

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

LUCIELLE FARIAS ARANTES

“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
2011

LUCIELLE FARIAS ARANTES

“TEM GENTE ALI QUE ESTUDA MÚSICA PARA A VIDA!”:
um estudo de caso sobre jovens que musicam no projeto social
Orquestra Jovem de Uberlândia.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de concentração: Artes

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Margarete Arroyo

UBERLÂNDIA
2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- A662t Arantes, Lucielle Farias, 1978-
Tem gente ali que estuda música para a vida! [manuscrito] : um estudo de caso sobre jovens que musicam no projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia / Lucielle Farias Arantes. - 2011.
269 f.: il.
- Orientadora: Margarete Arroyo.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Artes.
Inclui bibliografia.
1. Música e juventude – Uberlândia (MG) - Teses. 2. Movimento da juventude - Uberlândia (MG) - Teses. 3. Orquestra Jovem de Uberlândia. I. Arroyo, Margarete. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Artes. III. Título.

CDU: 784.66(815.1)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – MESTRADO

“TEM GENTE ALI QUE ESTUDA MÚSICA PARA A VIDA!”: um estudo de caso sobre jovens que musicam no projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia.

Dissertação defendida em 27 de junho de 2011.

Orientadora: Profª. Drª. Margarete Arroyo

Profª. Drª. Jusamara Vieira Souza - UFRGS
Membro externo

Profª. Drª. Lília Neves Gonçalves
Membro interno (PPG Artes - UFU)

A vocês, Ju e Isabelle

AGRADECIMENTOS

Conseguimos. Intercalando momentos de buscas, descobertas, angústias e satisfação, este trabalho foi concretizado. Embora difícil, não foi uma tarefa solitária. Nesse trajeto tive a alegria de contar com valiosas parcerias e colaborações, tornando possível a sua realização. Assim, agradeço:

aos jovens participantes da pesquisa, por me permitirem adentrar seu universo de práticas musicais e confiarem a mim seus desejos, contentamentos e frustrações;

aos membros da equipe do projeto Orquestra Jovem de Uberlândia (proponente, diretor artístico/maestro, coordenadoras e professores) e à “Margarida”, por sua generosa acolhida, permitindo-me conhecer o *musicking* daquele contexto;

ao maestro “Idelfonso”, pelo carinho com que me recebeu no projeto. Pela presteza em responder às minhas indagações. Por compartilhar comigo suas crenças e incertezas. Por revelar em seu sorriso e ações o valor de se fazer e ensinar música;

ao meu esposo Juliano, pelo incentivo e apoio à minha preparação e ingresso ao Programa de Pós-Graduação em Artes. Por toda a contribuição intelectual prestada durante essa etapa de formação - escutando e procurando responder às minhas questões, auxiliando-me com as traduções dos textos em língua estrangeira e revisando a dissertação final. Por tranquilizar-me nos momentos de incerteza. Pelos cuidados com nossa casa e com nossa filha;

à minha filha Isabelle, pelos rabiscos em meus textos. Por ser sempre luz em minha vida;

aos meus pais, William e Bernardete, por todos os ensinamentos. Pelo apoio às minhas escolhas. Por terem acreditado em mim e me permitido sonhar;

ao meu pai (com saudades), pelo *musicking* em nossa casa. Pelo *musicking* em minha vida;

à minha mãe, pelo carinho e cuidados com minha Isabelle. Por estar sempre pronta para me ouvir e ajudar;

à minha orientadora, Prof^a Dr^a Margarete Arroyo, pelos ensinamentos em Educação Musical. Por conduzir-me de forma fascinante pelos caminhos da pesquisa. Pela orientação sempre zelosa. Pela confiança em mim e em meu trabalho. Pela amizade e compreensão;

à prof^a Dr^a Jusamara Souza e à prof^a Dr^a Lilia Neves Gonçalves, pela atenciosa leitura de meus textos e pelas prolíferas sugestões à pesquisa em suas diferentes fases;

à direção do Conservatório Estadual de Música “Cora Pavan Capparelli” representada pela prof^a Mirtes Guimarães, pelo apoio durante o tempo em que desenvolvi a pesquisa concomitantemente à minha atuação docente naquela instituição;

aos colegas e alunos do Conservatório Estadual de Música “Cora Pavan Capparelli”, pelo carinho e conversas pertinentes à pesquisa;

à amiga Rosilene, por suas palavras sempre dóceis e otimistas;

à direção da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU) representada pela prof^a Elizabeth Rezende, por permitir a flexibilização de minhas atividades docentes viabilizando o término da pesquisa;

aos novos, mas já queridos colegas da ESEBA, pelos sorrisos e palavras de ânimo;

aos colegas da área de Artes da ESEBA - Getúlio, Mara, Marileusa, Soraia e Vitor – pelo apoio, companheirismo e presteza em auxiliar-me;

aos integrantes do grupo de estudo em Educação Musical do DEMAC/UFU, pela apreciação do projeto e relatório de qualificação, contribuindo com discussões pertinentes à continuidade da pesquisa;

ao Programa de Pós-Graduação em Artes. Aos professores e colegas, pelas trocas relativas às diferentes linguagens artísticas e por terem contribuído com seu olhar à minha pesquisa;

ao Scotti, por nossa parceria durante o curso. Pelas sugestões ao meu trabalho. Pela ajuda com os recursos tecnológicos;

aos meus irmãos, Francielle e Graciano; à minha sobrinha Adelle; às minhas cunhadas e cunhados; às minhas tias Maria, Ilca e Zelma; à minha prima Carolina, por me incentivarem e torcerem por mim;

à Eliana, Marco e Isabela, pelo carinho com minha Isabelle. Pelos cafés e pelas agradáveis conversas nos breves intervalos da pesquisa;

a Deus, por tudo.

“Al aprender a vivir con la naturaleza, los occidentales pueden aprender a convivir consigo mismos, sin seguir siempre escindiendo su vida en fragmentos mutuamente aislados; pueden trascender el tiempo de los relojes y la tiranía del futuro, y disfrutar del presente por sí mismo, cultivando sin inhibiciones la vida de los sentidos. El conocimiento se libera de la avidez de dominio; el interés por conocer se sitúa en la adecuada perspectiva, no la de un impulso que avasalla a todos los otros, sino constituyéndose en algo que ayude a vivir – y a morir – bien en nuestro mundo” (SMALL, 1989, p. 210).

RESUMO

Esta pesquisa situa-se dentre os estudos sobre Juventudes, especificamente no debate sobre “juventudes e músicas”. Enquanto campo acadêmico insere-se na Educação Musical, em sua abordagem sociocultural. Caracterizada como um estudo de caso qualitativo, a investigação tem como propósito conhecer como as práticas musicais vivenciadas por jovens do projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia (Uberlândia – MG) incidem sobre a constituição de sua condição juvenil (ABAD, 2002; ABRAMO, 2008; DAYRELL, 2007; SINGER, 2008; SPOSITO, 2008). Para isso, busca apreender as circunstâncias do envolvimento desses atores com as práticas musicais no projeto social configurado como um espaço de ensino e aprendizagem de instrumentos de cordas friccionadas; os modos como constroem seu conhecimento sobre práticas musicais e os significados que atribuem a tais práticas frente à sua condição juvenil. Os dados da pesquisa mostram que no projeto, os jovens têm experiências que marcam sua vivência, repercutindo em seu relacionamento com instâncias como a familiar, a escolar e a do trabalho. Ao passo em que experimentam o fazer musical naquele contexto, constroem conhecimentos e constituem-se como sujeitos – exercitando e reconhecendo suas potencialidades; construindo e regulando sua auto-identidade; idealizando projetos de vida; estabelecendo laços de afetividade; sentindo-se pertencentes a um grupo; relacionando-se com instâncias socializadoras tradicionais; tomando responsabilidades para si, pensando e agindo de forma autônoma. Isso, motivados pela participação no projeto enquanto um espaço de sociabilidade tomado como o seu “pedaço” (MAGNANI, 2002, 2007); pela oportunidade de experimentação das práticas musicais valorizadas enquanto um processo de caráter vivencial e comunitário (SMALL, 1989, 1998, 1999); pela possibilidade de interação com a música em circunstâncias específicas, incorrendo na “força semiótica da música” (DENORA, 2000, 2003); pela expansão do relacionamento com as práticas musicais vivenciadas no projeto a outros espaços integrantes do “circuito” (MAGNANI, 2002, 2007) e, ainda, pela restrita influência dos adultos naquele contexto. O estudo de caso pretende contribuir às reflexões concernentes à Educação Musical na medida em que focaliza o sujeito a quem se destinam os processos de ensino e aprendizagem, tomando-o em sua condição de vida e evidenciando a complexidade de sua relação com as práticas musicais, implicadas na própria constituição da condição juvenil desses atores.

Palavras-Chave: Jovens e Práticas Musicais; Condição Juvenil; Projeto Social.

ABSTRACT

This work is situated among the Youth Studies, specifically in the debate on “Youth and music”. While academic field, it is part of the sociocultural Musical Education approach. Characterized as a case study, the qualitative research has as purpose to know how musical practices experienced by young people of a social project called Orquestra Jovem de Uberlândia (Uberlândia, Minas Gerais, Brazil) takes place in the constitution of their youth condition (ABAD, 2002; ABRAMO, 2008; DAYRELL, 2007; SINGER, 2008; SPOSITO, 2008). For this, the study seeks to apprehend the circumstances of the involvement of those actors with musical practices in the social project, configured as a space for teaching and learning string instruments; the means by which they build their knowledge of musical practices; and the meanings they attach to such practices in front of their youth condition. The research data shows young people have experiences that mark their life, reflecting on their relationship with instances as the family, school and work. Whereas they experience to make music in that context, they build knowledge and constitute themselves as subjects – exercising and recognizing their potential, constructing and regulating their self-identity, idealizing life projects, establishing ties of affection, feeling within a group, relating to traditional instances of socialization, taking responsibility for themselves, thinking and acting autonomously. This is because they are motivated by the participation in the project as a space of sociability known as “*pedaço*” (MAGNANI, 2002, 2007a, 2007b), by the opportunity for experimentation of musical practices valued as a process of experiential and community character (SMALL, 1989, 1998, 1999), by the possibility of interaction with music in specific circumstances, incurring in “semiotic force of music” (DENORA, 2000, 2003), by the expansion of relation with musical practices experienced in the project to other spaces of “*circuito*” (MAGNANI, 2002, 2007a, 2007b) and also by the limited influence of adults in that context. The case study aims to contribute to reflections concerning Music Education insofar as it focuses on the subject to whom the processes of teaching and learning are addressed, considering in her/his living conditions and highlighting the complexity of her/his relation to the musical practices involved in the constitution of youth condition of those actors.

KEY WORDS: Young and Musical Practice; Youth Condition; Social Project.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ALGAR	Alexandrino Garcia
AMCA	Associação de Moradores do Conjunto Alvorada
CEM	Conservatório Estadual de Música “Cora Pavan Capparelli”
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CTBC	Companhia de Telecomunicações do Brasil Central
DC	Diário de Campo
DEMAC	Departamento de Música e Artes Cênicas
DEMAE	Departamento Municipal de Água e Esgoto
e-mail	<i>eletronic mail</i>
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAFCS	Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais
IAMAR	Instituto Alair Martins
IARTE	Instituto de Artes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICASU	Instituição Cristã de Assistência Social de Uberlândia
MASP	Museu de Arte de São Paulo
MCPP	Movimento de Consciência e Prática Política
NAICA	Núcleo de Apoio Integral à Criança e ao Adolescente
OJU	Orquestra Jovem de Uberlândia
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OSESP	Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo
SEPELLA	Seminário de Pesquisa em Lingüística e Lingüística Aplicada
UDI	Uberlândia
UFG	Universidade Federal de Goiás

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	<i>United Nations Educational Scientific and Cultural Organization</i>
UNICAMP	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TERMOS ÊMICOS

ALUNO: aprendiz participante do projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia.

AULA: momento de orientação individual ou coletiva (em dia e horário preestabelecidos) voltado ao ensino e aprendizagem de instrumento ou teoria da música sob a condução de um(a) professor(a).

AUXILIAR ADMINISTRATIVO: 1 - cargo atribuído a aluno(a) avançado(a) do projeto encarregado(a) de desempenhar determinadas tarefas em horários preestabelecidos, recebendo, para isso, auxílio financeiro (bolsa); 2 - cargo atribuído a Emanuel (integrante do projeto).

APRESENTAÇÃO: atuação musical pública.

CACHÊ: renda proveniente de atuação musical.

