para que estejam atentos ao que optarem:

Então eu passo isso pra ela, peço pra ela observar as pessoas: “*É música o que tu quer realmente? (...) É da música que tu quer fazer a tua profissão, da onde tu quer tirar o teu dinheiro, te projetar na tua vida? Ser uma mera musicazinha, lá, de barzinho, de botequim, aquela coisa? Ou tu quer ser veterinária e te projetar na tua vida? Ou tu quer ser uma arquiteta, uma engenheira, uma contadora, uma administradora*”, ou sei lá o que ela vai ser, tu entendeu? Eu só questiono isso pra ela. Quando ela vem muito apaixonada por uma profissão: “*O que tu sabes sobre isso, como tu chegou a isso?*” (...) Então é isso que eu vou passando pra ela. E eu sempre peço muito pra ela observar as pessoas, muito. E ela tem uma peculiaridade muito grande que eu acho muito bom isso nela. Ela tem uma percepção bem melhor do que a minha de analisar as pessoas (Mãe da Fernanda).

Parece haver um consenso de que ter a música como profissão pode ser tanto um caminho seguro, pelo fato de os alunos terem sido selecionados a integrar o seletivo grupo da orquestra quanto uma profissão difícil, já que, segundo a mãe de Alice, em “nosso país, infelizmente, arte é uma coisa que não é muito reconhecida”. Ao mesmo tempo, a mãe aconselha a filha dizendo: “agarra com as duas mãos, e toca em frente”, pelo fato de ter conseguido passar por uma “seleção de mil e tantos”, tendo em vista que “é uma oportunidade que poucos conseguem”. Nessa linha de pensamento, o pai de Alice apoia a filha e lembra que o projeto da orquestra está apenas iniciando, e que pode servir como uma “vitrine” e um degrau para outras experiências:

É o que eu digo pra ela, de repente alguém vê, vai em alguma apresentação, alguém vê, e diz “*Bah, vou pegar aquele menino, aquela menina que eu acho que é futuro*”, entendeu? Daqui a pouquinho tu tá saindo, não que a gente queira, mas tá saindo da orquestra pra uma coisa melhor. Mas se tu não tiver, que nem eu digo, se tu não tiver na vitrine, ninguém vai saber que tu toca, que tu gosta, que tu..., entendeu? Se é o que tu quer fazer. Eu acho que é por aí (Pai da Alice).

Fazer faculdade de Música

“(...) hoje ela já tem bem definido que ela vai fazer música, quer entrar na UFRGS, quer estudar, que o negócio dela é música” (Mãe da Nicolly).

Uma tônica percebida nos depoimentos das famílias diz respeito aos alunos cursarem uma “faculdade de música”. Dentre os projetos vislumbrados pelos familiares dos alunos que participam da orquestra está cursar uma faculdade de música preferencialmente em uma universidade pública como a UFRGS. A mãe de Nicolly exemplifica esse desejo coletivo da família:

Olha, a gente espera, pelo caminhar da carruagem, que ela continue na música, como ela mesmo quer; continue estudando, faça faculdade, esse é o intuito dela, na música, é isso que ela se interessa e o que ela quer, e a gente dá força. Porque eu acho que se é isso que ela quer, e a gente vê que ela é dedicada, ela gosta, realmente ela gosta de fazer, ela não se importa de ficar lá estudando a tarde toda, chegar em casa estudar de novo, ela faz questão, então é uma coisa que ela tá apaixonada. Então a gente vai dar a maior força pra ela se ela vai querer continuar e fazer faculdade; a gente vai apoiar, com certeza (Mãe da Nicolly).

Pelo fato de a filha gostar de estudar e ir bem na escola, a mãe de Raquel afirmou que uma das faculdades pretendidas de a filha cursar “é a Música”. No entanto, a mãe ponderou que “depois ela quer fazer uma outra faculdade, não só a Música”, pelo fato de acreditarem que “é meio difícil viver de música no Brasil”.

Ao falar de projetos futuros para o filho, Nara evocou lembranças de quando o filho era menor e ela pensava que ele poderia vir a ser “um professor, dar aula”, ou então “um enfermeiro”, desejando que ele pudesse investir nos estudos. Ao mesmo tempo, ponderou que nem “pensa muito, porque a gente pobre não pensa muito alto”. No entanto, desde que o filho iniciou aulas de violão com um professor de sua escola, no bairro Restinga, e ingressou na orquestra como violoncelista, decidiu que “vai fazer faculdade de música. É só o que ele fala”, reforça a mãe. Orgulhosa do quanto ele está motivado e decidido, Nara expressa que um filho que não lhe “incomoda”, mas só lhe “dá alegria”, o que “ele escolher pra ele”, do ponto de vista dela, “já tá bom”. E compartilha a visão de Ricardo que argumenta novos tempos e novas rupturas sociais no desejo subliminar de ser um trânsfuga de classe:

Que o Ricardo é um piá que não acredita em destino. Ele diz: “Mãe, eu não acredito em destino, porque o destino tu pode mudar. Todo destino da gente a gente pode mudar”, ele disse pra mim. Eu disse: “Ah, Ricardo, nunca ninguém gostou de música na minha família, a gente começou a trabalhar muito cedo, a gente gostava era de uma enxada”. Ele dizia: “Não mãe, os tempos mudaram. E eu gosto de música. E eu vou, tu vai ver, eu ainda vou fazer uma faculdade de música”, ele dizia pra mim (Nara, mãe do Ricardo).

A mãe do Juan contou que o filho “fala muito na faculdade de música” mas, também, pondera que gosta de “alguma coisa de mecânica”. Qualquer que seja a primeira opção, procura dizer ao filho que ele terá “que estudar muito”, entendendo que ele deverá, então, cursar na UFRGS, já que “todo mundo fala que [Música] é só na UFRGS”. Os alunos citaram a UFRGS como a faculdade de música que desejam fazer pelo fato de ser reconhecida pela qualidade e, também, por ser uma universidade gratuita. Do contrário, não teriam como pagar os estudos.

Desejando seguir a música como profissão, mais especificamente atuando como “maestro”, Maria revelou que o filho Leonardo “quer fazer a faculdade de música” porque é o que ele gosta na vida: “faz parte de mim, tá dentro de mim e pronto”. A mãe contou que Leonardo, ao saber “que quando entrar no exército ele também pode participar lá da banda do exército”, ficou “muito apaixonado pra entrar no exército, pra fazer essa parte lá”. Idealizando sua participação em uma orquestra sinfônica, como a OSPA, a mãe ressaltou que o menino, pelo fato de querer “reger”, já está procurando aprender “outros instrumentos”, investindo no que puder para a realização de seu desejo:

O objetivo, ele quer..., passo a passo, alcançar e vai fazer de tudo pra ser maestro. Ele sente a música que tá tocando ali, aquele ali que tá errando, tal. Ele sente, tem esse *feeling*, não é só no instrumento violino. E os garotos já tão ajudando a ele, da orquestra, um vai passando assim, assim, assado. Então ele tá se comunicando muito com um instrumento ou outro, entendeu? (Maria).

9.1.2 Expectativas e projeção dos pais ou responsáveis: *eu espero que ele seja músico*

“Músico, eu quero que seja músico. É a profissão que ele tá seguindo. Eu acho que ele deve ir em frente, quero que Deus ajude que ele seja um grande músico, que faça o que ele quer, ele gosta, ele gosta de música. Eu não sabia, viemos descobrir isso no colégio e ele foi pra lá e, no entretanto, o guri não conhecia violino e no entretanto saiu tocando. Eu até agora fico me perguntando como é que pode, mas a coisa é assim, não é”? (Nelci, avó de Gabriel).

“Sinceramente, eu espero que ele seja músico. Que ele faça faculdade de música, ou que ele dê aula de música, que ele seja envolvido com essa questão da música” (Mãe do Alberto).

Se alguns depoimentos trazem bem claro o desejo de os alunos seguirem a música como uma carreira profissional e o apoio dos pais nessa decisão, outros relatos revelam as expectativas como uma projeção dos pais de projetos não realizados. Conforme explica Gayet (2004):

A educação constrói-se através de um jogo de identidades e de diferenças, reais ou imaginadas sob a forma de um jogo de compromissos e de adaptações recíprocas. Se os pais ‘constroem’ seu filho, o filho em compensação ‘constrói’ também seus pais. A experiência da parentalidade constitui-se na gestão da diferença entre o que o filho é realmente e o que o pai desejaria que ele fosse (GAYET, 2004, p. 95, tradução nossa⁴⁸).

A mãe de Felipe revelou que “ficaria muito feliz” se o filho “seguisse a Música”, embora reconheça que o filho ainda está “experimentando”, pois já “andou falando em profissão Música, mas depois ele voltou atrás”. Embora compreenda que o menino “tem tempo ainda” para decidir o que deseja profissionalmente, não esconde seu deslumbramento com a área, apesar de ponderar a abnegação implícita nessa escolha profissional:

Quando eu vejo eles tocarem eu fico muito emocionada, sabe? Eu apoiaria ele, se ele quisesse seguir, tanto como acadêmico ou não, não sei, mas eu ficaria muito feliz, bah! É muito bonito de ver o trabalho, depois. Que a gente sabe que é maçante, é um vai e vem, e volta, faz de novo, e aquela coisa. Depois tu vê aquilo ali, pronto. Claro, eles são crianças, eles estão estudando, mas pra gente, pra gente que não sabe nada, porque eu nunca estudei nada, nenhum instrumento, nunca tive oportunidade, e é muito bonito, muito emocionante. Se ele quiser, eu vou apoiar ele em tudo! (Mãe do Felipe).

Vários depoimentos também expuseram o desejo de os filhos estudarem música ou se tornarem músicos, compartilhando um “sonho” velado em família, conforme o depoimento da mãe da violinista Beatriz:

Meu sonho, sonho do pai, da irmã e dela também, de aprender muito. Eu vejo assim que ela se esforça bastante, na medida do possível ela sempre se esforça, porque eu acho que não é muito normal até ela vim toda hora, vim no computador ali, toda hora, e às vezes quer tirar a irmã do computador pra pegar a música ali. Mas, eu acredito, acredito que o que tá escrito pra ela vai ser, mas isso não vai ser fácil também, mesmo que ela tenha bastante facilidade pra aprender, tudo precisa de um grande esforço... (Mãe da Beatriz).

⁴⁸ No original: L'éducation se construit au travers d'un jeu d'identités et de différences, réelles ou imaginées sous la forme d'un jeu de compromis et d'adaptations réciproques. Si les parents “construisent” l'enfant, l'enfant en retour “construit” aussi ses parents. L'expérience de la parentalité se constitue dans la gestion de la différence entre ce que l'enfant est vraiment et ce que le parent voudrait qu'il soit.

Reconhecendo que não basta a filha ter “bastante facilidade” para a aprendizagem e aperfeiçoamento musical no estudo do instrumento, a mãe de Beatriz enfatizou, durante toda sua entrevista, que é preciso ter foco nos estudos e muito esforço para vencer os desafios de uma profissionalização na área de música. Isso porque, conforme Papadopoulos (2004) assinala, “o ofício de músico (...) é um dos trabalhos artísticos dos mais técnicos e um daqueles onde os modos profissionais de regulação são os mais exigentes” (PAPADOPOULOS, 2004, p. 9).

Trazendo em primeiro plano que a filha quer ser musicista mas, ao mesmo tempo, tem apenas 14 anos, a mãe de Beatriz acredita que o futuro “a Deus pertence”. Apesar dessa crença, a mãe revela qual o seu projeto para a filha:

Eu, como mãe, queria ver ela aprender muito a música. Eu desejo assim que ela aprenda muito. Muito, muito, muito. Não só pra ela. Pra ela e para os outros, pra ensinar música. Porque eu acho música muito fundamental, a música faz bem pra alma. Faz bem pra alma. Uma pessoa que sabe música pode ajudar muita pessoa. Tanto eu como o pai dela, nossa ideia, nosso pensamento, sonho, é de ver ela sabendo muito, entendendo muito e acima de tudo, gostando muito. Porque não adianta saber muito, entender muito e não gostar. E como hoje ela gosta muito, eu espero que quanto mais ela aprenda, mais ela vai gostar da música. Porque muita gente quer ver muito sucesso. Eu acho que o sucesso é uma coisa que vem depois. Primeiro tu tem que aprender muito, tu tem que saber muito, tu tem que amar, tu tem que gostar, vai ser só o resultado, o sucesso. E eu queria ver ela uma grande música nesse sentido de entender mesmo de música. E de saber e de ensinar alguém (Mãe da Beatriz).