CAMARGO: *Orquestra Camargo Guarnieri*.

COORDENADORA: função exercida por membro da equipe executora do projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia.

CONCERTO: atuação musical pública.

DIRETOR ARTÍSTICO: função exercida por membro da equipe executora do projeto.

ENSAIO: 1 - atuação musical em grupo com vistas a preparar repertório para apresentações; 2 - O próprio processo de ensino e aprendizagem musicais em grupo regido pelo maestro da OJU (ou por um dos monitores) em dia e horário preestabelecidos.

EQUIPE: grupo de trabalho formado pelos executores do projeto social.

FESTIVAL: Festival de Cordas *Nathan Schwartzman*.

HOBBY: atividade musical praticada sem pretensão profissional.

HORÁRIO: período de tempo delimitado à realização de aulas ou ensaios.

IRENE: Escola Municipal Professora Irene Monteiro Jorge.

LOURDES: Escola Estadual Lourdes de Carvalho.

MAESTRO: regente do projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia.

MENINOS GRANDES/ALUNOS DA TARDE/ALUNOS AVANÇADOS/ALUNOS ANTIGOS: categorização dos aprendizes mais experientes, em geral aqueles de maior idade.

MENINOS PEQUENOS/ALUNOS DA MANHÃ/ALUNOS INICIANTEs: categorização dos aprendizes menos experientes, em geral os de menor idade.

MONITOR (A): 1- aluno(a) avançado(a) do projeto encarregado(a) de desempenhar determinadas tarefas em horários preestabelecidos, recebendo auxílio financeiro, também designado(a) “auxiliar administrativo(a)”; 2 - aluno(a) avançado(a) selecionado(a) com o propósito de observar e auxiliar Idelfonso em suas atividades docentes na Escola Irene.

NAIPES: grupos de instrumentos nos quais se dividem a orquestra.

INICIANTE/INTERMEDIÁRIO/INTERMEDIÁRIO AVANÇADO/AVANÇADO: classificação dos participantes do Festival de Cordas *Nathan Schwartzman* de acordo com seu nível de desenvolvimento instrumental.

NOTA: 1 - valoração numérica atribuída à execução instrumental apresentada por ocasião de prova; 2 - nota musical.

ORQUESTRA: 1 - grupo de cordas friccionadas; 2 - grupo instrumental envolvendo as diversas famílias de instrumentos (cordas, percussão, madeiras, metais); 3 - grupo musical formado pelo naipe de cordas friccionadas, podendo envolver naipes de outras famílias de instrumentos que compõem a orquestra sinfônica e também teclado, violão e voz.

PARTITURA: material gráfico com registro de composições seguindo-se à notação musical tradicional.

PROFESSOR(A): adulto(a) remunerado(a), agente do processo de ensino instrumental no projeto Orquestra Jovem de Uberlândia independentemente da formação em curso técnico ou superior de Música.

PROJETO: 1 - espaço físico e social onde se constitui a Orquestra Jovem de Uberlândia; 2 - o grupo de cordas regido pelo maestro Idelfonso.

PROVA: teste a que são submetidos os alunos do projeto social diante do(a) professor(a) de instrumento, com vistas ao exame do produto musical apresentado.

REPERTÓRIO: conjunto de músicas selecionadas para que sejam executadas por um indivíduo ou grupo.

SALINHA: 1 - sala onde são guardados instrumentos, materiais diversos, computador e desempenhadas tarefas administrativas; 2 - espaço de sociabilidade e aprendizagem musical.

SUÍTE: prelúdio da suíte BWV 995 (1º Suíte para violoncelo, de J. S. Bach).

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	p.16
2 TRILHANDO OS CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	p.25
2.1 CAMPO DE ESTUDOS	p.25
2.1.1 JOVENS, JUVENTUDES E CONDIÇÃO JUVENIL	p.25
2.1.2 JOVENS E MÚSICAS	p.35
2.1.3 OS JOVENS DA ORQUESTRA JOVEM DE UBERLÂNDIA	p.38
2.2 REFERENCIAL TEÓRICO	p.39
2.2.1 EDUCAÇÃO MUSICAL EM UMA ABORDAGEM SOCIOCULTURAL	p.40
2.2.2 <i>MUSICKING</i>	p.41
2.2.3 FORÇA SEMIÓTICA DA MÚSICA	p.49
2.3 METODOLOGIA	p.54
2.3.1 PESQUISA QUALITATIVA	p.54
2.3.2 ESTUDO DE CASO	p.56
2.3.3 COLETANDO DADOS	p.60
2.3.3.1 O trabalho de campo	p.60
2.3.3.1.1 Minha inserção no projeto Orquestra Jovem de Uberlândia: lugares, pessoas e práticas familiares, mas nem tão familiares assim	p.61
2.3.3.1.2 Relacionando-me com os atores do projeto por meio de observações, entrevistas e testemunhos espontâneos	p.66
2.3.3.1.3 Registrando os dados	p.72
2.3.3.2 Documentos como fontes de informação	p.73
2.3.4 DA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS À TEXTUALIZAÇÃO FINAL	p.74
3 ORQUESTRA JOVEM DE UBERLÂNDIA EM CONTEXTO: DISCORRENDO SOBRE O CENÁRIO DAS PRÁTICAS MUSICAIS	p.78
3.1 O PROJETO SOCIAL ORQUESTRA JOVEM DE UBERLÂNDIA	p.78
3.1.1 A EQUIPE DE TRABALHO	p.79
3.1.2 UM BREVE HISTÓRICO	p.81

3.1.2.1 O bairro Alvorada: características e práticas musicais locais	p.81
3.1.2.2 A Orquestra Jovem de Uberlândia em suas diferentes fases.....	p.83
3.1.3 ORQUESTRA JOVEM DE UBERLÂNDIA E SEUS OBJETIVOS	p.87
3.2 A ORQUESTRA JOVEM DE UBERLÂNDIA NO ÂMBITO DO “TERCEIRO SETOR”	p.88
3.2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE “TERCEIRO SETOR”	p.88
3.2.2 PROJETO SOCIAL	p.90
3.2.2.1 “Protagonismo juvenil”	p.96
3.2.3 ORQUESTRA JOVEM DE UBERLÂNDIA COMO “UM PROJETO SOCIAL” E COMO “O PROJETO”	p.98
3.2.4 ORQUESTRA JOVEM DE UBERLÂNDIA: O PROJETO SOCIAL E SUAS PRÁTICAS MÚSICAIS	p.101
3.2.4.1 Espaços musicais pelos quais circulam os atores da Orquestra Jovem de Uberlândia	p.105
3.2.4.1.1 Conservatório Estadual de Música “Cora Pavan Capparelli”: cursos e orquestra	p.107
3.2.4.1.2 Universidade Federal de Uberlândia: cursos de graduação em Música, <i>Orquestra Camargo Guarnieri</i> , cursos de extensão e grupo de câmara <i>Udi Cello Esemble</i>	p.109
3.2.4.1.3 Escolas particulares de música: “Villa-Lobos”, “Prelúdio”, “professor Clayton”	p.110
3.2.4.1.4 Pró-Música de Uberlândia: Festival de Cordas <i>Nathan Schwartzman</i>	p.111
3.2.4.1.5 Igrejas: Congregação Cristã no Brasil e Católica	p.113
3.2.4.1.6 Instituição Cristã de Assistência Social de Uberlândia	p.114
4 MUSICANDO NO PEDAÇO: OS RELACIONAMENTOS, O ENSINO E A APRENDIZAGEM DAS PRÁTICAS MÚSICAIS NO PROJETO SOCIAL ORQUESTRA JOVEM DE UBERLÂNDIA	p.116
4.1 A CASA DO PROJETO NO BAIRRO ALVORADA: O PONTO DE REFERÊNCIA DOS JOVENS	p.117
4.2 O PROJETO COMO UM PEDAÇO	p.119
4.3 JOVENS NO PEDAÇO	p.121
4.3.1 OCUPANDO O ESPAÇO E MUSICANDO EM MOMENTOS LIVRES	p.121
4.3.2 MUSICANDO NAS AULAS, ENSAIOS E APRESENTAÇÕES	p.138

4.3.2.1 As aulas	p.138
4.3.2.1.1 Escolhendo o instrumento	p.139
4.3.2.1.2 Aulas tradicionais	p.141
4.3.2.1.3 Aulas nem tão tradicionais assim	p.145
4.3.2.2 A orquestra	p.157
4.3.2.2.1 Musicando sob a “regência” do maestro Idelfonso	p.159
5 MUSICANDO PARA A VIDA: A CONDIÇÃO JUVENIL MARCADA PELA APRENDIZAGEM DAS PRÁTICAS MUSICAIS.....	p.175
5.1 EM AÇÃO: JOVENS SE POSICIONANDO NO PROJETO E NA VIDA	p.176
5.2 ENTRE O <i>HOBBY</i> E A IDEIA DE PROFISSIONALIZAÇÃO MUSICAL: OS JOVENS, SEUS DESEJOS E VIVÊNCIAS	p.185
5.2.1 Nas práticas que se querem como um <i>hobby</i> , o valor à condição juvenil	p.186
5.2.1.1 De <i>spalla</i> a astronauta: em meio à lógica fundamentada na “reversibilidade”, a expressão do lazer, da cultura e da sociabilidade	p.186
5.2.1.2 Mariana: a “protótipa” da família	p.187
5.2.1.3 “Sou do ‘3º A’. Faço parte do projeto da Orquestra Jovem do Alvorada há cinco anos”: a autoimagem de Érica em meio às responsabilidades da adultez	p.189
5.2.1.4 “Eu vou provar que eu posso!”: o otimismo de Viviane na superação dos limites impostos à sua condição juvenil	p.194
5.2.2 Práticas musicais como projeto de vida	p.203
5.2.2.1 “Vou seguir carreira!”: um coro entoado por três violoncelistas	p.203
5.2.2.2 Éderson: vivenciando as práticas musicais na “encruzilhada das instituições socializadoras”	p.213
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	p.227
REFERÊNCIAS	p.235
APÊNDICES	p.246
ANEXOS	p.264

1 INTRODUÇÃO

Chegada ao bairro Alvorada. Na esquina, uma pequena casa com seu portão e porta sempre abertos: Bach, Dvorák, Vivaldi, cancionista popular - sons para todo lado... jovens por toda parte... aulas que começam sem que se anuncie e que terminam sem que se perceba o final... aulas com liberdade para tocar, cantar, brincar e descobrir... outras, com rigor na postura, na leitura e no tempo... jovens que assistem a aulas que não são as suas, com professores que não são os seus... que vão de um espaço a outro da casa tocando, ouvindo, conversando, cuidando – de si, dos outros, do lugar... um jovem que toca incessantemente em seu violoncelo um prelúdio de Bach... outro que, vestindo bermuda e calçando chinelos desliza seus pés sobre o chão, tocando expressivamente seu violino enquanto percorre todos os espaços... que entre trechos musicais virtuosamente executados, para e auxilia os mais inexperientes... uma orquestra cantante... um maestro angolano que anseia por sentimento, por felicidade... que rege um tema folclórico com entusiasmo e que entusiasma o público... que solfeja e leva o público a solfejar... jovens que dizem o que querem e que não querem só cantar... um jovem que sonha ser astronauta... outros que só querem “musicar”... jovens filhos, amigos, estudantes, trabalhadores... jovens músicos... que sonham, sofrem e alegram-se... que “musicam” em seu “pedaço”, no “circuito” e na vida.

Esses dizeres referem-se a situações envolvendo atores do projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia (OJU), apreendidas durante o trabalho de campo desenvolvido no ano de 2009 com vistas à realização do presente estudo de caso qualitativo acerca da relação de jovens com práticas musicais.

A pesquisa tem por objetivo geral conhecer como as práticas musicais vivenciadas por jovens no contexto do projeto social incidem sobre a constituição de sua condição juvenil. Para tanto, foram destacadas três questões centrais: quais as circunstâncias do envolvimento dos jovens com as práticas musicais? Como os jovens constroem o conhecimento sobre as práticas musicais? Quais os significados que esses atores atribuem às práticas musicais frente a sua condição juvenil?

Com lugar nos estudos sobre “Juventudes”, o trabalho parte da perspectiva de que os jovens são caracterizados por fenômenos de ordem histórica, social e cultural¹ para além das mudanças fisiológicas decorrentes de sua fase da vida. Por isso, há aqui a compreensão de que os marcos etários devem ser relativizados, sendo múltiplas as possibilidades de se experienciar a juventude, sobretudo ao serem consideradas as

¹ Neste trabalho, as citações à dimensão cultural têm em vista a noção de Geertz (1989) sobre “cultura” como uma “teia de significados”.

transformações acarretadas pelos “tempos neoliberais” que marcam as trajetórias dos sujeitos (CORDEIRO, 2009). Daí a noção de uma “nova condição juvenil” (ABAD, 2002; ABRAMO, 2008; DAYRELL, 2007; SINGER, 2008; SPOSITO, 2008), em reconhecimento à impossibilidade de se conceber a juventude contemporânea a partir dos padrões clássicos, aplicáveis a indivíduos do sexo masculino, brancos, de classe média – padrões esses que envolviam a ideia de moratória social; de formação dos indivíduos circunscrita à família e à escola e, ainda, a crença na linearidade do percurso de transição à fase adulta, percorrendo de uma a outra instância socializadora (família, escola, trabalho)² sem ruptura.

No âmbito deste objeto de estudo, o termo “práticas musicais” compreende um conjunto de aspectos que abarcam produtos e ações musicais, tais como as de execução, criação, regência e apreciação. Mas, extrapolando esse sentido, o termo envolve também os sujeitos das ações e as lógicas que as motivam, haja vista o contexto social e cultural em que estão circunscritas. Nessa ótica, “práticas musicais” são entendidas como “fazer musical” na acepção ampla do termo, seguindo-se a conceitualização de Blacking para quem “o fazer musical é uma espécie de ação social com importantes consequências para outros tipos de ações sociais” (BLACKING, 1995, p. 223, apud ARROYO, 1999, p. 28). Desse modo, pode se dizer como Queiroz (2005, p. 52) que

uma prática musical tem, em sua constituição, aspectos que transcendem a música em suas dimensões estruturais, fazendo dela, sobretudo, um corpo sonoro que congrega aspectos compartilhados pelos seus praticantes nas distintas experiências culturais que compartilham em seus sistemas sociais.

Segundo Hikiji (2006, p. 64), a perspectiva de Blacking³ permite caracterizar música em duas direções, tanto como reflexiva, quanto geradora. Isso, por consistir em “produto da ação humana e modo de pensamento gerador de ação humana”. Nesse sentido estão as considerações de Middleton, que vê o fazer musical como “*prática significativa*” visto que, além de comunicar ou expressar “significados pré-existentes”, “posiciona sujeitos” em um *processo* de semiosis” (MIDDLETON, 1990, p. 165 apud ARROYO, 1999, p. 29).

² Esferas tradicionalmente entendidas como espaços de “aprendizagem crescente de papéis ou de jogos sociais” (SPOSITO, 2008, p. 94).

³ 1995.

A pesquisa insere-se no campo acadêmico da Educação Musical, em sua abordagem sociocultural. Por essa razão, ressalta as lógicas do contexto em que processos de ensino e aprendizagem acontecem, tendo-se em vista as circunstâncias da relação dos jovens com as práticas musicais desempenhadas coletivamente (SMALL, 1989, 1998, 1999) e da “interação humano-música” (DENORA, 2000, 2003). Adota, então, as teorizações acerca do “*musicking*” (SMALL, 1998, 1999) e da “força semiótica da música” (DENORA, 2000, 2003) como referencial para subsidiar a coleta, a análise e a interpretação dos dados.

De acordo com DeNora (2000), a música tem “poder”, sendo capaz de atuar sobre o humano de diversas maneiras, além de constituir um meio de comunicação não verbal. A explicação para esse poder parte do conceito *affordance*, segundo o qual os objetos são percebidos como fornecedores de determinadas propriedades, sendo que estas são submetidas à maneira como os usuários delas se apropriam. Estendendo esse princípio à música, DeNora argumenta que seu poder advém da própria materialidade sonora (e de suas associações convencionais), apropriada pelo ser humano que lhe investe significados a partir de suas vivências sociais e culturais. Nessa ótica, os significados do fazer musical para os jovens da OJU não emergem apenas do texto musical, de sua estrutura, mas também das condições específicas desses atores em seu contexto quando da interação com os fornecimentos que são, portanto, constituídos e reconstituídos de significados no decorrer da ação e por meio dela. Lançando mão da “força semiótica da música” como pressuposto teórico para a reflexão sobre a “interação humano-música”, a ideia é a de se pensar, então, em um movimento em “mão dupla”, em que a materialidade sonora age sobre o humano, que, por sua vez, a apreende de forma particular, conferindo-lhe significados.

Assim como DeNora, Small (1998, 1999) acredita que os significados relacionados à música são construções sociais. Para ele, o princípio da experiência musical está nas ações desempenhadas no plano coletivo, em que todos “assistentes, ouvintes e músicos, estão tomando parte no encontro pelas relações que criam juntos entre eles durante a atuação”⁴ (SMALL, 1999, não paginado, tradução nossa). Dessa forma, a experiência musical é entendida como um “ritual”, promovendo a integração de todos que participam do ato performático de modo a explorar, afirmar e celebrar relacionamentos. Small reconhece, portanto, que em uma apresentação musical

⁴ “asistentes, oyentes y músicos, estan tomando parte en el encuentro por las relaciones que crean juntos entre ellos durante la actuación”.

coexistem elementos que extrapolam o ato de tocar ou cantar com o propósito de dar existência a uma obra concebida como tal. No termo “*musicking*”⁵, o autor procurou sintetizar seu pensamento definindo-o, em linhas gerais, como “tomar parte, de qualquer maneira, em uma atuação musical”⁶ (1999, não paginado, tradução nossa).

Classificado como um estudo de caso “intrínseco” (STAKE, 2005), o interesse voltado à relação de jovens da OJU com as práticas musicais desempenhadas no projeto social reside no conhecimento das especificidades do caso concreto, procurando desvelar aspectos próprios da referida relação naquele contexto de ensino e aprendizagem musicais. Assim, os jovens aprendizes, sujeitos centrais desse processo, são tomados em primeiro plano, tendo salientada sua condição juvenil a partir das relações que estabelecem com as práticas musicais e por meio delas.

O desejo de abordar a temática “Juventudes e músicas” surgiu em decorrência de minhas memórias e sentimentos referentes às experiências que vivi enquanto estudante de violão envolvida com as práticas da música de concerto⁷, aguçando-me a curiosidade quanto aos significados dessas práticas para outros jovens. Mas, além da simples curiosidade, senti-me instigada a desenvolver a pesquisa enfocando a relação de jovens com práticas da música de concerto por ser uma professora de música ciente da necessidade de se ressaltar, no exercício docente, as referências socioculturais dos aprendizes - muitas vezes calcadas nas produções midiáticas (SOUZA, 2000) - ao mesmo tempo em que percebia o envolvimento de jovens com práticas musicais supostamente alheias ao seu universo cultural. Se as reflexões propiciadas quando de minha formação pedagógico-musical levaram-me a agir com parcimônia em relação às práticas da música de concerto em determinados cenários em vista da diversidade sociocultural dos aprendizes, nunca acreditei que o repertório da tradicional música de concerto consistisse, por si só, em uma barreira aos jovens, pensando em minha própria vivência nesse campo. Daí a opção por investigar a relação de jovens com práticas da música de concerto em um cenário de ensino e aprendizagem de tais práticas, selecionando o projeto Orquestra Jovem de Uberlândia como campo empírico.

⁵ Em espanhol é utilizado “*musicar*” (SMALL, 1999) e, em português, “*musicando*” (KLEBER, 2006). Aqui serão adotadas as três possibilidades, dependendo da redação do trecho em que se fizer necessária a inserção do termo. De qualquer forma, sua aplicação - seja em inglês, espanhol ou português - segue ao sentido proposto por Small (1998, 1999).

⁶ “tomar parte, de cualquiera manera, en una actuación musical”

⁷ O termo práticas da música de concerto será empregado “na falta de um melhor” - parafraseando Small (1989, p. 87) - ao referir-me às práticas musicais relacionadas aos produtos de tradição europeia, correntemente designados como “música clássica” (SMALL, 1989) e “música erudita” (HIKIJ, 2006; INSTITUTO ALGAR, 2005, 2006, 2007; REIS, 2000).

Embora muito se produzam no país pesquisas acadêmicas sobre juventudes e sua relação com a música, o interesse dos pesquisadores de distintos campos de conhecimento tem se voltado, prioritariamente, aos diversos gêneros da música popular⁸ - talvez por sua forte presença no universo das culturas juvenis. Evidências para esse fato podem ser constatadas quando do levantamento bibliográfico empreendido em função do projeto “Análise do estado do conhecimento sobre pesquisas que focalizam a articulação juventude, música popular e escola, a partir de dissertações e teses defendidas no Brasil entre 1996 e 2007”, sob a orientação da professora Dr^a Margarete Arroyo (ARROYO; JANSEN; NASCIMENTO, 2008). A partir desse levantamento, puderam ser catalogados cento e um trabalhos sobre a temática “Juventudes e música” produzidos em áreas de conhecimento como: Música, Educação, Sociologia e Antropologia, dentre outras, revelando a predominância dos estudos que se ocuparam das interações com os diversos gêneros da música popular sobre uma ínfima proporção dos que abordaram, especificamente, as interações com as práticas da música de concerto⁹.

Apesar da proposta inicial, envolvendo o universo das práticas musicais de concerto, durante o trabalho de campo pude perceber que as práticas musicais desenvolvidas no projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia não se deixavam classificar, mesmo dizendo respeito a uma “orquestra” de cordas friccionadas, regida por um “maestro”, realizando “concertos” e contando com sujeitos denominados “professores” e “alunos”¹⁰. Dessa maneira, minha atenção voltou-se ao que as práticas musicais experienciadas tornavam possível aos jovens, quer estivessem circunscritas à tradição europeia e ou perceptíveis em outros universos culturais. Ainda assim, o presente trabalho pontua características das práticas observadas no projeto – não com o propósito de classificá-las e, muito menos, qualificá-las, mas de contextualizar o ambiente musical em que os jovens estavam inseridos, bem como seus modos de apropriação do conhecimento sobre música.

⁸ “Música popular” com o sentido de “música criada dentro da sociedade urbano-industrial, especialmente as músicas disseminadas pela mídia de massa” (AHARONIAN, 2000 apud ARROYO, 2005).

⁹ Destes últimos é possível destacar apenas dois trabalhos, ambos voltados às questões técnicas de execução. Outras pesquisas até chegaram a abordar as práticas da música de concerto, porém de forma periférica, não correspondendo a 10% do total levantado.

¹⁰ Essas palavras, entre aspas, tratam-se de termos êmicos constantes na Lista de termos êmicos que, ao longo do trabalho são grafados seguindo-se a escrita padrão.

O projeto Orquestra Jovem de Uberlândia, sediado no bairro Alvorada, em uma região periférica na cidade de Uberlândia (MG)¹¹, desenvolve suas atividades desde 2005, obtendo patrocínio na forma da Lei Estadual de Incentivo à Cultura do Estado de Minas Gerais. Em seus primórdios, o projeto contemplava apenas o público juvenil e, posteriormente, passou a atender também crianças da Escola Municipal Irene Monteiro Jorge, localizada no bairro circunvizinho Morumbi.

Dentre as atividades observadas no contexto da OJU durante 2009, ano em que foi realizada a coleta de dados *in loco*, pude presenciar a atuação dos jovens em diversas situações: em aulas (individuais e coletivas) dos instrumentos do naipe de cordas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo), em ensaios da orquestra, em apresentações públicas e, também, como monitores. Nessas ocasiões, pude observar sua capacidade de pensar e agir autonomamente – sem a presença de adultos ou condicionados às solicitações dos membros da equipe de trabalho (formada por proponente, coordenadoras, diretor artístico/maestro e professores). Os jovens zelavam o espaço físico no bairro Alvorada, os instrumentos e materiais e, ainda, seus pares; tocavam, ouviam música, aprendiam e ensinavam relacionando-se naquele espaço de sociabilidade¹² - por isso entendido como “um *lugar* de interações afetivas e simbólicas [...]” (DAYRELL, 2007, p. 1112), interpretado como um “*pedaço*” (MAGNANI, 2002, 2007a, 2007b).

Enquanto ambiente de ensino e aprendizagem musicais, pude apreender no projeto¹³ práticas familiares a mim (SWANWICK, 1993), e outras que considere “exóticas” (DaMATTA, 1978), levando-se em conta as lógicas locais determinadas pela constituição daquele espaço como um projeto social inserido no âmbito do Terceiro Setor e também pelas concepções, trajetórias de vida e conduta de seus integrantes. Para além das práticas observadas no interior do projeto, pude perceber ainda a participação dos integrantes da OJU no “*circuito*”, estabelecendo “redes de relações” com outros

¹¹ Vale salientar que nesse bairro residi por grande parte de minha vida. No entanto, meu contato com a OJU ocorreu quando já não mais habitava o Alvorada. Mesmo assim, foi necessário o exercício de estranhar um lugar tão familiar.