Revelando como pensa o projeto educativo da filha na área da música, a mãe de Beatriz exemplifica um modo de a filha buscar vencer desafios a partir do enfrentamento das dificuldades encontradas, fortemente apoiada pelo investimento, pela confiança e pela projeção familiar:

É uma coisa que a gente tá feliz porque ela tá aprendendo música, porque ela tá realizando um sonho dela e meu também, da família também, mas tem também as dificuldades que a gente tem que enfrentar, não é? Mas eu, parando pra pensar, eu vejo que tudo a gente tem que enfrentar, se a gente não enfrentar algumas barreiras a gente não consegue chegar aonde quer, aonde pretende. Então a gente tem que, realmente, enfrentar barreiras (Mãe da Beatriz).

Ao sair de uma entrevista realizada com a mãe de Marina, dirigindo-me ao portão, confessou-me que fica assustada com o excesso de “plano de carreira dos pais” de alguns alunos da orquestra, percebendo o quanto projetam em planos e investimento no futuro dos filhos. Em sua opinião, acredita que os filhos não devem fazer da sua vida o que os pais não deram conta de fazer, ao perceber que vê alguns pais esperarem demais do projeto musical da orquestra. Pensando de outra forma, essa mãe argumentou que, às vezes, até se sente mal, pois pode parecer que não estimula a filha o suficiente. No entanto, mostrou espírito crítico com aquelas mães que estão investindo tudo nisso, já traçando o futuro dos filhos. Sem esperar demais, Janete explica o valor que atribui à aprendizagem musical de sua filha seja como profissão, seja como uma experiência de vida:

De repente uma frustração minha na vida que eu não fiz, querer que ela, sabe, idealizar nela uma coisa que eu não fiz, querer que ela faça. As pessoas têm os gostos diferentes, então se ela quiser fazer música, ótimo. Se ela gosta realmente, ótimo. Se ela quiser largar a música e fazer nutrição, tudo bem. Mas ela vai ter essa passagem na vida dela: “*eu já fui, já toquei*” (Janete).

Mari traz o exemplo da filha que “antes de entrar pra orquestra ela queria ser professora”. Ao revelar que, no seu papel de mãe, “sonha alto pros filhos”, Mari relatou que quando a filha “pegou o gosto” pela música, através de sua formação na orquestra, disse que ainda seria “uma grande” musicista. Satisfeita com o desejo da filha, Mari revela que no desejo inicial da filha em ser professora estava, também, o seu que não pôde ser realizado:

E eu adorava quando ela dizia que queria ser professora porque era o meu sonho ser professora, e eu dizia pra ela: “*Bah, vou me realizar contigo, Nicole, então, tu vai ser professora. Porque o meu sonho era ser professora*”, eu ainda mexo com ela: “*tem que estudar bastante pra isso*”. Aí agora ela disse que ia ser uma grande música [sic], “*ou quem sabe vou dar aula de música, não é, mãe?*” (Mari, mãe da Nicole).

Como Gayet identifica, às vezes o que resta aos pais é realizar seus próprios sonhos através do(a) filho(a). A partir de suas privações e frustrações, os pais desejam que seu filho seja aquilo que não puderam ser, em um tipo de

prolongar-se através da criança em oportunidades não vivenciadas por eles (GAYET, 2004).

9.1.3 Deixar os filhos *livres pra escolher*

“Então assim, profissão pra eles eu acho que eu deixo muito livre, sabe?” (Mãe da Alice).

“Hoje a gente quer dar uma vida melhor pra eles. Eles têm escolha. Não é que a gente não teve, que a gente não vai ter pros filhos” (Nara).

Na contemporaneidade, não são mais os pais que decidem arbitrariamente o destino dos filhos ou o que eles devem fazer profissionalmente. Liza acredita veementemente que não se pode impor ou ficar “fazendo conjecturas” sobre o futuro profissional dos filhos. Para essa mãe, que mora sozinha com os dois filhos, o que conta é investir no “momento presente” que, segundo ela, “aí, com certeza, alguma coisa ele [o filho] vai ter que decidir”. Ao aconselhar o filho mais velho em sua escolha para prestar vestibular, Liza revelou que, nos dias de hoje, a “gente não tá mais no tempo nem de arranjar esposa, nem de arranjar emprego, trabalho e função. Eles [os filhos] têm que se encontrar”.

Senhorita Independente também espera para seu filho Senhor X “a profissão que ele se sintam bem, que ele goste, porque não adianta tu fazer uma coisa que tu não vai gostar”. Recordando que o filho já pensou em “fazer engenharia mecânica”, ser “piloto” ou jogador de “futebol”, hoje “ele escolheu a música, e ele quer a música”. Mesmo algumas pessoas dizendo que o filho pode mudar de opção, Senhorita Independente crê “que ele não vai mudar”, justificando que a “música nunca entrou como opção” e, “depois que ele começou” na orquestra é isso o que ele quer.

Um tema recorrente nos depoimentos de pais e mães é o fato de que consideram importante os filhos “escolher aquilo que gosta”. No entanto, é preciso que essa escolha envolva responsabilidade, estudo e dedicação, para que possam ter uma profissão que “consigam se manter”. No depoimento do pai de Alice, ele expõe como conversa com os dois filhos sobre o que pensa da profissão:

Eu acho que vocês tem que escolher uma coisa que: ou é *hobby* e vocês arrumam outra coisa pra ganhar, pra poder se manter, entendeu? Não quero o carro do ano, com casa, não, não quero. Eu quero que vocês se mantenham. Se um dia eu fechar os meus olhos pelo menos eu sei assim: “*bom, eles ficaram encaminhado*”, entendeu? Foi o meu caso. Eu com 16 anos eu me formei em mecânica, não quis fazer outro curso, não quis mais estudar, mas na minha época com sexta, quinta, sexta série, tu arrumava emprego. Hoje pra ser frentista de posto de gasolina, tem que ter segundo grau e olhe lá! (Pai da Alice).

Valorizada pelos pais, a formação escolar representa uma possibilidade de ascensão social e maior estabilidade econômica por possibilitar uma posição que, conforme a escolaridade de várias famílias, não foi possível de ser concretizada. Lahire (2008) explica, de certa forma, essa condição de valorização do ensino superior revelada pelas famílias:

Na situação social contemporânea, caracterizada por uma muito grande proporção de assalariados e de exigências cada vez mais elevadas em matéria de cursos de qualificação, o diploma se torna uma condição necessária (mesmo que insuficiente) de entrada no mercado de trabalho para o conjunto dos grupos sociais (LAHIRE, 2008, p. 256).

Nara ressaltou a importância de deixar os filhos escolherem a profissão que querem seguir, lembrando quando seu marido disse que:

“*A gente não teve escolha*”. A gente, do colégio, ou tu trabalhava na roça, ou tu cuidava dos teus irmãos. Hoje a gente quer dar uma vida melhor pra eles. Eles têm escolha. Não é que a gente não teve, que a gente não vai ter pros filhos. Hoje, então, a gente conversa: “*Vamo deixar eles escolher*”. (...) Se ele quiser fazer faculdade de música que bom, é uma coisa que ele gosta, não adianta (Nara).

Na condição de mãe de seis filhos, a mãe de Gabriel revelou que não costuma dar “muita opinião sobre profissão pra eles”, mas diz que “se puderem fazer um curso, se profissionalizar pra trabalhar” seria muito importante escolher e fazer. No entanto, não se sente confortável em opinar, pois acredita que os filhos “têm que fazer o que o coração deles mandar”, argumentando sua postura e o que espera para a educação deles:

(...) adolescente, criança, mudam muito. Não adianta a gente forçar, tem gente... tem pais que sonham com o filho na faculdade, isso e aquilo. Eu não sonho, eu sou realista. Eu acho assim que eu

conseguir manter eles todos até a oitava série no colégio, a minha missão eu cumpri (Mãe do Gabriel).

Também está presente nos depoimentos um olhar para a profissão como escolha dos alunos, sem projeções, nem expectativas. A avó de Stefani, com quem a menina mora, explica o motivo de não esperar além do que a neta possa querer para seu futuro:

(...) é critério dela, a gente não pode forçar. Ela estuda porque ela gosta, porque ela quer. Eu vejo muitas crianças que vão fazer as coisas porque são obrigadas. São obrigadas. Então é aquela história: *“bah, quando ele era pequeno ele fazia isso, aquilo”*. Aí um dia eu perguntei pra um: *“vem cá, tu não toca mais”?*, *“Detesto, detesto”*. Essas crianças eram forçada pelo pai e mãe pra fazer aquilo. E ela não, eu deixo sempre ao critério dela (Avó da Stefani).

Ao invés de projetar alguma profissão, o que a mãe de Andressa deseja é, antes de tudo, “que ela tenha uma profissão”, e isso seria “independente do que ela escolher”. Para essa mãe, que voltou a estudar há pouco tempo e sabe o quanto é difícil conseguir fazer uma faculdade, o projeto para a filha envolve “dar a maior força” para que aproveite seu tempo e dedique-se ao estudo, conforme enfatizado por ela em seu depoimento:

(...) nem que eu trabalhe 24 horas direto pra poder ajudar eles e pagar estudo, mas eu quero que eles estude. Coisas que eu não fiz antes que eu sei que depois é bem mais difícil. Que eu tô fazendo agora, e assim mesmo queria muito mais, porque eu queria ter feito uma faculdade. Então o que eles escolher eu vou apoiar. O futuro é deles, eles têm que saber o que eles querem, o que vai ser. Porque eu acho assim, é que nem eu: eu acho que tu tem que tá contente com o que tu faz, independente do que seja. Então é isso que eu quero que eles façam, eu vou apoiar. O importante é que eu quero que eles estudem! (Mãe da Andressa).

Dentre essas visões, Júlia traz o desejo de que qualquer profissão escolhida pela filha seja a “que ela se sentir mais realizada, que ela for feliz”. Nessa direção, a mãe de Sophia compartilha algumas ideias da filha, valorizando o tempo dela na orquestra como uma oportunidade de adquirir conhecimento, sem alguma projeção de que ela se torne, necessariamente, musicista:

(...) Ela tem muitos sonhos: ela quer ser atriz, ela quer se formar em dramaturgia, ela quer cantar, eu digo: *“Não tem importância.*

Enquanto não vem o resultado final o importante é adquirir todo o conhecimento possível. Te agarra a ele, te apropria dele e a gente vai em frente". Então eu acho que a expectativa dela é poder fazer um vestibular pra UFRGS e passar pra fazer Artes Cênicas, alguma coisa assim (Júlia).

Sem idealizar o projeto musical em que a filha está participando, para que não se sinta pressionada, o modo de pensar a profissão para a filha Marina envolve a atividade "que dê mais prazer pra ela", segundo Janete:

(...) eu nunca fiquei assim: *"Ah, tu tem que tocar, porque tu vai fazer a tua vó muito feliz, tu vai me fazer feliz, se tu for"*; *"Ah, eu quero que tu faça a faculdade de música porque..."*, não. Eu acho que tem que ser o que dá, o que der prazer pra ela. Eu não posso idealizar (Janete, mãe da Marina).

Pelo fato de não ter feito o curso que queria – "alguma coisa ligada ao Magistério", e de não ter seguido a profissão que desejava que era "cuidar de crianças", a mãe de Juan acredita que o filho não deva passar por essa experiência. Para ela, é fundamental o filho "fazer o que ele gosta":

Hoje em dia a gente sempre tem que procurar... Eu como não consegui fazer o que eu gosto, eu sempre peço pra ele que ele faça o que ele gosta, mas que seja bom no que ele gosta, que faça sempre o que ele gostar, entendeu. Que ele tenha uma profissão dentro daquilo que ele realmente gosta (Mãe do Juan).

A mãe de Alberto acredita que é fundamental que o filho siga fazendo profissionalmente aquilo que "gosta", ao refletir que a "gente fazer o que a gente não gosta é muito frustrante".

Então eu acho que se ele gosta realmente, tem essa facilidade pra aprender essa parte musical, eu acho que ele tinha que ser é músico mesmo. Trabalhar, sei lá eu, de recepcionista que nem eu pra se incomodar um monte e ganhar pouco. Ou sei lá, vai fazer Medicina que não tem nada a ver com ele, ou fazer Farmácia, Engenharia, sabe? Não é a praia dele. E música ele gosta, gosta mesmo. Então eu acho que ele tem que, se puder, continuar nessa área. Eu espero que ele possa ser um bom músico. Ele disse que queria ter uma banda de rock, que queria tocar cello. Tem uma banda de rock que é de cello, inclusive, que eu não me lembro o nome (...). Ele assiste toda hora e olha, olha, baixa vídeo, tem vídeo no *YouTube*. (...) Então é o que ele gosta. Então eu acho que tem que ir (Nicole, mãe do Alberto).