¹² Para Simmel (2006, p. 59-72), a sociabilidade é uma condição inerente e gerada pelas formas sociais, as quais são resultantes das múltiplas combinações interacionais acionadas pelos propósitos, impulsos e desejos dos indivíduos e dos grupos e classes sociais sintetizadas na própria formação de uma dada sociedade.

¹³ A palavra “projeto”, assim como a denominação “Orquestra Jovem de Uberlândia” e sua sigla “OJU”, serão aqui empregadas não só em seu sentido estrito, por vezes podendo se referir ao local - à casa no bairro Alvorada onde são desenvolvidas as atividades – estendendo, pois, sua compreensão ao espaço físico enquanto um lugar de sociabilidade.

espaços musicais de modo a revelar sua adesão a determinadas práticas, seus pontos de interesse e de conflito (MAGNANI, 2002, 2007a, 2007b; IWAZAKI, 2007).

No que concerne à Educação Musical, a relevância do estudo está em abordar o indivíduo (a quem se destina o ensino) em sua condição de vida, evidenciando que a relação com a música pode representar algo extremamente importante à sua vivência, muito além do desenvolvimento de habilidades (por elas mesmas) e ou da fruição de produtos musicais. Os aprendizes são, assim, tomados como sujeitos que, em uma relação dinâmica, envolvem-se no fazer musical ao passo em que aprendem sobre a linguagem e vão se constituindo enquanto jovens.

A expectativa é de que a investigação também possa contribuir às reflexões docentes por tratar da relação de jovens com práticas musicais em um contexto específico, em que se nota a valorização do processo envolvido na ação musical. Sendo assim, a interpretação dos dados vai ao encontro da afirmação de Finnegan (2002, não paginado, tradução nossa), segundo a qual “a música é executada por pessoas, em um contexto social guiado mais por convenções de natureza cultural do que por um suposto gênio individual, associal”¹⁴. Se a valorização do processo de ensino e aprendizagem é ponto pacífico nas concepções metodológicas contemporâneas, considerando-se a experiência de aprendizes jovens a investigação evidencia que a primazia pelo fazer musical no “aqui e agora” não só favorece a aprendizagem de música como viabiliza o desfrute da própria condição juvenil no tempo presente. Assim, contribui para a promoção da autoimagem positiva desses atores com o exercício e reconhecimento de suas próprias potencialidades, ressoando em outras dimensões de vida. Por outro lado, ao lançar mão da teorização de Tia DeNora (2000, 2003) a respeito da “força semiótica da música”, o estudo ressalta o poder da materialidade sonora quando da “interação humano-música” evitando “análises reducionistas ou deterministas de onde a música é contemplada somente em termos de, por exemplo, suas funções educacionais ou estabilizadoras para a sociedade”¹⁵ (FINNEGAN, 2002, não paginado, tradução nossa).

Ao tomar os jovens em sua vivência entrelaçada ao fazer musical no contexto do projeto, considerando ainda sua circulação por outros espaços do *circuito* de práticas musicais, a pesquisa também contribui por proporcionar o adensamento das evidências empíricas de que os sujeitos que experienciam a juventude não são condicionados a

¹⁴ “la música es ejecutada por personas, en un contexto social guiado más por convenciones de naturaleza cultural que por un supuesto genio individual, asocial”.

¹⁵ “análises reducionistas o deterministas donde la música es contemplada solamente en términos de, por ejemplo, sus funciones educacionales o estabilizadoras para la sociedad”.

estilos e práticas musicais homogêneas, podendo tomar parte, simultaneamente, em “mundos musicais” distintos (ARROYO, 2010; FINNEGAN, 2002).

No que diz respeito às práticas musicais voltadas aos jovens enquanto ações sociais proporcionadas por segmentos do Terceiro Setor, embora haja na literatura discussões que indiquem a passividade desses sujeitos contrariando o seu suposto “protagonismo” (SOUZA, 2008), a análise e a interpretação dos dados apontarão para a capacidade dos jovens de pensarem, tomarem responsabilidades para si e estabelecerem dinâmicas em um contexto de reduzida influência de adultos.

Ademais, embora a pesquisa tenha encaminhado sua discussão a outros aspectos que não mais ao debate sobre a relação dos jovens com as práticas da música de concerto, conforme delimitado em um primeiro momento, pode ser considerada uma contribuição à escassa literatura sobre o assunto (ARROYO; JANSEN; NASCIMENTO, 2008). Para tanto, é necessário ter em mente que, no contexto do projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia, tais práticas são reapropriadas, podendo se perceber sua reprodução mas também sua recriação, além de práticas identificáveis em culturas de outras tradições.

O trabalho está organizado em seis seções. Na sequência, a segunda seção busca situar a pesquisa no campo de estudos sobre a juventude tendo a Educação Musical (em sua abordagem sociocultural) como recorte disciplinar. Nessa seção são também expostos os princípios teóricos de DeNora (2000, 2003) e Small (1989, 1998, 1999) que delinearam a coleta, análise e interpretação dos dados; os pressupostos metodológicos que conduziram o desenvolvimento da pesquisa, bem como a descrição do percurso investigativo.

A terceira seção tem o propósito de proporcionar informações sobre o contexto em que ocorre o relacionamento dos jovens com as práticas musicais. Nesse sentido, traz dados sobre o projeto social, salientando: sua estrutura e funcionamento; alguns de seus objetivos; características relativas às suas diferentes fases; sua localização em uma região periférica da cidade de Uberlândia; sua inserção na conjuntura do Terceiro Setor; suas características enquanto um projeto social que se vale de práticas musicais e, ainda, os espaços musicais por onde seus integrantes circulam, haja vista sua participação no “circuito” de práticas musicais (MAGNANI, 2002, 2007a, 2007b).

A quarta seção trata da descrição e interpretação das práticas musicais desempenhadas pelos jovens no contexto do projeto, tanto nos momentos livres de

atividades (com e sem a presença de adultos) quanto nos espaços de aulas, ensaios e apresentações. O ponto de partida está na ponderação sobre o espaço físico tendo-se em vista a possibilidade de sua interferência na definição do espaço social (SMALL, 1999). Na sequência, o projeto é interpretado como um *pedaço* levando-se em conta a rede de relacionamentos tecida em seu interior (MAGNANI, 2002; 2007a, 2007b). Nesse *pedaço*, laços de amizade são estabelecidos enquanto práticas musicais são vivenciadas, podendo se observar sinais de uma determinada tradição e também recriações em virtude da ação dos diversos atores. Especialmente a partir do fazer musical praticado na orquestra, os jovens experimentam o caráter vivencial e comunitário da linguagem favorecido pela “regência” do maestro Idelfonso – regência essa entendida não só como a condução do grupo ao executar obras musicais, como também de processos de ensino e aprendizagem baseados em suas concepções sobre o fazer música e sobre a formação musical. Ao passo em que “musicam” (SMALL, 1998, 1999) no projeto, os jovens constroem conhecimentos, têm atendidas suas necessidades sociais (como as de pertencimento) e individuais (de percepção das próprias potencialidades e de construção e regulação da autoidentidade, por exemplo).

A quinta seção aborda, pontualmente, a condição juvenil vivida em parceria com a experiência musical. Assim, compreende subseções com “retratos” de alguns dos jovens do projeto, demonstrando a repercussão das práticas musicais em instâncias de suas vidas, como a familiar, a escolar e a do trabalho.

Por último, a sexta seção rememora o conteúdo da pesquisa e apresenta as considerações finais, incluindo apontamentos à realização de trabalhos futuros.

É importante dizer ainda que os procedimentos envolvidos na pesquisa seguem aos preceitos do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UFU)¹⁶, resguardando as identidades dos sujeitos diretamente envolvidos no estudo de caso, cujos nomes aqui citados são fictícios. Assim, foi preservada apenas a denominação original das instituições mencionadas.

¹⁶ Ver apêndice A.

2 TRILHANDO OS CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Essa seção situa o campo de estudos em que está assentada a pesquisa, expõe os pressupostos teóricos e metodológicos que a orientaram, bem como os procedimentos empreendidos durante o seu percurso. Sendo assim, as categorias que compõem o objeto de estudo são conceitualizadas, estudos sobre a interação de jovens com músicas mencionados e, os jovens focalizados no estudo, situados em uma “nova condição juvenil”. A partir da referência à Educação Musical em sua abordagem sociocultural como o território disciplinar da investigação, as teorizações de Tia DeNora (2000, 2003) e Christopher Small (1989, 1998, 1999) são apresentadas como ferramenta a compreensão de aspectos concernentes à relação dos jovens da OJU com as práticas musicais. Na subsequência, a atenção é voltada às questões metodológicas. Assim, a pesquisa é caracterizada como um estudo de caso qualitativo e são expostos os caminhos trilhados para a coleta de dados e os procedimentos envolvidos na análise e interpretação das informações coletadas, bem como na textualização final.

2.1 CAMPO DE ESTUDOS

O objeto dessa investigação tem lugar nas pesquisas sobre “Juventudes”, pontualmente sobre a interação entre “Jovens e músicas”. Quanto ao seu recorte disciplinar, situa-se no âmbito da Educação Musical.

2.1.1 JOVENS, JUVENTUDES E CONDIÇÃO JUVENIL

Considerando abordagens contemporâneas dos estudos sobre a juventude (ABRAMO, 1997, 2008; ALVIM, GOUVEIA, 2000; ALVIM, QUEIROZ, FERREIRA Jr., 2005; ARROYO, 2005; DAYRELL, 2001, 2003, 2005, 2007; FEIXA, 2006; MAGNANI, 2007a, 2007b; MARGULIS, URRESTI, 1996; MARÍN, MUÑOZ, 2002; MÜLLER, 2005; PAIS, 1993; PAIS, BLASS, 2004; PERALVA, 1997; SPOSITO, 2003, 2008) existem muitas possibilidades de “ser jovem”, extrapolando a ideia de homogeneidade em torno de uma determinada faixa etária. Entendida como construção

social, a juventude, ou, melhor dizendo, “as juventudes”, são vivenciadas de formas diversas, levando-se em conta aspectos como contexto histórico e social, referências culturais e familiares, além das experiências pessoais que marcam as trajetórias dos indivíduos. Igualmente variáveis são as idades referidas à juventude, já que a complexidade dessa categoria classificatória compreende não só fatores biológicos como também “dados sociais construídos sobre estes” (MÜLLER, 2005, p. 67). Para Müller (Ibid., p. 68), “é pelo caráter social e cultural das idades que a definição das fases da vida através de limites fisiológicos¹⁷, dados demográficos¹⁸ ou estatutos jurídicos¹⁹, torna-se difícil”.

Essa relativização em torno do “ser jovem” pode ser notada nas palavras de Margulis (2000 apud MÜLLER, 2005, tradução nossa) ao falar sobre o conceito de “juventude”:

Essa palavra, carregada de evocações e significados, que parece autoevidente, pode conduzir a labirintos de sentido se não se tem em conta a heterogeneidade social e as diversas modalidades como se apresenta a condição do jovem. Juventude é um conceito esquivo, construção histórica e social e não mera condição de idade. Cada época e cada setor social postula formas de ser jovem. Há muitos modos de experimentar a juventude [...] ²⁰.

Historicamente, o termo “juventude” esteve sujeito a diferentes compreensões, as quais nem sempre tomaram essa fase da vida em sua complexidade, com sentido em si mesma - respeitando-a como um momento singular de vivências e experimentações, de participação na sociedade e de gozo de direitos. Ao contrário, a noção clássica de

¹⁷ A Caderneta de saúde da adolescente (BRASIL, 2009), criada como um guia para “apoiar” a jovem na “autodescoberta e autocuidado” (Ibid. p. 5), focaliza aspectos concernentes à adolescência, segundo Abramo, o momento inicial da juventude (ABRAMO, 2008, p. 44). Esse documento, da Secretaria de Atenção à Saúde (BRASIL, 2009, p. 7), explicita que “[...] os serviços de saúde consideram a adolescência a fase entre 10 e 19 anos, pois, a partir dos 10 anos, iniciam-se várias transformações no seu corpo [da pessoa na referida faixa etária], no seu crescimento, na sua vida emocional, social e nas suas relações afetivas”.

¹⁸ De acordo com Abramo (2008, p. 45), em abordagens demográficas sobre juventude pesquisadores brasileiros têm adotado a faixa etária que compreende de 15 (ou 16) a 28 anos por corresponder ao arco do tempo em que, geralmente, se dá o processo de transição à vida adulta. Mas a autora esclarece ainda que em outros países o arco adotado chega aos 29 e até mesmo aos 35 anos.

¹⁹ Lê-se no Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 2º das Disposições preliminares: “considera-se criança, para efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos incompletos” (BRASIL, 1990).

²⁰ “Esa palabra, cargada de evocaciones y significados, que parece autoevidente, puede conducir a laberintos de sentido se no se tiene en cuenta la heterogeneidad social y las diversas modalidades como se presenta la condición de joven. Juventude es un concepto esquivo, construcción histórica y social y no mera condición de edad. Cada época y cada sector social postula formas de ser joven. Hay muchos modos de experimentar la juventud [...]”.

condição juvenil inaugurada na sociedade moderna ocidental, reduzia a importância dessa etapa da vida ao tomá-la enquanto uma mera transição à fase adulta, ou seja, um momento cuja relevância estava na preparação para a vivência da etapa seguinte – marcada pela capacidade do indivíduo de “exercer as dimensões de produção (sustentar a si próprio e a outros), reprodução (gerar e cuidar dos filhos) e participação (nas decisões, deveres e direitos que regulam a sociedade)” (ABRAMO, 2008, p. 41). Daí, a centralidade das instituições tradicionais - família e escola - na vida das crianças e jovens, desempenhando a tarefa de agências socializadoras responsáveis por conduzir a formação dos futuros adultos.

Nessa perspectiva, a condição juvenil era caracterizada como uma “moratória”²¹ social – a suspensão autorizada das atividades produtivas (como o trabalho) em favor da exclusiva dedicação aos estudos em instituição escolar (ABAD, 2002; ABRAMO, 2008; MARGULES e URRESTI, 1996; SPOSITO, 2003, 2008) ou, nas palavras de Abramo (2008, p. 41), “o adiamento dos deveres e direitos da produção, reprodução e participação, um tempo socialmente legitimado para a dedicação exclusiva à formação para o exercício futuro dessas dimensões da cidadania”.

Mas, ao pensar-se na moratória social como uma determinante da condição juvenil, limitava-se, de alguma maneira, a aplicação do termo “juventude” àquelas pessoas oriundas de classes sociais médias e altas (principalmente do sexo masculino), que podiam ter sua formação escolar como atividade exclusiva. A partir dessa percepção, o conteúdo do termo passou a ser revisto, levando-se em conta as mudanças impressas à condição do ser jovem. Essas mudanças podem ser tomadas como consequências de transformações mundiais de ordem econômica, social e cultural dadas a fatores como a crescente industrialização e políticas dos governos neoliberais²² estabelecidas, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX.

Para Cordeiro (2009, p. 28), os “tempos neoliberais” acarretaram “a perversa condição social em que vive a maior parte de nossa juventude [...] em que a globalização, a supremacia das lógicas de mercado e a imposição de um Estado mínimo deixam marcas indeléveis sobre a população jovem”. De acordo com Singer (2008, p.

²¹ Conforme cunhado por Erikson em 1986 (ABRAMO, 2008, p. 41).

²² Segundo Cordeiro (2009, p. 28), o neoliberalismo trata-se de um movimento iniciado nos anos de 1970, enfatizando “a liberdade individual, reafirmando uma reação retórica e política em oposição ao Estado intervencionista e de bem-estar social”.

28-32), “os jovens de hoje nasceram em tempo de crise social”, em uma coorte²³ remanescente de outra, “que passou pelo trauma da desilusão com a via política para revolução, nos anos 1970 e 1980”. Essa “desilusão” teria sido acompanhada pelas profundas mudanças de ordem econômica e social, tendo em vista que as trocas comerciais e fluxos capitais passaram a fluir mais livremente entre as fronteiras nacionais. Em decorrência dessa facilidade de transposição de barreiras, indústrias de países adiantados teriam se transferido àqueles atrasados devido aos custos menores, pagando baixos salários aos trabalhadores e excetuando-se da preocupação com os direitos sociais. Assim, o autor (SINGER, 2008, p. 31-32) avalia que “a desindustrialização, combinada com o abandono do compromisso com pleno emprego por parte dos governos, ensejou a volta do desemprego em massa e de longa duração nos países desenvolvidos e semidesenvolvidos”, incluindo o Brasil.

Diante esse contexto, a utilização do termo “juventude” seguiu-se com o reconhecimento, ainda que relativo²⁴, das especificidades dos diferentes sujeitos que, embora atravessando a mesma etapa do ciclo da vida, poderiam enfrentar situações diferenciadas sem, contudo, deixarem de ser jovens. Nessa perspectiva, interessante é a distinção colocada por Abad (2002, p. 128, tradução nossa) ao dizer que “uma coisa é o que um é (sua condição) e outra, como está (sua situação)”²⁵, seguindo-se à explicação de Abramo (2008, p. 42) de que a condição juvenil trata-se do “modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, que alcança uma abrangência social maior, referida a uma dimensão histórico geracional”, ao passo que a situação juvenil, “revela o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc.”. É nesse sentido que Dayrell (2007) considera que a condição juvenil enquanto construção submete-se a limites e possibilidades, em parte determinados pelo “lugar social” ocupado pelos jovens, avaliando que, no caso das camadas populares, ocorre o enfrentamento de desafios relacionados à condição de pobreza (DAYRELL, 2007, p. 1108).

Se, por um lado, a condição de jovem era atribuída a pessoas de uma determinada faixa etária e classe social que lhes garantia a possibilidade de postergarem o ingresso no mundo do trabalho em favor do tempo livre visando a preparação em

²³ “Conjunto de pessoas que têm em comum um atributo relativo a um dado período de tempo” (FERREIRA, 2004).

²⁴ Abramo (2008, p. 43) ressalta que, mesmo nos dias de hoje, é possível notar especificidades concernentes à vivência de jovens burgueses tomadas como “padrão ideal” ao se abordar as possibilidades de desfrute da condição juvenil.

²⁵ “una cosa es lo que uno es (su condición) y otra, cómo uno esta (su situación)”.

instituição escolar, por outro, passou-se a notar que, em “tempos neoliberais”²⁶, muitos daqueles jovens advindos de classes populares vivenciavam a moratória social de uma maneira forçosa, pouco ou nada desejada, experimentando o tempo livre enquanto “um tempo de espera, vazio em virtude da falta de trabalho, de estudo e de alternativas para o ócio criativo e vitalmente enriquecedor [...]”²⁷ (ABAD, 2002, p. 131, tradução nossa). Passou-se a compreender também que mesmo os jovens atuantes no mercado de trabalho e ou com a vida sexual ativada precocemente, ferindo o sentido clássico da moratória social, não deixavam de viver sua condição juvenil, porém experimentando-a de forma “diferenciada” (ABRAMO, 2008, p. 69). Verificou-se ainda que, embora o enfrentamento da condição de pobreza marcasse duramente a vivência de indivíduos jovens, sendo a mola propulsora para sua condução precoce ao mundo do trabalho, o ingresso nessa instância possibilitava que passassem a usufruir com maior intensidade de sua fase da vida devido aos ganhos materiais. Nessa ótica, Dayrell (2007, p. 1109) entende o trabalho como “uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil”, já que é a partir dele que são garantidos os recursos, ainda que parcos, a serem investidos pelos jovens quando do lazer ou do namoro, por exemplo.

Daí poder se dizer que a fruição da juventude vem se configurando como realização no tempo presente, porém com as singularidades postas por sua situação, ao contrário de consistir em uma fase de preparação e espera para o tempo futuro. Por isso, ainda que notados os aspectos variáveis que caracterizam a vivência dos indivíduos jovens, como os expostos por Margulis e Urresti (1996, p. 28, tradução nossa) – “a idade, a geração, o crédito vital”²⁸, a classe social, o marco institucional e o gênero”²⁹ – pesquisadores da temática “Juventudes” creem poder se falar ainda em condição juvenil como algo comum aos sujeitos que vivenciam sua fase da vida, independentemente das especificidades de seu contexto, dos limites impostos e de suas possibilidades.

Assim, mesmo diante a complexidade dos aspectos que envolvem o ser jovem, tornando inviável a determinação de um “conteúdo único” que caracterize sua fase da vida, Abramo (2008, p. 68) expõe, a partir da análise dos dados da pesquisa de opinião

²⁶ Cordeiro (2009).

²⁷ “un tiempo de espera, vacío en virtud de la falta de trabajo, de estudio y de alternativas para u ocio creativo y vitalmente enriquecedor [...]”.

²⁸ Relacionado à idade, à peculiar sensação de imortalidade que têm os jovens (MARGULES; URRESTI, 1996).

²⁹ “la idade, la generación, el crédito vital, la classe social, el marco institucional y el género”

pública “Perfil da Juventude Brasileira”³⁰, um “sentido geral que podemos dizer compartilhado por essa geração”, a saber:

um período da vida em que se tem menor responsabilidade que os adultos, principalmente por não se ter ainda formado nova família (não ter casado e não ter filhos), e menor carga (não ausência) de encargos financeiros (do que é necessário para manter uma família).

Os dados da referida pesquisa sinalizam também ao sentimento de otimismo presente nessa geração de jovens brasileiros ou, segundo a interpretação de Abramo (2008, p. 69), a existência de uma “alta positividade com que valoram a sua vida como jovens, apesar das diferentes situações e de todos os fatores de dificuldades econômicas e de perspectivas [...]”. Esse otimismo é também notado por Singer (2008, p. 35) ao constatar a significativa proporção de jovens que declararam acreditar “que a juventude pode mudar as coisas”, apesar de não terem se mostrado engajados nesse sentido³¹.

Diante dos dados da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira”, Abramo (2008) lembra que nos tempos atuais, diferentemente de se ocuparem discutindo a abrangência do termo “juventude”, os pesquisadores têm voltado seu interesse em conhecer a situação e os valores dos jovens que experimentam sua fase da vida, sem perder de vista as desigualdades que os assolam. Nesse intento, apontam a existência de uma “nova condição juvenil” (ABAD, 2002; ABRAMO, 2008; DAYRELL, 2007; SINGER, 2008; SPOSITO, 2008) distinta do modo como os sujeitos vivenciavam sua juventude até meados do século passado, bem como os elementos que corroboraram para essa mudança. Dentre tais elementos, destacam-se as já mencionadas transformações econômicas e sociais acompanhadas das políticas públicas voltadas aos jovens³².

³⁰ Realizada no início dos anos 2000, a pesquisa constou de um levantamento quantitativo de informações sobre 3.501 jovens de 15 a 24 anos, oriundos de diferentes contextos geográficos. Os dados coletados foram posteriormente analisados sob a perspectiva de diversos pesquisadores.

³¹ Para o autor (2008, p. 35), essa falta de engajamento remete à própria condição de pobreza de considerável parte dos jovens do país, que, embora acreditando em seu poder de provocar mudanças positivas na realidade social, sabem que precisam, antes, serem ajudados ou ocuparem-se, primeiramente, da própria sobrevivência.

³² Sposito e Carrano (2003, p. 2-3) à luz de Rua (1998) entendem que, até meados da década de 1990, as ações públicas destinadas à juventude poderiam ser caracterizadas como um “estado de coisas”, visto que não contemplavam as demandas próprias dos jovens, constituindo-se como políticas sociais igualmente voltadas às demais faixas etárias. Os autores reconhecem que a partir do final dos anos de 1990 há alteração nesse quadro, sendo que “iniciativas públicas são observadas, algumas envolvendo parcerias com instituições da sociedade civil e as várias instâncias do Poder Executivo [...]”. Mas, salientam que são inúmeras as concepções que regem projetos e programas referentes aos jovens - por um lado refletindo “formas dominantes de conceber a condição juvenil”, e, por outro, tendo a possibilidade de “agir, ativamente, na produção de novas representações” sobre esses sujeitos (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 3). Para além das formas conflituosas de se conceber a condição juvenil, os autores apontam

Situando o jovem brasileiro nessa conjuntura, especialmente aquele das camadas populares, Dayrell (2007, p. 1105) pondera que, ao viver na atualidade uma “nova condição juvenil”, esses atores têm em suas práticas e símbolos “expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços, afetando diretamente as instituições e os processos de socialização [...]”.