9.1.4 Seguir ou não a carreira de músico

Em alguns depoimentos, os pais revelaram as dúvidas dos filhos se fariam música ou escolheriam outras profissões. A mãe de Kleber Jr. revelou que deixou para o filho “decidir”, por sua percepção de “que realmente ele gosta bastante da música”. No entanto, essa mãe mostrou dúvida tendo em vista que o filho “não sabe se realmente vai ser”, mas acredita que “ele pretende continuar com a música”, lembrando que o filho “gosta muito de tecnologia também, uma coisa ligada à informática”. De acordo com sua fala, “ele ainda não decidiu cem por cento, mas eu acredito que numa dessas duas áreas ele vai se especializar”, podendo contar com seu “apoio” em qualquer uma de suas opções.

Afirmando que o filho gosta bastante de música, mas ainda não sabe o que seguir profissionalmente, a mãe de Felipe também chamou atenção que o tio mais jovem do filho estuda Ciências Sociais na UFRGS, o que despertou seu interesse também por essa área. Assim como a Música, sua escolha profissional pode vir a ser Ciências Sociais, embora ele tenha dito em sua entrevista, falando dos projetos futuros, que pretende, “num primeiro plano, ser músico”.

Se a filha vai seguir na área da música ou não, tendo em vista que já “teve alguns exemplos profissionais de vida onde ela se identificou”, a mãe de Fernanda acredita que a filha está “tendo oportunidades” na formação musical da orquestra que, por toda sua vida, “*isso jamais ninguém vai te tirar*”, reforça a mãe. Outros, como a avó de Stefani pontuou, embora gostem da orquestra querem “também outra profissão, porque é difícil a pessoa viver de música”. Por acreditar que “não é fácil”, a neta, aluna na orquestra, “quer também já se assegurar em outra área”.

Acreditar no conhecimento como um capital que ninguém pode tirar do filho, tendo em vista que o conhecimento é um dos bens mais preciosos valorizados pelas famílias entrevistadas, é uma tônica que delineou um *leitmotiv* da tese.

A mãe de Andressa, que trabalhava como doméstica e no momento de nossa entrevista estava terminando um estágio para se formar “Técnica em Radiologia”, foi veemente ao afirmar o valor e o dever, atribuído ao estudo, para

seus dois filhos. Ao refletir que “queria ter feito uma faculdade”, entendendo que deixar pra “depois é bem mais difícil”, não mede esforços para que o estudo seja um valor educativo construído em família e que faça parte da vida da filha Andressa e de seu irmão:

(...) porque pra mim isso é uma exigência, porque eu faço de tudo pra eles fazerem isso. Tem muita criança com menos idade deles que nem estudam, tão aí vendendo coisa pela rua que os pais colocam. Eles têm oportunidade, não é, e eu faço de tudo pra dar o mais, o conforto pra eles, pra eles poderem estudar pra ter um futuro. Porque a única coisa que eu posso deixar pra eles é isso, é estudo. É a única coisa (Mãe da Andressa).

Além disso, os depoimentos levantam a questão da importância de os filhos “agarrarem” a oportunidade de estarem no seletivo grupo da orquestra, como algo muito difícil de conseguir novamente:

(...) é bem interessante essa oportunidade que Deus deu pra ele. Eu falo pra ele assim: “*Agarra com as duas mãos, que ele te deu essa chance, ele não vai te dar mais. Então tu te empenha, tu faz o melhor que tu puder pra ti continuar lá. Tem que se empenhar pra merecer*” (Mãe do Felipe).

Para essa mãe, estar no espaço da orquestra aprendendo música é “uma oportunidade única, não vai ter outra”, exemplificando sua forma de conduzir o projeto educativo.

Sophia admite que se “não fizer música vai ser artes cênicas, com certeza”. No entanto, acredita que não é “limitada a fazer uma”, mas que gostaria de fazer três faculdades, dentre elas “música, artes cênicas e jornalismo”, essa por ser outra área que lhe interessa, “que é comunicação”. A aluna justifica: “Então não me limito a fazer uma só”; (...) tenho a vida toda pra fazer, então vou experimentar”.

Já Juan quer “ser músico” mas, caso esse desejo não seja concretizado, quer “ser engenheiro mecânico” por gostar bastante de carros. Felipe revelou que “gostaria de ser músico ou cientista social”. Essa segunda opção relaciona-se com uma forte identificação com seu tio, que cursa essa faculdade na UFRGS. Quanto à música, “pretende, num primeiro plano, ser músico”, seja “tocando violino” ou “dar aula pra orquestra no futuro”, a própria orquestra da qual participa.

Filho de pais músicos, que tocam em orquestra, Michael deseja mesmo “fazer faculdade de Administração”. O menino relatou que quer “fazer uma empresa”, lembrando uma experiência vivida quando ele começou a vender bombons na escola e viu que dava lucro. Por outro lado, gosta de saber que consegue “fazer alguma coisa” como tocar violino, mas vê a música mais como “um hobby”, que “não é nem pra profissão”. E exemplificou que, se um dia algum filho seu quiser aprender violino, ele poderá ajudar.

Alguns pais revelaram que os filhos, além de fazer Música, também demonstram o desejo de fazer um outro curso superior. Embora Beatriz queira fazer a faculdade de Música, sua mãe revela que “ela também quer fazer uma outra faculdade que ela ainda não sabe o que”. De acordo com a mãe de Beatriz, “ela ainda não definiu. Uma hora ela diz uma coisa, outra hora ela diz outra. Mas a música ela já decidiu”. E complementa:

(...) antes ela dizia: *“Ah, eu quero administrar, quero ser administradora”*. Mas eu sempre penso que qualquer coisa tem que saber administrar mesmo. Administração faz parte de qualquer outra profissão. Saber administrar. Mas, aí ela já fala em estética, já fala em algumas coisas que tem a ver com química, então ela muda muito quanto a isso (Mãe da Beatriz).

Katherine revelou que o filho Michael Joseph Jackson “ama música, mas ele também ama o basquete” e que, se ele puder, ela gostaria que ele procurasse “fazer as duas coisas”, reconhecendo que falta tempo tendo em vista que “como ele é jovem ainda, pode ser que um certo momento tenha essa oportunidade de fazer também basquete junto com a música”.

9.2 O suporte afetivo e emocional da família: a base para o desenvolvimento do projeto musical dos alunos

Os depoimentos trouxeram, na voz dos pais ou responsáveis entrevistados, o desejo de que os filhos tenham uma profissão digna, que não desperdicem o tempo produtivo que deve ser dedicado também aos estudos e que consigam se realizar naquilo que optarem por seguir profissionalmente.

Para contribuir com o sucesso desse projeto educativo, trouxeram práticas pedagógicas familiares alicerçadas na confiança em que depositam no

projeto musical do qual seus filhos fazem parte. Os pais trabalham lado a lado quando percebem que é necessário um suporte afetivo para que os filhos lidem com a pressão constante e com as exigências de quem deseja ser músico profissional em uma fase da vida em que ainda são jovens, cheios de sonhos e desejos. Essa “disposição favorável dos pais face ao aprendizado de música (...) favorece a continuidade da experiência musical e o surgimento de sua própria apreciação pelos filhos”, de acordo com Papadopoulos (2004, p. 100).

9.2.1 Realização profissional como prioridade

No depoimento de Mara, ficou evidente o seu desejo e de seu marido de que a filha não perca a oportunidade de seguir uma carreira profissional em função de formar precocemente uma família, casar e ter logo filhos. Para tanto, procura aconselhar Ana Clara para que persista em seus objetivos, de modo que sua experiência de vida sirva como exemplo para que a filha não abandone seus projetos:

Eu tento passar pra ela [filha] que ela busque um alvo e persista com aquele alvo. Eu disse: “*eu vou te ajudar, eu vou estar junto contigo, só que tu tem que pensar uma coisa: pensa que o que aconteceu comigo eu não quero pra ti*”. Não vou dizer que foi ruim, não foi ruim, foi uma experiência boa, mas no início quando eu comecei a assumir uma família foi muito difícil porque eu não tinha experiência e nem tava preparada para aquilo, eu não tava preparada para aquela vida ali de responsabilidade com criança (Mara).

Então a gente deixa tudo que a gente formou até aquele momento pra trás e começa a viver uma outra vida, obrigada, não porque a gente quer, obrigada. Então eu disse pra ela: “*tu foca, se tu quer isso tu foca nisso, procura ir atrás, busca, que eu vou te ajudar. Mas tu pensa bem, pensa bem. Ou tu quer realmente seguir uma carreira ou tu quer seguir uma carreira diferente, a vida normal de cada um: namorar, casar, aquela coisa de ter filhos. Porque tu vai casar, tu vai ter filhos, mas primeiro tu tenta te profissionalizar primeiro*”. Porque a vida não tá fácil, tá bem difícil, tá mais difícil as pessoas ganhar dinheiro, a concorrência é muito grande, as pessoas estão muito mais informatizadas, as pessoas tão muito capacitadas, então aquele que souber mais, aquele que tiver mais qualificação aquele vai ganhar mais, então tu tem que buscar o que tu quer (Mara).

Na entrevista com Mara, fica clara a preocupação de que a filha deva ir em busca de seus objetivos, a partir do seu esforço, de seu mérito. Em seu discurso, é possível apreender o papel da família, que inclui os irmãos e o pai, de modo a apoiar e orientar no que for preciso, compreendendo que o caminho não é fácil, que a família “tenta mostrar pra ela que às vezes as coisas (...) que acontecem lá fora do convívio da gente, às vezes não é bem aquilo que a gente pensa”. A mãe resume sua fala apontando que estando todos juntos é mais fácil de vencer as dificuldades, em uma prática pedagógica que valoriza, como em diversos outros depoimentos, a conversa com os filhos, o suporte afetivo, o apoio e investimento nos estudos de música dos alunos da orquestra.

Eu disse: “porque o que acontecer, seja ali na orquestra, seja na escola, que não te agrada tu tem que contar pra gente poder te ajudar. Porque as coisas não são, assim, de qualquer maneira. É tudo, tudo tem que ser um dia após o outro, uma coisa primeiro, e a outra, pra gente chegar lá. E não é passando por cima dos outros que tu vai chegar lá”. A gente conversa muito com ela, o pai dela conversa muito com ela, porque ela é uma menina que o que ela está vivendo hoje não é a mesma coisa que os irmãos dela viveram na idade deles (Mara).

A diferença dessa filha para com os outros filhos na família é enfatizada por sua mãe pela oportunidade que tem de estar aprendendo música em um projeto que trouxe o início de uma possibilidade de carreira na área da música. Por seu lugar na família, a mais nova de cinco filhos, existe um forte desejo familiar dos pais de que consiga cumprir profissionalmente o que seus irmãos não conseguiram. A mãe argumenta:

Porque é uma carreira. Se ela continuar ali vai ser o futuro dela, ela vai ser musicista, sei lá, o que ela vai ser, mas é uma outra carreira. Porque os outros filhos meus tiveram a chance deles, mas só que eles não optaram porque a gente pensava, também, com eles, a gente queria que estudasse, aquela coisa tudo. “Não, vou namorar e vou casar”, namoraram e casaram. A minha filha tem três meninas, aí já ficou com três meninas, então a gente sente que o que ela também queria ela não conseguiu conquistar (Mara).

Sobre o lugar de cada filho na família, Gayet (2004, p. 92) reforça que mesmo sendo o mesmo pai e a mesma mãe, no caso de Ana Clara, não se educa os filhos da mesma forma. Para o autor, “o lugar que a criança ocupa junto aos irmãos não é evidentemente indiferente. A atitude dos pais leva em conta a

posição hierárquica de cada filho, confiando frequentemente mais autoridade ao primogênito e protegendo muito mais tempo o último”. Mara explica que a ideia é de que a filha não “passe pelo mesmo aperto que eles passaram”. Para tanto, a família acredita que é necessário planejamento. Mara aprendeu que “tem que planejar a vida da gente. Não deixar a vida levar, a vida não leva, quem leva a vida é a gente”. Cientes de que o tempo não pode ser desperdiçado, explicam à filha, em constantes diálogos e conversas em família, que a vida precisa ser pensada, não somente vivida:

(...) Porque a gente quando casa muito novo a gente passa os trabalhos, os percalços da vida, da pressão tanto interna como externa, da gente mesmo: “*será que a gente está fazendo a coisa certa, a gente não está fazendo errado*”, então a gente não quer que ela [Ana Clara] passe por isso. Então a gente está tentando fazer com que ela não tenha a mesma vivência que nós tivemos, porque a gente se preocupa se ela vai sofrer, isso ou aquilo; porque os outros a gente passou, o que deu pra passar a gente passou pra eles, então eles têm a vida deles, já. Então a gente quer que ela seja diferente, que ela aproveite mais a vida dela, aproveite mais a mocidade, a adolescência, a juventude dela (Mara, mãe da Ana Clara).