Segundo Abad (2002, p. 130, tradução nossa), a “nova condição juvenil” tem como características

uma forte autonomia individual [...], a avidez por multiplicar experiências vitais, a ausência de grandes responsabilidades com terceiros, salvo os amigos e familiares próximos, um rápido amadurecimento mental e físico, e uma emancipação mais prematura nos aspectos emocionais e afetivos, embora atrasada no econômico, com um exercício mais precoce da sexualidade.³³

De acordo com o autor (ABAD, 2002, p. 127-129), essa nova condição seria o resultado da crise das instituições tradicionais de transmissão da cultura adulta hegemônica, ou seja, a “desinstitucionalização” da juventude. Como características desse processo, Abad ressalta os seguintes aspectos: a crise do modelo clássico de família, com o surgimento de novas concepções familiares e as novas relações estabelecidas entre seus membros; a percepção (a partir dos anos de 1980) de que a escolarização em nível médio e superior não mais refletia a ascensão social devido ao processo de modernização da indústria e da política econômica mundial; o abrandamento dos movimentos estudantis revolucionários; o aparecimento de novos atores sociais, inclusive jovens, intervindo politicamente no sentido de buscarem o reconhecimento das especificidades de sua condição; a nova realidade posta pela globalização levando à dissolução de barreiras no que tange à reprodução de uma

diferentes compreensões acerca das “relações entre Estado e sociedade civil na conformação da esfera pública” (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 6). Com a percepção de problemas sociais que assolam considerada parcela da juventude (a partir da última década do século XX) as políticas públicas para os jovens passam a ser pensadas sob a perspectiva do “combate dos problemas sociais”, de modo que a própria condição juvenil passa a ser formulada como “um elemento problemático em si mesmo”, demandando mecanismos de “enfrentamento dos ‘problemas da juventude’”. Daí a “criação de programas esportivos, culturais e de trabalho orientados para controle social do tempo livre dos jovens, destinados especialmente para os moradores dos bairros periféricos das grandes cidades brasileiras” como estratégia de enfrentamento de tais problemas (Ibid., p. 8).

³³ “una fuerte autonomia individual [...], la avidez por multiplicar experiencias vitales, la ausencia de grandes responsabilidades hacia terceros, salvo los amigos y familiares cercanos, una rápida madurez mental y física, y una emancipación más temprana en los aspectos emocionales y afectivos, aunque retrasada en lo económico, con un ejercicio más precoz de la sexualidad”.

cultura nacional estável, atrelada à ideia de nação e território. Além desses aspectos, o autor (ABAD, 2002, p. 129-130, tradução nossa) salienta outros três que acredita sinalizarem ao “reconhecimento e valorização de uma nova condição juvenil”³⁴, quais sejam: 1 - a extensão da juventude com o surgimento cada vez mais precoce da adolescência e o prolongamento do que seria a moratória social (por opção ou por situações como o desemprego, acarretando a dependência financeira e o ócio); 2 - a impossibilidade da juventude das sociedades atuais percorrer de forma linear o caminho ao mundo adulto - passando pela formação no âmbito da família e da escola, com o posterior ingresso ao mundo do trabalho – diversamente, os jovens têm hoje suas trajetórias entrecortadas, prolongadas e com o fim indeterminado; 3 - as “novas formas de *paideia*” existentes no mundo atual, ou seja, o predomínio de novos meios de comunicação coadunando para formação de uma cultura heterogênia de ampla abrangência, opostamente ao processo de transmissão cultural viabilizado pelas instituições tradicionais – família, escola e trabalho - que teriam perdido “sua eficácia simbólica como poder ordenador da sociedade”³⁵.

É à desinstitucionalização (ou à crise das instituições) que o autor atribui, então, a possibilidade de vivência da condição juvenil de uma forma diferenciada daqueles jovens de outras gerações. Isso porque, independentemente da situação social, a desinstitucionalização favorece um “tempo liberado” aos jovens, que podem aproveitá-lo participando de distintos cenários, para além daqueles tradicionais, de modo a compartilhar experiências com seus pares e enriquecer sua subjetividade (ABAD, 2002, p. 131).

Embora corroborando o pensamento de Abad (2002) ao refletir sobre as mudanças das últimas décadas nas sociedades capitalistas, que teriam afetado a relação de jovens com instâncias como a escola e o trabalho e, também, ao reconhecer a emergência de uma “nova condição juvenil”, Sposito (2008, p. 91) chama a atenção para a existência “[...] de amarras que caracterizariam os jovens na sociedade atual, quer por sua adesão a valores tradicionalistas, quer por imersão no individualismo contemporâneo que pouco espaço daria para novas formas coletivas, associativas ou solidárias de se estar no mundo”. Sendo assim, ao se analisar a condição juvenil no Brasil, a autora considera importante compreender a influência exercida sobre os jovens, ainda hoje, pelas instâncias mais tradicionais de socialização - a escola e a

³⁴ “reconocimiento e valoración de una nueva condición juvenil”.

³⁵ “sua eficácia simbólica como poder ordenador de la sociedad”.

família. Seu pensamento está calcado na ideia de que o poder de dominação por parte dessas agências não está ausente, devendo ser investigadas segundo seus processos de mutação (como é o caso da instituição familiar na atualidade, com seus mais variados arranjos). Sposito propõe também levar-se em conta a coexistência de diversos espaços socializadores com lugar na experiência juvenil, para além da escola e da família, colaborando para a formação dos sujeitos. Finalmente, com vistas a compreender as relações dos jovens com as instituições socializadoras tradicionais, a autora (SPOSITO, 2008, p. 96) atenta-se à necessidade de se buscar os sentidos que esses atores atribuem às referidas agências, extrapolando o de “uma submissão aos modelos normativos e hegemônicos da reprodução cultural ou de uma situação meramente instrumental e distanciada de seu modo de funcionamento”.

Ao encontro das observações de Sposito (2008), Abramo (2008, p. 67) constata, a partir de sua análise dos dados da pesquisa “Perfil da juventude brasileira”, que a vivência da juventude se dá, centralmente, no âmbito da família, que lhe assegura as condições materiais e afetivas. Verifica também que estudo, trabalho e diversão marcam as experiências de grande parte dos jovens, ressalvadas as “variações na forma, grau e qualidade com que são vividos, segundo as desigualdades de idade, gênero e classe”.

Assim como Abad (2002) e Sposito (2008), Dayrell (2007, p. 1114-1118) entende que todas as vivências sociais dos jovens em diferentes tempos e espaços concebem uma determinada condição juvenil que passa a afetar as experiências e sentidos por eles conferidos em diversos campos, como o familiar e o escolar. Nessa perspectiva, atribui então a “aparente complexidade” da composição da condição juvenil ao fato do jovem vivenciar experiências variadas, constituindo-se em um “ator plural”, uma vez que aglutina “experiências de socialização em contextos sociais múltiplos”, com a ampliação de seu “universo social de referência”. Para o autor (DAYRELL, 2007, p. 1114), baseado em Lahire³⁶:

Os valores e comportamentos apreendidos no âmbito da família, por exemplo, são confrontados com outros valores e modos de vida percebidos no âmbito do grupo de pares, da escola, das mídias, etc. [O jovem] Pertence assim, simultaneamente, no curso da sua trajetória de socialização a universos sociais variados [...].

³⁶ 2002.

O envolvimento dos jovens em contextos sociais diferentes das instâncias clássicas, supostamente em seu tempo livre e com menos influência dos indivíduos adultos, favorece, assim, a aprendizagem das relações sociais baseada na liberdade de escolha e na experimentação. Sob esse ponto de vista podem ser consideradas as atividades de lazer, a partir das quais são “estabelecidos valores, conhecimentos e identidades”, consolidados relacionamentos, consumidos e re-significados produtos culturais, gerada “fruição, sentidos estéticos e processos de identificação cultural” (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2008, p. 176-177). Segundo Brenner, Dayrell e Carrano, é no âmbito da cultura e do lazer que os jovens se expressam e constroem suas maneiras próprias de ser, diferenciadas da dos adultos justamente pela predominância da liberdade de escolha e da busca de atividades que lhes sejam agradáveis e lhes proporcione sentimento de realização. Os autores colocam que ambas as esferas - cultural e do lazer - têm sido reconhecidas por pesquisadores das práticas juvenis como espaço produtor de sociabilidade, em que são experimentadas a individualidade e as “múltiplas identidades necessárias ao convívio cidadão nas suas várias esferas de inserção social”. Daí Brenner, Dayrell e Carrano (Ibid.) inferirem que “as diferentes práticas de experiência coletiva em espaços sociais públicos de cultura e lazer podem ser consideradas como verdadeiros laboratórios onde se processam experiências e se produzem subjetividades”. Ainda assim, os autores (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2008) advertem que nem sempre o tempo livre é ocupado de forma prolífera. Tendo em vista situações como a de desocupação de jovens de baixa renda em decorrência do desemprego, o tempo livre pode ser vivido como um tempo de desilusão e improdutividade, indo ao encontro da percepção de que a realidade socioeconômica implica em como a condição juvenil é experimentada. Na mesma direção, a qualidade dos momentos de lazer também pode ser comprometida devido ao acesso precário de grande parte da juventude brasileira aos bens materiais e imateriais, aos serviços e aos espaços de entretenimento e de difusão cultural.

No âmbito das dimensões da condição juvenil a sociabilidade é também apontada por Dayrell (2007, p. 1111), que a percebe enquanto expressão de “uma dinâmica de relações com diferentes gradações”, o que lhe parece ir ao encontro das necessidades juvenis “de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade”. Outra dimensão destacada pelo autor (DAYRELL, 2007, p. 1109) é a das “culturas juvenis”, levando-se em conta a

relevância do domínio simbólico e expressivo “como forma de comunicação e de um posicionamento [dos jovens] diante de si mesmos e da sociedade”. Conforme pontuado por Dayrell (2001, p. 20), o termo “culturas juvenis” foi difundido a partir do pós-guerra e exprime, à luz de Pais (1993), “modos de vida específicos e práticas cotidianas dos jovens, que expressam certos significados e valores não tanto no âmbito das instituições como no âmbito da própria vida cotidiana”. Nesse contexto, considera a música “uma das expressões mais visíveis [...] desde a década de 50” (DAYRELL, 2001, p. 20).

No que tange ao espaço e ao tempo em que as dimensões da condição juvenil são construídas, Dayrell (2007, p. 1112) salienta que, ao primeiro, os jovens conferem sentidos indo além da categoria de lugar físico - vendo-o como um “*lugar* de interações afetivas e simbólicas [...]” – e, em relação ao segundo, estabelecem uma forma própria de vivência com o predomínio do tempo presente, “a única dimensão do tempo que é vivida sem maiores incômodos e sobre a qual é possível concentrar atenção”. No entanto, vale dizer que Sposito (2008), em sua análise dos dados da pesquisa “Perfil da juventude brasileira”, considera que os jovens se interessam por discutir educação e trabalho, revelando a preocupação com seu modo de inserção na vida adulta e com projetos para o futuro.

Levando-se em conta as expressões da condição juvenil, Dayrell (2007, p. 1113) constata ainda a presença de uma “lógica baseada na reversibilidade” em todas as instâncias da vida dos jovens, perceptível nas oscilações desses atores, sejam elas no campo afetivo ou na adesão a grupos de amigos ou estilos musicais.

2.1.2 JOVENS E MÚSICAS

No que diz respeito, especificamente, à participação dos jovens na esfera cultural, a música é vista como uma importante linguagem, indo ao encontro de muitos de seus anseios: pela possibilidade de construírem conhecimentos por meio dela; de tê-la em momentos de lazer; de utilizá-la enquanto meio de expressão afetiva, corporal, de relacionamento social e de participação na construção de suas identidades e projetos de vida. Para Dayrell (2005, p. 37), “a música oferece aos jovens a possibilidade de conjugar a trama de um caminho de busca existencial com os signos de uma pertença coletiva”.

Arroyo (2010, p. 23) ressalta que “as práticas musicais [...] – tanto quanto outras construções socioculturais – participam das constituições juvenis na modernidade; ao mesmo tempo, a ação dos jovens produz novas estéticas musicais”. Segundo observação da autora, os jovens e as músicas que produziram foram relevantes à “constituição cultural do fim do milênio”. Assim é que, a partir dos anos de 1970, pesquisadores passaram a se concentrar no estudo das interações entre jovens e músicas, em reconhecimento a esse grupo sociocultural, bem como às suas práticas (Ibid., p. 3). Desde então, podem ser localizados estudos na literatura acerca da referida interação, sendo notada a adoção de três categorias de análise, quais sejam: subculturas juvenis, tribos urbanas e culturas juvenis, cada qual representando distintas concepções, porém fundamentadas na perspectiva geracional (ARROYO, 2010).

Embora as representações sociais sobre jovem e juventude sugiram uma homogeneidade do gosto em torno de determinados estilos musicais é possível notar na literatura, que o debate em torno das “preferências musicais homogêneas”, determinadas pela idade e classe social, por exemplo, é algo superado, como mostra Mueller (2002, p. 588) ao discorrer sobre a “hipótese dos gostos culturais”, admitindo uma heterogeneidade de valores estéticos em oposição à “perspectiva da cultura de massificação”.

De acordo com Arroyo (2010, p. 23), “a diversidade do ser jovem é paradigma contemporâneo nos estudos sobre a juventude e implica interação desses sujeitos com mundos musicais distintos”. Assim, a autora compreende que as interações entre jovens e músicas abarcam práticas que extrapolam as “músicas geracionais (rock, punk, metal, etc.)”³⁷. Nesse sentido, coloca que:

no Brasil, esse aspecto é facilmente identificável no cotidiano: jovens que se dedicam à prática da chamada música de concerto criada nos séculos passados e contemporânea; jovens voltados a gêneros musicais populares forjados pelas gerações anteriores – choro, samba, congado, etc.; jovens praticantes de música religiosa; práticas musicais coletivas e individuais diversas, presenciais e virtuais; profissionalização musical; enfim, possibilidades renovadas e criadas de experiências musicais propiciadas pelas condições tecnológicas e as inéditas inteligibilidades e sociabilidades inéditas que estas desencadeiam (ARROYO, 2010, p. 23-24).

³⁷ Conforme designação de Carles Feixa (2006).

Por reconhecer essa diversidade de práticas musicais criadas e ou recriadas no cotidiano dos jovens, Arroyo vê como adequado o entendimento ampliado de Pais (1993 apud ARROYO, 2010, p. 32) – também compartilhado por Dayrell (2001) - sobre culturas juvenis. Em dizeres do sociólogo português:

de facto, perspectivadas as culturas juvenis a partir das vivências quotidianizadas dos jovens, chegaremos possivelmente a um achado interessante: a apreçoada “anomia” ou “resistência” [...] que seria apanágio das culturas juvenis pode ser apenas uma característica do processo complexo em que os jovens se envolvem nas suas trajetórias para a vida adulta [...] Por outras palavras, se nas culturas juvenis é possível encontrar aspectos de manifesta “resistência”, também há aspectos ou elementos derivados ou incorporados de outras expressões culturais, como as que são mais especificamente das gerações mais velhas, e ainda aspectos que derivam da capacidade que os jovens têm de produzir as suas próprias expressões culturais.

Pensando ainda na interação entre jovens e músicas para além da questão geracional, é pertinente a concepção acerca dos “*circuitos de jovens*” (MAGNANI, 2007a, p. 19). Magnani (Ibid.) propõe como pressuposto para a investigação do comportamento dos jovens nos grandes centros urbanos, a atenção ao aspecto “sociabilidade”, aos “espaços por onde circulam, onde estão seus pontos de encontro e ocasiões de conflito, além dos parceiros com quem estabelecem relações de troca”. O fundamento para essa proposta está na ideia de

[...] levar em conta tanto os atores sociais com suas especificidades (determinações estruturais, símbolos, sinais de pertencimento, escolhas, valores, etc.) quanto o espaço com o qual interagem – mas não na qualidade de mero cenário e sim como produto da prática social acumulada desses agentes [...] (Ibid.).

Por todo o exposto, há que se dizer que ao experimentarem as peculiaridades de sua fase da vida, os jovens não se excetam de valores de seu contexto histórico, social, cultural e familiar, mas, por vezes, transpõem tais valores se envolvendo, simultaneamente, com outros grupos sociais de modo a ampliarem suas referências e preferências musicais, por exemplo. Parece, pois, ser esse o caso de muitos dos envolvidos em atividades oferecidas por ONGs e projetos sociais que viabilizam o desenvolvimento e estabelecimento de determinadas práticas musicais em contextos onde, supostamente, não se faziam presentes. Levando-se em conta projetos como o

Guri (HIKIJ, 2004) e o Villa-Lobinhos (KLEBER, 2006)³⁸, por exemplo, há relatos do compromisso de jovens com a execução de instrumentos de orquestra, chegando a afetar diversas instâncias de suas vidas.

É, então, com vistas à complexidade que compõe o ser jovem, incluindo o contexto de uma nova condição juvenil no qual está inserida a geração atual, que o estudo sobre a relação dos jovens da Orquestra Jovem de Uberlândia com as práticas musicais no projeto social se inscreve, procurando ressaltar a constituição juvenil desses atores influenciada pela experiência musical coletiva (SMALL, 1989, 1998, 1999), bem como pela “interação humano-música” (DENORA, 2000, 2003).

2.1.3 OS JOVENS DA ORQUESTRA JOVEM DE UBERLÂNDIA

Éderson, Viviane, Phelipe, Charly, Érica, Miguel, Juliana, Jhony, Breno e Arthur. Netinho, Mariana, Yuki, Vinícius, Daiane, Clarisse, Thaísa, participantes do projeto social Orquestra jovem de Uberlândia são os atores dessa investigação. Moradores dos bairros Alvorada e Morumbi (Uberlândia – MG), estudantes, músicos, trabalhadores, filhos, amigos: fulguram em variadas situações, assumindo diferentes papéis, mas tendo sua condição juvenil entrelaçada pelas práticas musicais vivenciadas no projeto social. Os primeiros sujeitos aqui mencionados compõem um grupo com os integrantes mais antigos do projeto e com maior idade também. Os outros atores citados, com seus onze e doze anos, embora não tendo suas idades constantes em períodos considerados como constituintes internos da juventude (ABRAMO, 2008) são também sujeitos da pesquisa, haja vista a necessária relativização desses marcos para a qual estudiosos insistem em alertar³⁹. Sendo assim, todos esses atores serão aqui tomados, simplesmente, por jovens, embora a constituição de sua condição não seja nada simples e a juventude compreenda muito “mais que uma palavra”, como

³⁸ Tratam-se de projetos sociais destinados a crianças e jovens de baixa-renda. Valendo-se de práticas musicais, oferecem cursos de diversos instrumentos, teoria musical e prática de orquestra. O primeiro é empreendido pelo governo do Estado de São Paulo e desenvolvido em diversos pólos instalados em seu território e, o segundo, desenvolvido na cidade do Rio de Janeiro, vinculado à ONG Viva Rio.

³⁹ Abramo (2008, p. 46 e 67) adota o recorte de 15 a 24 anos para o grupo de idade seguindo o que se vem procedendo no Brasil nos estudos demográficos sobre juventude. Entretanto, privilegia “o exame de diferenças etárias internas”, conforme os “momentos” indicados, no sentido de “averiguar se há diferenças significativas entre os mesmos”. Considera, assim, adolescência (dos 15 aos 17 anos); período intermediário (dos 18 aos 20 anos) e, terceiro momento da juventude (dos 21 aos 24 anos). Apesar dessa demarcação etária, a autora acompanha outros estudiosos na necessária relativização de tais marcos.

expressado por Margules e Urresti (1996). Para além dos nomes citados, outros jovens foram observados durante o trabalho de campo e suas atuações apontaram, direta ou indiretamente a questões de interesse da pesquisa. No entanto, não eram sujeitos frequentes no cotidiano da OJU, ao menos no período em que desenvolvi o trabalho de campo.

Tendo em vista os dados coletados *in loco*, sobretudo por meio de observações, o estudo de caso mostrará que os jovens referidos neste trabalho vivenciam sua condição juvenil marcados pelas especificidades de seu contexto histórico. Em tempo de inovações tecnológicas, têm acesso ao universo digital que lhes proporciona novos mecanismos de comunicação e difusão de informações, podendo ampliar por meio dos recursos eletrônicos suas formas de escuta e conhecimento musical. Mas, assim como observado por Cordeiro (2009), os “tempos neoliberais” também acarretam situações que afligem muitos desses atores, uns de forma mais intensa que outros, dadas as imposições de seu “lugar social”: jovens de baixa renda e moradores de uma região periférica de uma cidade de médio porte. Nesse sentido, destacam-se a necessidade do ingresso precoce ao mercado de trabalho, mas também a angústia devido à falta de emprego; o reconhecimento de que a situação social lhes restringe o acesso ao ensino de qualidade, assim como ao prosseguimento dos estudos em nível superior e mesmo à realização profissional enquanto músicos.

Em linhas gerais, pode se dizer ainda que, por meio da experimentação das práticas musicais, sobretudo daquelas observadas no contexto do projeto social, os jovens aglutinam novas experiências, adquirem habilidades e estabelecem relacionamentos em um espaço diferenciado de sociabilidade, o que provoca, de alguma maneira, a reconstituição de suas relações com as instituições socializadoras tradicionais e afetam a constituição de sua própria condição juvenil.

2.2 REFERENCIAL TEÓRICO

A seguir, o estudo será situado quanto ao seu recorte disciplinar e expostas as teorizações de Small (1989, 1998, 1999) e Tia DeNora (2000, 2003), adotadas como fundamentação para o levantamento, a análise e a interpretação dos dados.

2.2.1 EDUCAÇÃO MUSICAL EM UMA ABORDAGEM SOCIOCULTURAL

Segundo o recorte disciplinar, a pesquisa está inserida no campo da Educação Musical, sendo que a relação enfocada no estudo, dos jovens com práticas musicais, desenvolve-se no contexto dos processos de ensino e aprendizagem de tais práticas. A atenção a esses processos é primordial ao objetivo da pesquisa, tendo-se em vista a hipótese de se refletirem nos significados conferidos ao fazer musical e, concomitantemente, nos modos como os jovens constituem sua experiência de vida. Em outras palavras, esses atores experimentam as práticas musicais na medida em que as aprendem e, em uma dinâmica articulada ao fazer musical, vão constituindo sua condição juvenil.

Quanto à presença de pesquisas referentes à temática das culturas juvenis no campo da Educação Musical, Arroyo (2006, p. 206) considera uma ocorrência recente, datando da última década do século XX, de modo a coincidir com a revisão epistemológica do próprio campo acadêmico. Segundo a autora, “essa revisão resultou da ampliação do conceito de educação musical, quer relacionado a quais conhecimentos musicais são válidos, quer relacionado à tomada de consciência de que a aprendizagem de música ocorre em diversificados espaços socioculturais” (ARROYO, 2006, p. 206). Assim, esclarece:

O termo “Educação Musical” abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles (ARROYO, 2002b, p. 18-19).

A abordagem sociocultural da Educação Musical, caracterizada por “construir seus objetos de estudo contextualizados social e culturalmente” (ARROYO, 2002a, p. 103) - portanto, tomando pressupostos sociológicos e antropológicos por empréstimo - favoreceu, dentre outras questões, o estudo sobre as práticas ocorridas em variados espaços de ensino e aprendizagem musicais, como ONGs e projetos sociais. No Brasil, os primeiros estudos a fazerem uso dessa abordagem podem ser datados, segundo

Arroyo (2002a, p. 104), da década de 1980⁴⁰. A partir da década de 1990, a autora observa que há o considerável acréscimo ao número de investigações assim fundamentadas.

Tomando a abordagem sociocultural da Educação Musical como território teórico dessa investigação, o estudo sobre a relação dos jovens da Orquestra Jovem de Uberlândia com as práticas musicais experimentadas no cenário do projeto social leva em conta a complexidade que permeia a vivência dos atores focalizados, implicando na apreensão das lógicas do contexto em que estão inseridos. Dessa forma, as concepções e valores que orientam o fazer musical são salientados, necessitando do olhar relativizador (ARROYO, 2002b, p. 19) concernente aos conhecimentos musicais tomados como válidos no projeto, às estratégias de ensino e aprendizagem, bem como aos relacionamentos estabelecidos entre os diversos atores do cenário. Para tanto, foram selecionadas as teorizações de dois autores, as quais contribuíram para o levantamento, a análise e a interpretação dos dados. São eles o neozelandês Christopher Small (1989, 1998, 1999) e a socióloga britânica Tia DeNora (2000, 2003). O primeiro, um “músico que pensa em sua arte” (como ele próprio se define), fornece o conceito “*musicking*”, possibilitando a compreensão acerca dos significados conferidos pelos jovens às práticas musicais pensadas enquanto um fazer coletivo. Tia DeNora, por sua vez, mediante sua teorização sobre a “força semiótica da música”, proporciona subsídios para desvelar aspectos relativos à interação dos jovens com a música, lançando luz sobre essa relação no plano individual.