9.2.2 Práticas pedagógicas: investimento e projeto educativo

A família também opera, conforme os depoimentos, através de conversas, no envolvimento emocional, naquele apoio construído através de conselhos, aprendizagens pela e através da experiência dos pais, irmãos, e nas dificuldades vividas em família que os pais não querem que os filhos reproduzam.

Eu acredito que com bastante esforço e dedicação e humildade ela vai chegar lá. Porque eu sempre ensino pra ela. (...) Mas, eu acho que a humildade acima de tudo, porque aonde a humildade for embora atrapalha de crescer. Atrapalha de crescer, atrapalha de aprender. Então, acho que com muita dedicação, amor e humildade ela vai longe (Mãe da Beatriz).

A mãe de Beatriz conta que chegou a fazer aulas de música, estudar teoria musical quando era adolescente, mas não seguiu pela falta de incentivo. Com a filha Beatriz, “pelo contrário, tem bastante incentivo, apoio por todos aqui. Todos nós apoiamos, todos gostamos muito e ela também. Então acho que é muito importante a gente tá sempre incentivando e nunca deixar ela se sentir sozinha”.

Em sua fala, a mãe exemplifica o investimento nos estudos musicais da filha e as orientações familiares:

(...) a gente sempre acostumou ela pra fazer as coisas certa, que tem que estudar pra ela conseguir alguma coisa, ela tem que estudar, é importante. E aí com seis anos coloquei ela na aula de flauta, ela foi aprender flauta, com oito anos ela começou a aprender a teoria da música também. Instrumentos de metais, e depois teve essa oportunidade quando ela tinha 13 anos teve essa oportunidade da orquestra e ela foi tentar e..., desde o início eu disse pra ela, mesmo sendo uma coisa que a gente gosta muito, queria muito que ela entrasse na orquestra, eu penso que eles não têm, com 13 anos ainda, não tem muita noção do que vai acontecer, então precisa dos pais pra falar. Aí eu sentei com ela, eu disse: *“Olha, vai tentar, se tu realmente quer, tu vai te esforçar, tu vai te dedicar pra tu ser uma das 25”*, porque eram 25, não é, que eles iam colocar na orquestra. *“Tu vai ter que te dedicar e vai ser muito bom, tu vai aprender música, porque violino é uma aula cara, não é? Então uma oportunidade, tu tá fazendo sem pagar”*. Falei tudo pra ela, o bom, mas também falei a parte que não seria muito boa também, porque muitas vezes a tendência é falar só o bom (Mãe da Beatriz).

A mãe de André Rieu da Silva enfatizou o apoio dela e de vários familiares para que o filho concretize o seu sonho de ser músico: “eu vou dar o maior apoio. Vou dar o maior apoio. Se é o que ele quer, ele vai fazer, se depender de mim, ele vai fazer. Se depender da minha mãe, da minha irmã, se tiver que ir, levar e tal, eu sei que ele pode contar também. Eu acho que a gente tem que dar apoio pro filho”, declara a mãe.

Assim como Bueno (2007) analisa, o presente estudo compreende que:

(...) os processos de constituição das habilidades estão associados e sofrem influência das condições e trajetórias sociais dos sujeitos e de suas famílias, das intenções e propósitos socializadores; são sustentados por ações mobilizadoras da família; relacionam-se a aspectos intersubjetivos; vinculam-se a histórias e memórias familiares e, por fim, são dependentes de múltiplas modalidades de socialização (BUENO, 2007, p. 52).

Para além de dar apoio é fundamental, segundo vários depoimentos de pais, construir valores educativos em família que contribuam para que o filho “seja uma pessoa honesta, com princípios, com caráter, que é tudo isso que a gente espera, não é?” (Katherine). Os valores os quais a mãe se refere, que ela e o esposo procuraram passar para o filho, referem-se ao desejo de que o menino

“possa respeitar os outros pra poder ser respeitado também. É isso que a gente espera, que dê tudo certo”.

A mãe de Gabriel, avaliando o contexto de sua família, colocou a dificuldade em conseguir manter os filhos de 16 e 17 anos na escola, pois eles “não querem, eles querem ir trabalhar”. Diante desse dilema, acredita que sua “obrigação” é de procurar mantê-los “até a oitava”, conformada que não adianta dizer a eles que *“tem que fazer o segundo grau agora, porque tu vai fazer uma faculdade, se eu sei que ele não vai fazer uma faculdade, vai se tornar bem difícil”*.

Nessa direção, Gayet (2004, p. 95) alerta que “a educação não pode tudo”. Segundo o autor, nem “a estrutura familiar, nem as práticas, nem os modelos educativos de referência necessariamente induzem, portanto, os tipos inevitáveis de personalidades infantis”. Explicando mais precisamente,

Uma criança não se tornará exatamente a que se queria que ela se tornasse. Na maioria dos casos, é necessário que os pais se adaptem. Alteram ou reorientam o seu projeto educativo em função daquilo que eles descobrem sobre a personalidade de seu filho. Queiram ou não, também não são os únicos educadores, e quanto mais o filho cresce mais sofre as influências dos outros sobre os quais os pais não dariam tanta importância. Cada um constitui-se, assim, um sistema pessoal de gestão das experiências nascidas de seus contatos e de seu ambiente (GAYET, 2004, p. 95, tradução nossa⁴⁹).

9.3 A concretização da profissão de músico

9.3.1 O investimento para além do espaço da orquestra

Alguns alunos, no momento da realização das entrevistas, estavam participando também de um curso de extensão na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Instituto de Artes, para aperfeiçoamento em seus instrumentos de cordas. Uma das mães entrevistadas revelou que pediu

⁴⁹ No original: Or jamais un enfant ne deviendra exactement ce qu'on voulait qu'il devînt. Dans la plupart des cas, il faut que les parents s'adaptent. Ils modifient ou réorientent leur projet éducatif en fonction de ce qu'ils découvrent sur la personnalité de leur enfant. Qu'ils le veuillent ou non, ils ne sont pas non plus les seuls éducateurs, et plus l'enfant grandit plus il subit d'autres influences sur lesquelles les parents n'auront souvent que peu de prise. Chacun se constitue ainsi un système personnel de gestion des expériences issues de ses fréquentations et de son environnement.

informações ao professor de violoncelo da orquestra e, “conversando com ele, como mãe”, perguntou: “*Que caminhos que a gente poderia seguir pra poder dar suporte pro futuro das crianças?*”? O professor atenciosamente indicou a possibilidade de também a filha fazer aula particular de instrumento ou, então, que poderia ter a opção dos cursos de extensão. A mãe telefonou mas, segundo ela, “já tinha acontecido a seleção”. No meio do ano retornou a ligar e a data deu certo e, como a filha convive muito com um de seus colegas de naipe, ele também ingressou nessa atividade, detalhada pela mãe de Joli:

Então na época nós comentamos, eu acho que eu comentei com a mãe do Martines: “*Ah, eu vou inscrever a Joli assim, assim...*”, e ela disse: “*É? Ah, eu posso também inscrever?*”, eu disse: “*vamos juntas!*”! E foi assim uma coisa rápida, eu não sabia exatamente o que era, mas eu queria tentar. Eu sabia que tinha uma seleção, tudo. Na inscrição dizia que as mensalidades era cento e setenta e cinco reais, eu disse: “*Ai, tem mensalidade, se for cento e setenta e cinco já não vai dar*”, aí a mãe do Martines nem ia inscrever, eu digo: “*Não, mas vamos tentar, vamos tentar, vamos ver o que vai dar*”. E a gente também conseguiu a bolsa lá (Mãe da Joli).

Na orquestra eles tratam as nossas crianças como crianças mesmo. Eles ensinam desde o comecinho, com todo aquele carinho. Já lá na extensão a professora vê a tua dificuldade, explica onde tu tá com dificuldade, mas tu tem que apresentar já. Não é que nem a orquestra, passo a passo, ensaio por ensaio, “*vamo assim, assim*”, não. Ela vê, ela te dá a música pra ti estudar, tu toca um pouquinho, aí depois daqui a uma semana tu já tem que estar pronto pra estudar, pra apresentar. Então eu achei que eles, nesse sentido, eles pegaram mais responsabilidade. Tanto a Joli quanto o Martines, eu conversando com a mãe dele, pelo que nós vemos eles pegaram muita responsabilidade (Mãe da Joli).

Em seus projetos educativos familiares, foi possível abstrair nuances dos desejos profissionais para a vida dos filhos. Há pais que farão “de tudo” para que os filhos possam concretizar a profissão de músico, mesmo admitindo os limites, as dificuldades, a concorrência e o esforço que acompanha essa carreira profissional. Por outro viés, há pais que aconselham, apontam outras opções profissionais, relativizam a aprendizagem musical como algo excessivamente prazeroso e mágico, deixando os filhos mais livres para escolherem, desde que isso lhes traga realização e felicidade.

Não há dúvidas do desejo sublimado em muitas falas de os filhos virem a ser, quando a situação familiar econômica é mais precária, trãsfugas de classe. O imaginário da vida de músico de orquestra, que toca em teatros nobres, que recebe salário, que tem carro, que é reconhecido socialmente habita, a partir de uma socialização musical intensiva, o sonho individual e coletivo dos alunos e suas famílias dessa pesquisa. Além disso, Lahire (2008) nos lembra que:

Os pais, ao exprimir seus desejos quanto ao futuro profissional dos filhos, tendem, frequentemente, a desconsiderar-se profissionalmente, a ‘confessar’ a indignidade de suas tarefas: almejam para sua progênie um trabalho menos cansativo, menos sujo, menos mal-remunerado, mais valorizador que o deles (LAHIRE, 2008, p. 334).

Para a concretização da profissão de músico, não é somente o trabalho intensivo na orquestra, na qual os alunos têm ensaios e aulas quatro tardes por semana, mas o papel dos pais/avós em seus projetos educativos, que trabalham em sinergia com esse projeto musical da orquestra. Onde se lê um desejo individual (Elias, 1994), leia-se um desejo coletivo, projetado e investido pelas famílias dos que ali permanecem.

9.3.2 O projeto da orquestra no olhar das famílias

“(...) eu adoro a orquestra toda. Pena que tem crianças que tão saindo” (Mãe da Raquel).

“Não basta ter o projeto, ele tem que ser eficaz do começo ao fim” (Júlia, mãe da Sophia).

Juntamente com outras mães, a mãe de Joli ressaltou que procuram conversar com o maestro e coordenadores da orquestra no sentido de que “quando tem alguma dificuldade” elas possam ser superadas. Dentre algumas questões que poderiam ser mais bem observadas, essa mãe relata que, na orquestra, são crianças e adolescentes que formam o grupo, o que demanda alguns cuidados relativos a essas faixas etárias:

Principalmente assim, o que eu acho muitas vezes errado é as crianças irem muito cedo pras apresentações. Fica aquele nervoso, ficam esperando, esperando, esperando e acaba que com o número

das crianças antigas, que era da primeira seleção é um número até pequeno, mas com essas outras é um número muito grande de crianças, incontrolável, sabe. Tu não tem como segurar, pedir pras crianças: “*Fiquem quietinhas, bonitinhas*”, sendo que é difícil, são crianças. E tão na adolescência (Mãe da Joli).

Trocando em miúdos, a mãe de Nicolly compreende que falta o olhar da orquestra para a família de um modo mais próximo, disposto a “conhecer cada lar, conhecer cada família, saber onde é que tá faltando, o que tá necessitando aquela família”, em uma aproximação desses dois grandes mundos sociais – o da orquestra e o da família:

Então é uma coisa que eu acho que falta, aí, uma pessoa mais perto dos pais, pra ouvir os pais, pra conversar, pra ver se tá sendo exatamente aquilo ali que a gente quer. Porque quando a gente quer alguma coisa a gente tem que ir lá, e aí pedir uma reunião, coisa e tal, e é complicado, e eles meio que decidem as coisas entre eles, veem as prioridade deles, e esquecem um pouco de ver a família em si, a prioridade do pai e da mãe, se é isso realmente que é importante (Mãe da Nicolly).

Falando de alguns locais de moradia e bairros que trazem um contexto de violência e drogas, a mãe de Alice menciona os arredores de seu bairro onde vê “aquele tipo de criança que tá sempre na rua” e que não se “vê perspectiva nenhuma”. Sobre essa realidade, essa mãe acredita “que deveriam existir mais projetos desse tipo”, tentando “entrar mais na vila mesmo, porque nós temos muitas aqui em volta”, reforça a mãe de Alice.

Uma interpretação que possa explicar uma das razões pelas quais os meios mais modestos - nesse trabalho representado pelas famílias participantes - se preocupam com a integridade das crianças e jovens diz respeito às condições de habitação e sua influência na educação familiar, ao reconhecerem os perigos que a rua apresenta em alguns dos bairros de moradia dos entrevistados (GAYET, 2004).

O bairro onde alguns alunos moram é, de fato, um espaço de tentações e riscos. Quem vai até muitas moradias vê e compreende o motivo de muitos pais falarem que, apesar de as quatro tardes por semana de ensaio serem cansativas, de ser uma rotina puxada, estressante, é muito bom que os filhos tenham o que fazer nas suas tardes, para não se “perderem”. Conforme Hikiji, esse tempo livre

ao qual os pais se referem pode ser interpretado como ameaça, em que a rua, “outrora espaço da brincadeira, do encontro, dos vizinhos – é associada agora ao *perigo*”.

Deve-se evitar ‘deixar as crianças na rua’. O tempo ocioso, outrora sinal diacrítico da infância – que tem o tempo do estudo e da brincadeira, que é lembrada nostalgicamente pelo adulto ‘que não tem tempo para nada’ – é visto agora como ‘tempo perigoso’: quando não se tem o que fazer, ‘se aprende besteira’, ‘fica-se sujeito às más influências da rua’. O tempo livre, antes tão valorizado, é agora tempo a ser ocupado (HIKIJ, 2006, p. 83).

Nicole avalia que, de um projeto que iniciou “meio vinculado a governo” e no momento da entrevista estava na “função de desmembrar, de desvincular”, seria muito “bom se várias pessoas tivessem essa iniciativa e se pudessem ter várias orquestras espalhadas por Porto Alegre”, tendo em vista a grande “quantidade de inscritos” no processo seletivo. Infelizmente, conforme essa mãe,

(...) não tem vaga pra todo mundo. Então se tivesse mais e mais desses projetos eu acho que seria excelente. Porque é uma oportunidade, tu vê, eles não gastam pra estudar; antes o Alberto me pedia: “*Ah, mãe, me bota numa aulinha de violão*”. Eu só pude comprar a revistinha com o CD pra ele, porque uma aula de violão particular é caríssima, as pessoas cobram cem reais a aula. Pra gente que ganha um pouco mais de um salário mínimo, como é que tu vai pagar cem reais por aula? Faz uma aula por semana tu já gastou quase todo teu salário. Então não tem condições, realmente é inviável de tu investir (Nicole).

Foi compartilhado, nos relatos orais, algumas inquietações. Mesmo conhecendo a vontade de o filho fazer música profissionalmente, os pais se mostram preocupados com as dificuldades da área e estão atentos para que os filhos consigam viver da sua escolha profissional, alertando para o quanto devem se dedicar e lutar pra conseguir um lugar no disputado campo da música de orquestra.

(...) acho que todos, muito mais crianças, mais adolescentes deviam ter a oportunidade de aprender a música, porque ia conseguir mudar um pouquinho o Brasil se muito mais pessoas tivessem essa oportunidade. E que eu vejo que as pessoas de baixa renda, que não tem uma renda, que vão conseguir pagar uma aula de música pra um filho, quando os filhos gostam bastante, como eu vi numa entrevista, fica aquele talento preso. E quantos talentos iam descobrir se dessem mais oportunidade, quantas crianças

deixariam de fazer, olhar pro lado mal, porque não teriam tempo de olhar pro lado mal se tivessem oportunidade, alguém mostrasse o lado bom, a música (Mãe da Beatriz).

A mãe de Beatriz sente falta de outro tipo de espaço a ser conquistado pela família para que essa instituição possa ser incluída nas discussões da orquestra:

(...) como eu sempre acompanhei a Beatriz em tudo: na escola, no Pré, na escolinha infantil, dei a minha opinião em qualquer lugar que ela teve, na orquestra também gostaria muito de dar a minha opinião. Assim como eu vejo que outras mães gostariam de participar mais, de opinar em algumas coisas que a gente percebe e gostaria de conversar, de falar e a gente ainda não conseguiu. Ou por falta, até mesmo talvez, porque ainda não se fixou bem, ou por falta de oportunidade e tempo também. (...) Algumas coisas a respeito do lanche, a respeito do vale-transporte, coisas que eu gostaria de conversar e ainda não tive oportunidade (Mãe da Beatriz).

Júlia avalia que a proposta didática da orquestra “resvala naquela questão da pedagogia, de ter uma forma de lidar com aqueles adolescentes que estão lá”, identificando que algumas vezes há “a ausência dessas coisas, porque aquelas pessoas não estavam preparadas e não são capacitadas pra isso”. No entanto, reconhece a importância do projeto e de um possível diálogo com a família para aprimorá-lo:

(...) é um projeto super importante, é muito importante, demorou pra acontecer uma coisa dessas aqui, em Porto Alegre, mas tem muito o que melhorar, e a gente tem que dar a oportunidade de melhorar. Eu gostaria muito de poder conversar; mas é exatamente isso, de levar o meu questionamento, mas como forma de a gente poder melhorar todo mundo junto, não que seja interpretado como uma crítica (Júlia).

Os pais de Lívia relataram que a orquestra poderia aproveitar as experiências musicais que os alunos trazem de sua vida cotidiana. A mãe de Lívia citou, como exemplo, buscar “melodias que são agradáveis pra eles”, enquanto um projeto de formação musical que trabalha “com jovens, com adolescentes”. O pai da aluna enfatiza que “tem muita coisa pra aproveitar”, mais especificamente para se tornar “contemporâneo” para os alunos, e explica:

Que seja a didática que tá sendo dada, que seja, sabe, a performance das pessoas que tão próximas, mas que seja; em algum momento tem que ser parecido com eles, tem que ser... não sei se eu tenha razão, talvez o certo seja essa coisa de “*vamos viver uma coisa de conservatório musical*”, (...) mas eu penso que isso poderia ser mais leve, que a coisa da orquestra poderia ocupar um espaço mais leve, mais delicado da vida (Pai da Lívia).

Uma preocupação também trazida por Júlia diz respeito à continuidade imprecisa do projeto da orquestra (“quer dizer, o sonho acabou, eu vou aonde agora”) e o desejo de que, em projetos de inserção social como esse, “muito mais crianças tivessem acesso”. E também, não menos importante:

(...) que esses projetos fossem permanentes, não fossem temporários, que eles se transformassem numa possibilidade de futuro pra eles de crescerem e se formarem e darem continuidade a isso até na própria comunidade, que isso significasse uma estabilidade pra eles, um retorno pra que pudessem dar conta de outras questões da vida deles, uma série de coisas. Por quê? Porque as famílias não têm condições; e ofertassem só por um período é triste, é triste quando tu vê que uma criança gosta, que ela é capaz, que ela se esforça, que ela quer aquilo e que de repente ela vai ter que deixar tudo aquilo (Júlia).

Nas falas trazidas, é possível abstrair a importância da responsabilidade de projetos que identificam a música como uma prática de inclusão social. Muitos alunos, daqueles quase 1200 jovens inscritos, não puderam fazer parte do grupo ou não venceram as várias etapas do processo de seleção para permanecer aprendendo música na orquestra. Nessa direção, é importante enquanto área refletirmos sobre projetos que valorizam o mérito em detrimento da capacidade de aprendizagem de qualquer um dos inscritos, se lhes tivesse sido concedida a oportunidade em desenvolver, a partir de uma prática intensiva de orquestra, o estudo de música através de um instrumento musical.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Nossa, mas esse trabalho não tem fim, se tu vê ninguém pensou nisso, ninguém fez isso de ouvir as famílias; (...) isso é uma coisa muito grandiosa, tu tem ideia de como que tu vai dar conta disso”? (Mãe da Raquel). (DIÁRIO DE CAMPO, 23 dez. 2009).

Chegar à escrita das considerações finais da tese é chegar a um final delimitado e datado, levando em conta que a complexidade do tema e da pesquisa seguirá ampliada em futuros desdobramentos através de novas reflexões e amadurecimentos. Em diversos momentos da pesquisa, a *voz* da mãe de uma aluna da orquestra, citada acima, fazia-me refletir de que maneira contemplaria os dados colhidos através da técnica dos depoimentos orais. Sem dúvida, o modo como o material empírico foi analisado e interpretado oferece um tipo específico de leitura que não se esgota em si. Outras leituras e interpretações poderiam ser possíveis, em outras circunstâncias e com outros ajustes e lentes teóricas. Portanto, respondendo à pergunta colocada pela mãe de Raquel, esse trabalho, a nível simbólico, não tem fim. Encerra um foco de discussão, mas abre inúmeros outros que poderiam discutir a socialização musical contemporânea atravessada pela família, mídias, religião, escola e orquestra.

Este estudo possibilitou revelar, compreender e discutir socializações musicais contemporâneas de crianças e jovens que aprendem música no contexto de uma orquestra tendo como foco o projeto educativo, as expectativas e concepções de suas famílias em relação à aprendizagem musical desenvolvida na orquestra da qual participam. Foi possível, ao longo do estudo, compreender que, ao mesmo tempo em que os jovens aprendem música e convivem no âmbito do universo erudito – o qual poderíamos considerar o universo musical legitimado pela orquestra, possuem outras referências musicais e desenvolvem práticas culturais que encontram-se no universo do popular.

Contudo, as socializações marcadas tanto no espaço da família quanto no espaço da orquestra, da escola oficial, da religião e das mídias, mostram que as escolhas musicais dos alunos e suas práticas culturais não estão dissociadas das outras socializações. Além disso, os resultados apontam que o ambiente musical

de origem, construído nas experiências cotidianas familiares em interação com outras instâncias de socialização, não foi abandonado pelos atores sociais dessa pesquisa no momento em que iniciam sua formação musical na orquestra. Encontram brechas para essa mistura contemporânea de estilos e vivências musicais, em que cada espaço seleciona e opina sobre o que se pode ouvir, e o que se pode tocar.

Família como interlocutora do projeto musical dos filhos

O presente estudo, a partir dos depoimentos orais das famílias e dos alunos participantes da orquestra, apontou a compreensão de que a família exerce um papel ativo como interlocutora do projeto de seus filhos em aprender música. São famílias que se desdobram e se dedicam para que os filhos possam continuar participando da orquestra, um espaço de formação musical que está focado na formação de futuros músicos profissionais.

As famílias entrevistadas representam modelos familiares bastante diversos. Dentre eles, uma aluna que mora com os avós, enquanto a mãe reside sozinha em outro bairro. Também um aluno que durante a semana mora com os avós e, ao final da semana, se junta à família nuclear, quando retorna dos ensaios da orquestra nas sextas-feiras para encontrar os pais e irmãos. São exemplos de arranjos familiares, onde alguns avós assumem a função de pais e responsáveis, participando ativamente do projeto educativo.

No percurso de pesquisa, quando da realização da maioria das entrevistas nas casas dos alunos e familiares, foi sendo desvelado um outro olhar, a partir dos depoimentos e do contexto das famílias, de que existe estruturas mais sólidas do que aquelas que o senso comum reconhece.

Nessas famílias, pude compartilhar ideias de pais que promovem a superação das dificuldades dos filhos, que querem vê-los irem bem na escola, que não estão presentes apenas nas apresentações musicais dos filhos. Preocupam-se com os deslocamentos, com a segurança dos filhos, se estão bem, se não estão, exemplificando a expectativa de que tenham uma vida melhor, longe dos maus caminhos, dos desvios sociais e da violência urbana. Concordando com Gayet

(2004), “os pais de meios populares são suspeitos sem provas de falhar em relação às tarefas educativas, o que ninguém saberia definir com precisão. Faltam explicações, porque faltam encontros e falta reconhecimento mútuo”. Contudo, as entrevistas revelaram configurações de famílias que o senso comum e a mídia diversas vezes apontam como de meios populares e, portanto, famílias de poucos recursos, muitas vezes sem estrutura e que dependem de projetos como o que os filhos participam para ter uma chance de ascensão social.

Durante a pesquisa me vi diante de famílias reais, que sonham com os pés no chão e que desejam ver os filhos felizes no que eles optarem profissionalmente. Trabalham, lado a lado, juntos, num esforço miúdo, dando suporte afetivo e prestando atenção ao que fazem e gostam. Isso não exclui tensões e conflitos familiares, mas apresentam famílias dispostas a elaborar estratégias para que o filho siga sua formação musical e consiga ser, nesse universo da música de orquestra, um trãnsfuga de classe, uma pessoa bem-sucedida no campo profissional e, também, econômico.

As famílias desses alunos têm sonhos, expectativas de que os filhos “vençam”, mas possuem ideias claras que o caminho para a profissionalização é árduo e exige privações. Essas privações estão ligadas a um tipo de disciplina e responsabilidade com o estudo do instrumento e repertório musical da orquestra, por vezes substituindo um período da vida dos filhos destinado, também, ao lazer. O fato dessas crianças e jovens terem sido selecionados para participar da orquestra, um espaço considerado pela família como “privilegiado”, trouxe a oportunidade de realizar sonhos tanto individuais quanto familiares.

No entanto, embora alguns pais apontem mudanças específicas na vida dos filhos “para melhor”, outros questionam aspectos do projeto em que os filhos estão aprendendo música, atentos às transformações que o tempo de socialização em grupo provoca. Embora os alunos apontem sua motivação e envolvimento com a orquestra, colegas, professores e com a aprendizagem musical, sentem-se muitas vezes cansados, pois devem dar conta da rotina escolar, geralmente pela manhã e, imediatamente, seguirem para o ensaio da orquestra, que acontece quatro tardes por semana.

Em diversos momentos precisam dormir no trajeto de deslocamento e reinventar o tempo, reconfigurar a rotina familiar, criar estratégias de sobrevivência e continuar lutando para que permaneçam no grupo. Nessa direção, sonhos individuais e familiares caminham em um complexo de tensões e conflitos que, pela motivação por uma vida melhor através de um reconhecimento social e possivelmente maior estabilidade econômica, suportam qualquer sacrifício por um desejado “lugar ao sol”.

Qual é o projeto educativo das famílias?

Chegar a interpretações e compreensões possíveis do projeto educativo familiar das famílias entrevistadas, delineadas ao longo da tese e dos capítulos, exigiu olhares não captáveis objetivamente. Esses projetos foram sendo desvelados desde as formas como algumas famílias organizam com seus filhos o estudo escolar e da orquestra em casa, a rotina cotidiana, as práticas musicais familiares, o tipo de escuta, repertório, lazer. Também, o tipo de investimento de ordem psicológico e afetivo: estimular, estar ao lado, conversar com o filho e, fundamentalmente, de que maneiras a música aparece como laço de afeto e vínculo entre os familiares e os atores sociais dessa pesquisa, participantes da orquestra. Nessa direção, os alunos que estão no grupo também ali permanecem por uma forte mobilização familiar, que trabalha em paralelo à socialização musical desenvolvida intensivamente na orquestra.

A família revela um forte e contínuo investimento, podendo ser interpretado quando possibilitam “todo o suporte” aos filhos, operacionalizado por mães que estão sempre atentas “lendo jornal” à procura de cursos ou “de anteninha ligada” para descobrirem uma forma de os filhos estudarem música gratuitamente.

Lançando um olhar a essas crianças e jovens que foram selecionados, em um universo de mais de mil alunos que se inscreveram, inicialmente, para fazer parte dessa orquestra, todos oriundos de escolas públicas, fica a seguinte reflexão: seriam eles os mais “talentosos”? Teriam eles algum “dom” que os outros não tiveram? Em um olhar alargado pela experiência empírica e depoimentos

compartilhados com as famílias, ousaria concluir que lhes foi oportunizada uma aprendizagem e formação musical intensiva, fortemente apoiada e investida pelas famílias desses alunos, em um projeto familiar que funciona em sinergia com o projeto da orquestra e, também, o da escola.

É importante considerar, através dos depoimentos orais das famílias e de minha inserção no campo de pesquisa, que os alunos que ficaram na orquestra “agarraram a oportunidade” e tiveram suporte familiar de diversas formas para que conseguissem a base educativa e emocional para seguirem no grupo. Foi oportunizado a eles, portanto, o espaço e as condições para desenvolverem o conhecimento musical, enquanto que outras crianças e jovens, se tivessem a mesma oportunidade, possivelmente também viessem a ter resultados que hoje a orquestra apresenta.

São alunos selecionados segundo o critério de mérito, para integrarem um projeto de formação de orquestra o qual também se apoia, a partir de um imaginário social construído na perspectiva romântica do século XIX, valorizando o dom e o talento, embora reconhecendo a possibilidade de desenvolvimento, aprendizagem e aperfeiçoamento das habilidades musicais. Nessa direção de pensamento, ainda presente em alguns projetos sociais, coloca-nos enquanto sociedade em uma zona de conforto que não reconhece a potencialidade de um trabalho pedagógico, ou de que “música se aprende”.

Seria, nesse sentido, apontada a importância de que projetos que são erguidos com a função de inserção social através da música mantenham viva e coerente essa afirmativa, cientes de que dar a oportunidade a uma criança e jovem, notadamente de camadas de baixa renda, é abrir um mundo de possibilidades que, com o tempo de convivência, podem se tornar uma referência de mundo social para toda uma vida. Aqui estaria, finalmente, um dos papéis mais expressivos da educação musical. O tempo, o amadurecimento e a reflexão mostram-se como aliados, apontando a tarefa do educador musical em contribuir para uma educação musical mais justa e humana, e da importância de sua inserção em projetos que reconheçam a prática musical como oportunidade de inclusão social. É necessário, a partir dos depoimentos e dos caminhos trilhados nessa pesquisa, ampliar o entendimento de projetos que valorizam a prática da

música de orquestra para aqueles com maior habilidade ou “talento musical”. O avanço estaria em uma compreensão de que, com suporte pedagógico, qualquer criança e jovem teriam direito ao desenvolvimento de saberes na área através de um processo contínuo de investimento na aprendizagem musical.

As funções da área, mais especificamente no campo da sociologia da educação musical foram encontrando, na condução do caminho, fios e linhas na costura da tese. As tarefas lembradas por Kraemer (2000), nessa concepção, permitiu compreender aspectos constitutivos do projeto familiar, do que os alunos e pais esperam dessa aprendizagem musical e como tecem concepções sobre música e profissão para o futuro.

A construção da tese edificou um novo modo perceptivo de conceber a família enquanto instituição em formação e formadora. No exercício contrapontístico entre a fala dos alunos e das famílias, encontrei o desafio de transformar tantas vozes em uma possível composição, procurando abstrair dos dados uma inteligibilidade interpretativa dos depoimentos orais.

Na linha de pensamento construída, foi possível constatar novos papéis negociados em família, onde a “concepção interacionista da noção de socialização implica que se leve em conta a criança como sujeito social, que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 393). Nesse sentido, a voz dos alunos, atores sociais dessa pesquisa, mostraram uma forte convicção do que desejam para sua vida, da motivação em desbravarem a música sem medir esforços.

A responsabilidade também com o universo pesquisado acompanhou-me ao longo do trabalho em campo como um lembrete de que formas o pesquisador vai dar o retorno àqueles que lhe abriram as portas. É possível que a análise possa contribuir para próximos projetos e para uma avaliação mais ampla, por exemplo, do papel da família na educação musical dos filhos e no desenvolvimento e participação dos mesmos em projetos sociais como o do presente estudo. Também, pela possibilidade em contribuir para uma compreensão mais ampla e complexa das múltiplas forças que trabalham na aprendizagem musical de crianças e jovens, discutindo e alargando a ideia de senso comum existente sobre talento como algo inato e, portanto, para poucos.

Durante a escrita final da tese, no primeiro semestre de 2012, fui acompanhando os eventos, ensaios e apresentações da orquestra através de mensagens compartilhadas no *Facebook* e vídeos postados no *YouTube*. O ambiente social de partilha, de felicidade e euforia antes de cada apresentação, evocava em mim o sentido de que: “e se fosse hoje que eu fizesse novamente todas as entrevistas? O que eu iria escutar?”.

Essa efemeridade dos momentos de um grupo social é parte indissociável do método qualitativo, da compreensão de que os dados obtidos, colhidos, transcritos e analisados pertencem a um tempo e a um contexto em que foram produzidos, portanto, sujeitos a novas interpretações e novos alcances. O olhar analítico desse estudo, assim, cumpriu o que o qualitativo indica: não lidamos com números, mas com palavras. A subjetividade, presente em cada etapa do fazer qualitativo, circunscreve-se num tempo do saber científico construído pelo pesquisador ao detalhar cada etapa percorrida, cada sentido costurado, cada pequeno, porém significativo, avanço interpretativo.

Contribuições e desdobramentos do estudo

Os resultados dessa pesquisa poderão contribuir para uma reflexão crítica sobre o projeto educativo de pais, suas expectativas em relação à educação musical dos filhos e como o núcleo familiar reconfigura-se a partir de projetos musicais dessa natureza. Conseqüentemente, a pesquisa colabora para uma compreensão do impacto que projetos sociais na área de música têm sobre as famílias envolvidas. A compreensão de como os pais participam na forte mobilização do estudo de música desmistifica o que ainda se acredita ser uma característica de poucos: o dom ou talento musical.

Um aspecto que salientaria diz respeito ao modo como os meios populares são mitificados como “não estruturados”. A pesquisa pôde contribuir para a compreensão do quanto há de estrutura no aparentemente destituído ambiente familiar das populações de baixa renda. Somos ensinados, socialmente e midiaticamente, a ler essas famílias como “menores”, pois têm menos capital econômico, moram em lugares de difícil acesso, longe dos grandes centros, nas

chamadas periferias da cidade. São localizados, pelo senso comum, como os que estão às margens da sociedade. Olhando um pouco mais de perto, do lado “de dentro”, fui percebendo camadas não divulgadas largamente nos meios de comunicação e na forma de retratar essas famílias.

Poderíamos compreender o percurso sociológico dos atores sociais dessa pesquisa atravessado por múltiplas instâncias de socialização. Dentre elas, o acesso a mídias e seu uso revelado em momentos de lazer e deslocamento para os ensaios da orquestra, em que a música que escutam segue uma escolha própria do que gostam e do que circula como repertório do grupo jovem ao qual pertencem. Também, são envoltos na opção religiosa familiar, em que a música da mesma forma incorpora-se na rotina da família, seja através dos hinos escutados em momentos de convivência familiar, tocando e cantando as músicas da igreja ou a partir da participação em grupos jovens.

Mesmo sendo famílias que têm em comum a formação musical dos filhos em uma orquestra, trazem todas uma combinação muito específica de gosto e prática musical, da relação familiar com a religião, de práticas escolares e projeto educativo, expectativas, avaliação e dos efeitos que já começam a surgir da socialização musical coletiva em que seus filhos investem longos períodos de sua rotina semanal.

Em uma confluência de tensões, os alunos integrantes da orquestra em estudo vivenciam espaços de controle, disciplina e avaliação mas, ao mesmo tempo, esses são espaços que fazem com que esses jovens tenham um ganho em satisfação e realização por estarem aprendendo música e, em muitos casos, projetando o próprio futuro. A família reconhece o cansaço, o esforço, porém vai lado a lado, na sombra, em paralelo, investindo em um projeto que, por vezes, também é seu, lembrando que a orquestra “melhorou muito” o filho, ele “ficou mais aberto, que ele era muito quieto” (Mãe do Juan). Outro menino, que era “muito inseguro”, foi se tornando “mais alegre por causa da música” e “mais comunicativo até dentro de casa” (Pais do Leonardo).

As famílias entrevistadas revelaram um tipo de projeto educativo alicerçado na compreensão de que, para os filhos seguirem a tão sonhada carreira profissional no competitivo meio da música de concerto, “tem que correr atrás,

tem que buscar, tem que estudar”. Reconhecendo a complexidade de trabalhar na perspectiva de famílias, em um universo considerado difuso, que se transforma e muda continuamente com o tempo, este estudo pode ser visto como um ponto de partida para repensar a socialização familiar e o que traz implícito em seus projetos para a educação musical dos filhos, nos múltiplos espaços em que possam estar operando.

O trabalho contribuiu, em diferentes etapas de sua construção, para futuros desdobramentos temáticos que envolva pesquisas com famílias. Dentre estes, estudos que problematizem com maior densidade as múltiplas socializações presentes na contemporaneidade, como as práticas culturais religiosas e aprendizagens musicais em família. Também, estudos que contemplem escutar alunos que evadem de projetos musicais dos quais fazem parte, procurando compreender as marcas dessa socialização interrompida em suas vidas e o impacto nas famílias envolvidas. Ao entrevistar uma aluna que recentemente havia saído da orquestra, optei por manter seu discurso amalgamado entre os dos colegas ao longo da tese, para que não fosse colocada como um caso em separado.

Ninguém passa incólume por esse tipo de projeto de formação musical intensiva, que reprojeta a vida do indivíduo e de seus familiares. As marcas da experiência de aprendizagem musical dos atores sociais dessa pesquisa ficam tanto no corpo – o corpo que vibra mas que, também, é controlado, é domesticado – quanto na experiência subjetiva de um conjunto de socializações que marcam a trajetória social desses indivíduos em seus respectivos mundos sociais.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR RAMOS, Maria Del Carmen. Familia y proyecto de futuro... *Actes du VIIIe Congrès de l'AIFREF*, 2001. Disponível em: <http://aifref.uqam.ca> Acesso em: 26 mai. 2009.
- ARANTES, Lucielle F. “*Tem gente ali que estuda música para a vida!*” um estudo de caso sobre jovens que musicam no projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia. Uberlândia: UFU, 2011. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BELLONI, Maria Luiza. *O que é sociologia da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BERGER, Peter L. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *Meditações Pascalianas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). *A Miséria do Mundo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008a. p. 693-732.
- BOURDIEU, Pierre. Efeitos de lugar. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). *A Miséria do Mundo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008b. p. 159-166.
- BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008c.
- BOZZETTO, Adriana. Música na palma da mão: ligações entre celular, música e juventude. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 59-74.
- BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. *Em Pauta*, v. 11, n.º. 16/17, abril/novembro 2000, p. 146-174.
- BRUSCHINI, Cristina. Uma abordagem sociológica de família. *Revista brasileira de estudos de população*. São Paulo, v. 6, n. 1, p. 1-23, jan./jun., 1989.
- BUENO, Kátia Maria P. *Construção de habilidades: trama de ações e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CARVALHO, Anésia de Souza. *Metodologia da entrevista: uma abordagem fenomenológica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1991.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CORRÊA, Marcos Kröning. Discutindo a auto-aprendizagem musical. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 13-38.

COSTA, Livia Fialho da. Notas sobre formas contemporâneas de vida familiar e seus impactos na educação dos filhos. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.) *Educação e Contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 355-371.

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. A questão da análise no processo de pesquisa. In: LANG, Alice Beatriz da S. Gordo (Org.). *Desafios da Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Humanitas-CERU, 2001. p. 49-72.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean (et. allii). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 127-152.

ELIAS, Norbert. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ELIAS, Norbert. *Mozart: Sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

FONSECA, Claudia. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. *Saúde e Sociedade*, v. 14, n. 2, p. 50-59, 2005.

FONSECA, Claudia. *Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FUCCI-AMATO, Rita de Cássia. A família como ambiente de musicalização: a iniciação musical de 8 compositores e intérpretes sob uma ótica sócio-cultural. *Anais do SIMCAM4 – IV Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*, São Paulo, USP, mai. 2008. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_Rita_Fucci_Amato_2.pdf Acesso em: 26 mai. 2011.

GAYET, Daniel. *Les Pratiques Éducatives des familles*. Paris: PUF, 2004.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GOMES, Celson Henrique S. *Educação Musical na Família: as lógicas do invisível*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, Jean (et. alli). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 95-124.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

HEILBORN, Maria Luiza; AQUINO, Estela; BOZON, Michel; KNAUTH, Daniela (Orgs.). *O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006.

HIKIJ, Rose Satiko G. *A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens participantes de um projeto social de ensino musical*. São Paulo: Edusp, 2006.

KEBACH, Patrícia F. Carmem. Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção? *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, p. 39-48, set. 2007.

KLEBER, Magali Oliveira. *A Prática de Educação Musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução: Jusamara Souza. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, abril/novembro 2000, p. 51-73.

LAHIRE, Bernard. *Homem Plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2008.

LANG, Alice B. da S. G. Documentos e depoimentos na pesquisa histórico-sociológica. In: LANG, Alice B. da S. G (Org). *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo: CERU, 1999. p. 59-72.

LANG, Alice Beatriz da S. Gordo; CAMPOS, Maria Christina S. de Souza; DEMARTINI, Zeila De Brito F. *História Oral, Sociologia e Pesquisa: a abordagem do CERU*. São Paulo: Humanitas-CERU, 2010.

LAPASSADE, Georges. *As Microsociologias*. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2005.

LILLIEDAHL, Jonathan; GEORGII-HEMMING, Eva. Parental expectations of the Swedish municipal school of arts. *British Journal of Music Education*, 2009, vol. 26, Cambridge University Press.

LOPES, João Teixeira. *Tristes Escolas: práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Afrontamento, 1997.

LUCENA, Célia Toledo; CAMPOS, Maria Christina S. de Souza; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri (Orgs.). *Pesquisa em ciências sociais: olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz*. São Paulo: Humanitas-CERU, 2008.

MACMILLAN, Jenny. Learning the piano: A study of attitudes to parental involvement. *British Journal of Music Education*, v. 21(3), p. 295-311, nov. 2004.

MCPHERSON, Gary E. The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*. V. 37(1), p. 91-110, jan 2009.

MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1959.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Entre voos de águia e passos de elefante: caminhos da investigação na atualidade. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely F. (Orgs.). *Caminhos do pensamento: epistemologia e método*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002. p. 17-27.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, Campinas, n. 91, p. 391-403, mai/ago. 2005.

MONTANDON, Cléopâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, Campinas, n. 91, p. 485-507, mai/ago. 2005.

MOORE, Derek G.; BURLAND, Karen; DAVIDSON, Jane W. The social context of musical success: A developmental account. *British Journal of Psychology*, v. 94(4), p. 529-549, nov. 2003.

NANNI, Franco. *Mass media e socialização musical*. Tradução: Maria Cristina Lucas; revisão de Maria Elizabeth Lucas. *Em Pauta*, v. 11, n.º 16/17, abril/novembro 2000, p. 109-143.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: OLIVEIRA, Paulo de Salles (Org.). *Metodologia das ciências humanas*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 17-28.

PAPADOPOULOS, Kalliopi. *Profession musicien: un “don”, un héritage, un projet?* Paris: L’Harmattan, 2004.

PETITAT, André. Educação difusa e relação social. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 365-377, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade Acesso em: 26 out. 2012.

PICHONERI, Dilma Fabri Marão. *Músicos de orquestra: um estudo sobre educação e trabalho no campo das artes*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 221-241, abril 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 23 abr. 2012.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In: LANG, Alice Beatriz (Org.). *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. 2.ed. São Paulo: Humanitas-CERU, 1999. p. 13- 24.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: LUCENA, Célia Toledo; CAMPOS, Maria Christina S. de Souza; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri (Orgs.). *Pesquisa em ciências sociais: olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz*. São Paulo: Humanitas-CERU, 2008. p. 35-77.

RIBAS, Maria Guiomar. Co-educação musical entre gerações. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 141-165.

SÁNCHEZ, Freddy. El Sistema Nacional para las Orquestas Juveniles e Infantiles. La nueva educación musical de Venezuela. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 18, p. 63-69, out. 2007.

SARACENO, Chiara; NALDINI, Manuela. *Sociologia da Família*. 2.ed. Lisboa: Editorial Estampa, 2003.

SEGALEN, Martine. *Sociologia da Família*. Lisboa: Terramar, 1999.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 107-116, jan./jun. 2002.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, p. 335-

350, nov. 2005.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Processos de socialização, práticas de cultura e legitimidade cultural. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v.15, n. 28, p. 19-35, 2010.

SETTON, Maria da Graça. *Mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2011.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. *Socialização e cultura: ensaios teóricos*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2012a.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Experiências de socialização e disposições híbridas de *habitus*. In: DAYRELL, Juarez et. al. (Orgs.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012b. p. 38-55.

SICHIVITSA, Veronica O. The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, v. 29(1), p. 55-68, dec. 2007.

SILVA, Ruth de Sousa F. *Ensino/aprendizagem musical no ensaio: um estudo de caso na Orquestra Camargo Guarnieri*. Uberlândia: UFU, 2012. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

SINGLY, François de. *Sociologia da Família Contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical. In: V Encontro Anual da ABEM, *Anais*, Londrina, 1996, p. 11-39.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, 07-11, mar. 2004.

SOUZA, Jusamara. Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 7-12.

SOUZA, Jusamara. Educação musical de jovens entre diferentes instâncias de socialização e ensino-aprendizagem: Singularidades, contradições e possibilidades. Projeto de pesquisa apresentado ao CNPq, 2010, *mimeo*.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

TRIGO, Maria Helena Bueno; BRIOSCHI, Lucila Reis. Interação e comunicação no processo de pesquisa. In: LANG, Alice Beatriz da S. Gordo (Org.). *Reflexões*

sobre a pesquisa sociológica. 2. ed. São Paulo: CERU, 1999, p. 25-32.

VAZQUEZ, Julia Bernal. La influencia de la familia en el desarrollo de la musicalidade. *Actes du VIIIe Congrès de l'AIFREF*, 2001. Disponível em: <http://aifref.uqam.ca> Acesso em: 26 mai. 2009.

VIANNA, Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, Campinas, n. 90, p. 107-125, jan./abr. 2005.

VIEIRA, Ricardo. *Histórias de Vida e Identidades: professores e interculturalidade*. Porto: Afrontamento, 1999.

ZDZINSKI, Stephen F. Parental involvement, selected student attributes, and learning outcomes in instrumental music. *Journal of Research in Music Education*, v. 44(1), p. 34-48, 1996.

ANEXOS

ANEXO 1

Carta de apresentação

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

Porto Alegre, 21 de outubro de 2009.

Prezado Maestro da Orquestra _____ Sr. _____,

Sou aluna de Doutorado do Curso de Música – Educação Musical da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e gostaria de solicitar autorização para participar das atividades musicais da orquestra, conhecer e conversar com as famílias dos alunos do grupo, bem como assistir eventuais aulas de música realizadas _____, Rua _____, Centro de Porto Alegre, RS. Essa participação tem como foco observar e conhecer as crianças e jovens e seus familiares em situação de aula, pois integra meu trabalho de Doutorado que estou desenvolvendo no programa de Pós-Graduação. Em anexo, segue atestado que sou aluna do Curso de Música.

Atenciosamente,

Adriana Bozzetto

Fone: _____

De acordo,

Dra. Jusamara Souza, professora orientadora

ANEXO 2

Exemplo de roteiro de entrevista com a família

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A FAMÍLIA

Familiar entrevistado: Mari, mãe da Nicole.

Data da entrevista: 18 de janeiro de 2011

Horário inicial: 9 horas 55 minutos

Horário final: 11 horas 10 minutos

Local: Em casa, Bairro Bom Jesus.

A. DADOS PESSOAIS

A1. Nome: _____

A2. Sexo: F M

A3. Idade: _____

A4. Grau de escolaridade: _____

A4a. Grau de escolaridade do cônjuge: _____

A5. Atividade profissional (profissão): _____

A5a. Atividade profissional do cônjuge: _____

A6. Qual é a sua cor ou raça? _____

A7. Qual é a sua religião? _____

A8. Você é praticante? _____

A9. Número de filhos: _____

A10. Com quem mora:

A11. Bairro: _____

A12. Renda familiar:

- abaixo de um salário mínimo
- entre um e dois salários mínimos
- até três salários mínimos
- mais de três salários mínimos

A13. Tipo de habitação:

- casa
- apartamento
- outro (especifique)

A14. O imóvel onde a família mora é:

- próprio
- alugado
- outro (especifique)

B. ROTINA

Horário que a filha costuma acordar:

Horário que costuma dormir:

Meio de transporte até o local de ensaio da orquestra:

Tempo de deslocamento até o local de ensaio da orquestra:

B1. Alguém da família leva o(a) filho(a) aos ensaios?

B2. Alguém busca?

O que a filha gosta de fazer durante o trajeto de deslocamento?

- ler
- ouvir música
- dormir, cochilar
- estudar
- outros (especifique)

B3. O que mudou na rotina familiar desde o ingresso do filho na orquestra?

C. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FAMILIARES

C1. O que seu filho(a) mais gosta de fazer em casa?

C2. Existe alguma rotina de estudo específica em casa?

Se sim, quando?

Tem algum espaço da casa para estudar?

Com quem estuda?

Quanto tempo?

Outras pessoas na família estudam música? Elas ajudam?

Se sim, quem, e em que momentos?

C3. Como se dividem as tarefas de casa?

D. PRÁTICAS CULTURAIS/ARTÍSTICAS

D1. Você escuta música em casa?

D2. Se sim, o que escuta?

D3. Em quais momentos escuta música?

D4. Com que aparelhos?

D5. E sua família: escutam música em casa?

D6. Se sim, o que escutam?

D7. Em quais momentos escutam música?

D8. Com que aparelhos?

Sobre seu(sua) filho(a):

D5a. E seu(sua) filho(a) que toca na orquestra escuta música em casa?

D6a. Se sim, o que escuta?

D7a. Em quais momentos ele(ela) escuta música?

D8a. Com que aparelhos?

D9. O que costumam fazer no tempo livre em família?

SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA ORQUESTRA

O que achas do repertório da orquestra?

Quais as músicas você mais gosta? Por quê?

Quais as que menos gosta? Por quê?

O que motivou a Nicole entrar na orquestra?

O que poderia ser diferente (qual a tua sugestão)?

Como as pessoas da vizinhança veem a participação na orquestra?

A filha se encontrava com algum colega pra estudar?

E pra alguma outra atividade?

Como a família vê a aprendizagem musical na orquestra?

APRESENTAÇÕES DA ORQUESTRA

Como você se sente nas apresentações da orquestra?

Nos dias de apresentação existe alguma preparação diferente?

Quem da família costuma assistir as apresentações?

Qual apresentação foi a mais emocionante ou marcante? Por quê?

SOBRE A BOLSA DE ESTUDO

Receber a bolsa de estudo contribuiu pra manter a filha na orquestra?

Se não tivesse a bolsa iria da mesma forma?

Para que serviu a bolsa?

O que foi possível fazer com a bolsa?

Quem administrava o valor da bolsa?

E. PROJETOS FUTUROS

E1. Que profissão espera para seu(sua) filho(a)?

OBSERVAÇÕES FINAIS LIVRES (o que mais gostaria de dizer):

Pseudônimo escolhido: _____

Telefone para contato: _____

ANEXO 3

Roteiro de entrevista



ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A FAMÍLIA
QUESTIONÁRIO GRAVADO

Data da entrevista: --

Horário inicial: horas minutos

Horário final: horas minutos

Local:

A. DADOS PESSOAIS

A1. Nome: _____

A2. Sexo: F M

A3. Idade: _____

A4. Grau de escolaridade: _____

A4a. Grau de escolaridade do cônjuge: _____

A5. Atividade profissional (profissão): _____

A5a. Atividade profissional do cônjuge: _____

A6. Qual é a sua cor ou raça? _____

A7. Qual é a sua religião? _____

A8. Você é praticante? _____

A9. Número de filhos: _____

A10. Com quem mora:

A11. Bairro: _____

A12. Renda familiar:

- abaixo de um salário mínimo
- entre um e dois salários mínimos
- até três salários mínimos
- mais de três salários mínimos

A13. Tipo de habitação:

- casa
- apartamento
- outro (especifique)

A14. O imóvel onde a família mora é:

- próprio
- alugado
- outro (especifique)

B. ROTINA

- B1. Alguém da família leva o(a) filho(a) aos ensaios?
- B2. Alguém busca?
- B3. O que mudou na rotina familiar desde o ingresso do filho na orquestra?

C. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FAMILIARES

- C1. O que seu filho(a) mais gosta de fazer em casa?
- C2. Existe alguma rotina de estudo específica em casa?
- C3. Como se dividem as tarefas de casa?

D. PRÁTICAS CULTURAIS/ARTÍSTICAS

- D1. Você escuta música em casa?
- D2. Se sim, o que escuta?
- D3. Em quais momentos escuta música?
- D4. Com que aparelhos?
- D5. E sua família: escutam música em casa?
- D6. Se sim, o que escutam?
- D7. Em quais momentos escutam música?
- D8. Com que aparelhos?

Sobre seu(sua) filho(a):

- D5a. E seu(sua) filho(a) que toca na orquestra escuta música em casa?
- D6a. Se sim, o que escuta?
- D7a. Em quais momentos ele(ela) escuta música?
- D8a. Com que aparelhos?
- D9. O que costumam fazer no tempo livre em família?

E. PROJETOS FUTUROS

- E1. Que profissão espera para seu(sua) filho(a)?

OBSERVAÇÕES FINAIS LIVRES (o que mais gostaria de dizer):

Pseudônimo escolhido: _____

Telefone para contato: _____



ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS
QUESTIONÁRIO GRAVADO

Data da entrevista: --

Horário inicial: horas minutos

Horário final: horas minutos

Local:

A. DADOS PESSOAIS

A1. Nome: _____

A2. Sexo: F M

A3. Qual a sua idade? anos completos

A4. Escola atual que estuda:

municipal estadual particular outra (especifique)

A5. Turno de estudo: _____

A6. Série: _____

A7. Instrumento que toca na orquestra: _____

A8. Qual é a sua cor ou raça? _____

A9. Qual é a sua religião? _____

A10. Você é praticante? _____

Vamos conversar um pouco sobre seus pais:

A11. Nome da mãe: _____

A12. Atividade profissional da mãe (profissão): _____

A13. Nome do pai: _____

A14. Atividade profissional do pai: _____

A15. Número de irmãos: _____

A16. Com quem mora: _____

A17. Bairro: _____

A18. Tipo de habitação:

casa apartamento outro (especifique)

A19. O imóvel onde você mora é:

- próprio alugado outro (especifique)

B. ROTINA

B1. Horário que costuma acordar: _____

B2. Horário que costuma dormir: _____

B3. Meio de transporte até o local de ensaio da orquestra: _____

B4. Tempo de deslocamento até o local de ensaio da orquestra: _____

B5. Alguém da família leva aos ensaios? _____

B6. Alguém busca? _____

B7. O que gosta de fazer durante o trajeto de deslocamento?

- ler
 ouvir música
 dormir, cochilar
 estudar
 outros (especifique)

B8. O que você mais gosta de fazer nos finais de semana?

B9. O que mudou na sua rotina desde o ingresso na orquestra?

B9a. Como faz para dar conta de todas as atividades diárias?

C. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FAMILIARES

C1. O que mais gosta de fazer em casa?

C2. O que menos gosta de fazer em casa?

C3. Quais são suas tarefas em casa?

D. PRÁTICAS CULTURAIS/ARTÍSTICAS

D1. Você escuta música em casa?

D2. Se sim, o que escuta?

D3. Em quais momentos escuta música?

D4. Com que aparelhos?

D5. E sua família: escutam música em casa?

D6. Se sim, o que escutam?

D7. Em quais momentos escutam música?

D8. Com que aparelhos?

D9. Alguém da família é músico ou estuda música?

D10. O que os familiares costumam fazer no tempo livre?

E. PROJETOS FUTUROS

E1. O que você gostaria de ser (profissão)?

OBSERVAÇÕES FINAIS LIVRES (o que mais gostaria de dizer):

Pseudônimo escolhido: _____

Telefone para contato: _____

ANEXO 4

Autorização de entrevistas realizadas

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

Prezados pais e familiares:

Sou aluna de Doutorado do Curso de Música – Educação Musical da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e solicito, por meio desta, autorização de entrevista realizada. Ressalto que as informações obtidas serão utilizadas para fins de pesquisa e a identidade dos participantes será mantida no anonimato, conforme procedimentos éticos adotados.

Agradeço pela atenção e fico à disposição para o esclarecimento de quaisquer dúvidas,

Atenciosamente,

Adriana Bozzetto

Autorizo, para os devidos fins, a entrevista concedida no dia _____ à Adriana Bozzetto, CPF _____, para sua pesquisa de Doutorado do Curso de Música – Educação Musical da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Nome: _____

Assinatura: _____

CPF ou RG: _____

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

Prezados pais e familiares:

Sou aluna de Doutorado do Curso de Música – Educação Musical da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e solicito, por meio desta, autorização de entrevista realizada com seu(sua) filho(a). Ressalto que as informações obtidas serão utilizadas para fins de pesquisa e a identidade dos participantes será mantida no anonimato, conforme procedimentos éticos adotados.

Agradeço pela atenção e fico à disposição para o esclarecimento de quaisquer dúvidas,

Atenciosamente,

Adriana Bozzetto

Autorizo, para os devidos fins, a entrevista realizada com meu(minha) filho(a) _____ no dia _____ à Adriana Bozzetto, CPF _____, para sua pesquisa de Doutorado do Curso de Música – Educação Musical da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

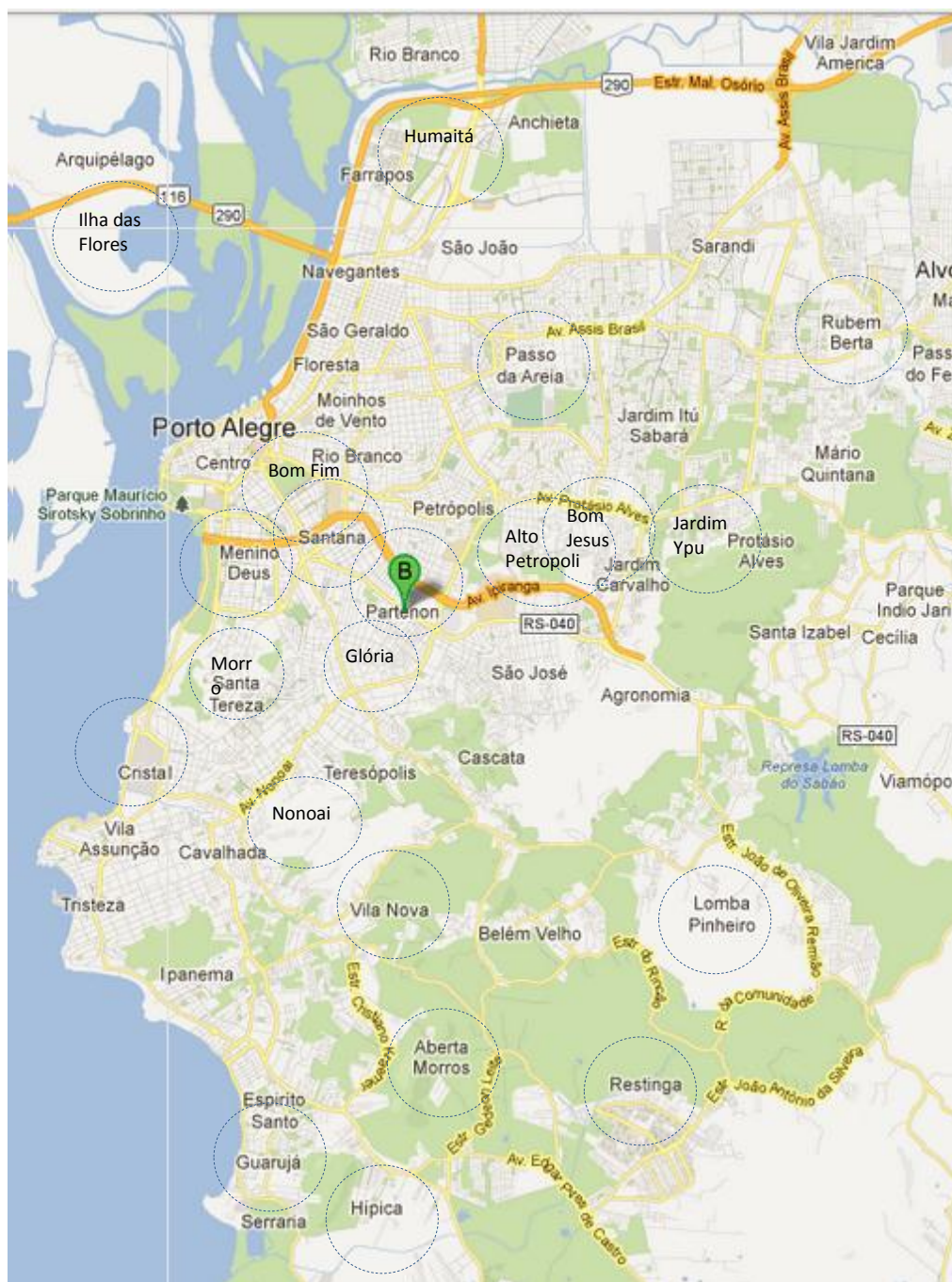
Nome do familiar responsável: _____

Assinatura: _____

CPF ou RG: _____

ANEXO 5

Mapa dos bairros de Porto Alegre



Fonte: *Google Maps*, capturado em 30 de outubro de 2012.