2.2.2 *MUSICKING*

Preocupado em discutir a especificidade da linguagem musical e sua função na vida humana, Christopher Small chegou ao conceito “*musicking*”, propondo-o como um instrumento interpretativo. O autor (SMALL, 1998, 1999) parte do princípio de que todo ser humano é propenso à música, assim como à fala. Considera, pois, um equívoco a ideia de que a capacidade de produção musical seja privilégio de uma minoria de pessoas tidas como talentosas a serviço de uma maioria “pouco talentosa”, o que, por outro lado, não significa que todos sejam, potencialmente, gênios musicais.

⁴⁰ Bispo (1984) e Conde e Neves (1984/1985).

Small (1999, não paginado, tradução nossa) entende que música refere-se a um processo, “ao que as pessoas fazem”⁴¹. Nessa compreensão, deixa explícita uma crítica à moderna filosofia da arte, sobretudo da visão que têm “os eruditos da música ocidental” por tomarem música como sinônimo de obras musicais com valor em si mesmas. Para o autor (SMALL, 1999, não paginado), a abordagem segundo a qual os produtos musicais possuem valor intrínseco, traz sérias implicações quando se deseja compreender a função e os significados da atividade musical na vida humana. Em primeiro lugar, ao desempenhar seu papel, o intérprete fica circunscrito à transmissão da mensagem determinada pelo compositor ao ouvinte, sem qualquer responsabilidade com o processo criativo, uma vez que os supostos significados já foram estabelecidos quando da concepção da obra. Em segundo lugar, a atuação musical se transforma em “um sistema com sentido único de comunicação”⁴², em que a tarefa do ouvinte é apenas a de contemplar o texto musical apresentado com vistas a assimilar os significados preestabelecidos, mantendo-se solitariamente concentrado a receber a mensagem como que em um “vácuo social”. Em terceiro lugar, se a obra já tem seu valor intrínseco, é a qualidade da composição a responsável por estabelecer o limite para a qualidade da execução, independentemente do trabalho desempenhado pelo intérprete. Finalmente, Small lembra que, ao se conceber as obras como autônomas, com significados em si mesmas, ignora-se o contexto de sua produção, tomado-as apenas como “música pura” para a “contemplação desinteressada”, conforme sugerido pelo filósofo Immanuel Kant.

Para Small, o pensamento acerca do valor intrínseco das obras relega a atuação musical ao segundo plano, o que provoca um “mal-entendido” sobre a importância da performance (ação musical de execução) como o canal de comunicação entre o compositor e o ouvinte. É como se intérprete e plateia não tivessem nada a contribuir ao processo criativo. Levando-se em conta outras culturas humanas, que não aquela alfabetizada, de tradição europeia, o autor observa que as tarefas do intérprete e do ouvinte em uma atuação musical podem ultrapassar, em muito, suas respectivas reprodução e passividade, até porque em muitas dessas culturas sequer há a ideia de um produto musical estável – uma “obra” como concebida no ocidente:

A maioria dos músicos do mundo não faz uso de partituras musicais ou em todo caso as usam de maneira muito limitada. Apenas tocam e cantam, recorrendo a melodias e ritmos sabidos e a seus próprios

⁴¹ “algo que hace la gente”.

⁴² “um systema de sentido único de comunicação”.

poderes de invenção, sempre dentro da ordem de sua tradição. Pode ser que também não haja nenhuma obra musical fixa ou estável, assim que o músico cria enquanto atua, e os ouvintes, se há alguns exceto os músicos, têm um papel criativo que é importante e reconhecido, pela energia que devolvem aos músicos⁴³ (SMALL, 1999, não paginado, tradução nossa).

Assim, acredita Small (1999, não paginado): “não é que a atuação tem lugar para apresentar uma obra musical, mas que as obras musicais existem para dar aos músicos algo que tocar”⁴⁴. Daí, valoriza a atividade performática caracterizada pelos aspectos “vivencial” - concernente ao processo do fazer musical, da ação – e “comunitário”, levando-se em conta o conjunto das relações estabelecidas entre as pessoas em virtude de tal fazer (SMALL, 1989).

Para Small (1998, 1999), uma performance musical é complexa considerando-se, sobretudo, o conjunto de relações estabelecidas a partir dela – não só das existentes entre os sons organizados. Tendo sua atenção voltada à atuação musical, ou seja, ao seu processo, o autor desvia o questionamento sobre o valor intrínseco às obras musicais para: “que significação possui quando esta atuação tem lugar neste dia e hora, neste lugar, com estes participantes?”⁴⁵ (SMALL, 1999, não paginado, tradução nossa). Assim, entende a ação musical como um “encontro humano por meio de sons não verbais” a se desenvolver em um determinado contexto, propondo que a discussão sobre os significados da música admita de antemão seu caráter social. É a essa atuação musical, em que são tecidas diversas relações, que emprega o termo “*musicking*”. Segundo a definição do próprio autor (Ibid.),

Musicar é tomar parte, de qualquer maneira, em uma atuação musical. Isso significa não apenas tocar ou cantar, mas também escutar, proporcionar material para tocar ou cantar: o que chamamos compor; preparar-se para atuar; praticar e ensaiar; ou qualquer outra atividade que possa afetar a natureza desse encontro humano que chamamos uma atuação musical. Desde logo podemos incluir o dançar, se alguém está dançando, e podemos também ampliar o significado até incluir o

⁴³ “La mayoría de los músicos del mundo no hacen uso de partituras musicales o en todo caso las usan de manera muy limitada. Sólo tocan y cantan, recurriendo a melodias y ritmos recordados y a sus propios poderes de invención, siempre dentro del orden de su tradición. Puede ser que incluso no haya ninguna obra musical fija o estable, así que el músico crea mientras actúa, y los oyentes, si hay algunos aparte de los músicos, tienen un papel creativo que es importante y reconocido, por la energía que devuelven a los músicos”.

⁴⁴ “no es que la actuación tiene lugar para presentar una obra musical, sino que las obras musicales existen para dar a los músicos algo que tocar”.

⁴⁵ “que significación posee cuando esta actuación tiene lugar en esta fecha y hora, en este lugar, con estos participantes?”.

que faz a pessoa que recolhe as entradas na porta, ou os “roadies” que montam os instrumentos e checam a equipe de som, ou também os faxineiros que limpam a sala depois da atuação. Porque eles, e elas, também estão contribuindo para a natureza do acontecimento que é uma atuação musical⁴⁶ (SMALL, 1999, não paginado, tradução nossa).

Desse modo, embora as pessoas possam desempenhar diferentes papéis em uma atuação musical, importa que a partir de seu fazer sejam estabelecidas relações com outras pessoas e dadas contribuições para o resultado do acontecimento.

Os *musickings* podem ser ou não mediados por aparatos tecnológicos; seguir a um ou outro conjunto de valores e conceitos; envolver um grupo numeroso ou apenas uma pessoa - que toca seu instrumento, cantarola uma canção ou aprecia uma obra musical gravada fazendo uso de seu fone de ouvido, por exemplo. Sob a visão de Small, não cabem julgamentos em relação ao estilo e às convenções concernentes a cada tipo de atuação musical e sim sobre a sua qualidade, no sentido de ser uma atuação eficaz em “explorar, afirmar e celebrar” as relações consideradas ideais pelo grupo em ação – residindo aí o significado do *musicking*.

De acordo com Small (1998, 1999), quando musicamos, ou seja, tomamos parte na atuação musical de alguma maneira, exploramos relações aprendendo sobre elas, afirmando-as e celebrando-as, do modo como imaginamos que são e que devem ser - do modo com as idealizamos. Como exemplo de relações exploradas, afirmadas e celebradas por meio do *musicking*, Small (1998) aborda aquelas estabelecidas em uma sala de concertos, quando se dá a atuação de uma orquestra sinfônica. Conforme a perspectiva do autor, o próprio espaço físico projetado para o evento traz em si conceitos sobre as relações humanas, determinando de alguma forma os relacionamentos sociais tidos como adequados - as cadeiras são postas de uma maneira a direcionar a atenção do ouvinte ao palco, evitando o seu contato com os músicos. Dessa forma é também restringida a comunicação entre as pessoas da platéia que têm por tarefa se manterem em silêncio para receberem a mensagem do compositor via intérpretes. Os instrumentistas, por sua vez, são guiados pelas partituras orquestrais,

⁴⁶ “Musicar es tomar parte, de cualquiera manera, en una actuación musical. Eso significa no solo tocar o cantar, sino también escuchar, proporcionar material para tocar o cantar: lo que llamamos componer; preparar-se para actuar; practicar y ensayar; o cualquiera otra actividad que pueda afectar la naturaleza de ese encuentro humano que llamamos una actuación musical. Desde luego podemos incluir el bailar, si alguien está bailando, y podemos incluso ampliar el significado hasta incluir lo que hace la persona que recoge las entradas a la puerta, o los “roadies” que arman los instrumentos y chequean el equipo de sonido, o incluso los limpiadores que limpian la sala después de la actuación. Porque ellos; y ellas; también estan contribuyendo a la naturaleza del acontecimiento que es una actuación musical”.

cada qual executando a sua parte de forma subordinada à figura do maestro, que detém o conjunto da obra e a responsabilidade de coordenar uma execução que corresponda ao suposto desejo do compositor, geralmente alguém falecido. Já o maestro, possivelmente estará atento às necessidades do patrocinador do evento. Essa hierarquia reflete, para Small, um conjunto de relações harmoniosas que, se não reais, são vistas como ideais pela sociedade contemporânea – classe média branca do mundo ocidental industrial:

A sala de concerto nos presenteia, de modo claro e inequívoco, com um certo conjunto de relações nas quais a autonomia e privacidade do indivíduo são de muito valor, uma postura de polidez impessoal e de boas maneiras é adotada, a familiaridade é rejeitada, e os *performers* e suas performances, na medida em que continuam comportados, não se sujeitam à reação da platéia. Visto que as pessoas que assistem a concertos sinfônicos geralmente o fazem voluntariamente, nós podemos admitir que elas apreciam fazê-lo; portanto, não é tão absurdo sugerir que aquelas relações representam alguma espécie de modelo na mente daquelas que tomam parte⁴⁷ (SMALL, 1998, p. 43, tradução nossa).

Embora Small (1999, não paginado) - que admite ter sido “educado” na “tradição clássica ocidental” – se mostre crítico no que tange a determinados princípios e comportamentos próprios de atuações musicais desse tipo, reconhece que em cada espécie de *musicking* há seus conjuntos de relações consideradas ideais, que não devem ser transferidas de um contexto a outro. Assim, ao serem exploradas, os participantes do “encontro humano” experimentam e aprendem os conceitos e valores idealizados em seu contexto social; ao reconhecerem tais conceitos e valores como sendo pertinentes às relações que veem como adequadas, afirmam sua própria identidade e, finalmente, ao virem-se capazes de explorar e afirmar seus valores em uma atuação musical satisfatória sentem-se plenos celebrando as relações. Por isso, o autor pondera que a partir do *musicking* vivenciamos e celebramos o que nós somos. Visto de outro ângulo, entende que nós somos o retrato de como nos relacionamos. Sob a ótica de Small, *musicar* é, então, uma questão de identidade:

⁴⁷ “The concert hall thus presents us in a clear and unambiguous way with a certain set of relationships, in which the autonomy and privacy of the individual is treasured, a stance of impersonal politeness and good manners is assumed, familiarity is rejected, and the performers and their performance, as long as it is going on, are not subject to the audience’s response. Because people who attend symphony concerts mostly go voluntarily, we can assume that they enjoy doing so; therefore, it is not too far-fetched to suggest that those relationships represent some kind of ideal in the minds of those taking part”.

Nós definimos a nós mesmos pelo modo como nós nos relacionamos. Ninguém tem uma identidade exceto na relação com os outros, e uma pessoa inteiramente solitária, uma pessoa sem quaisquer relações, se pudermos imaginar tal criatura, não pode ter identidade⁴⁸ (1998, p. 60, tradução nossa).

Até mesmo um flautista solitário – pastor que toca o instrumento ao cuidar de seu rebanho - experimenta um conjunto complexo de relações, afirmando-as e celebrando-as, uma vez que tanto os princípios envolvidos na construção de seu instrumento quanto a maneira de executá-lo são produtos da sociedade da qual faz parte. Ainda que esse instrumentista inove ou reconstrua os elementos explorados em sua atuação musical, provavelmente o fará tomando por fundamento as normas de seu estilo, de seu contexto (SMALL, 1998, p. 203). Para Small, essa é uma propriedade do *musicking*, assim como de outras manifestações artísticas que compõem o que chama “grande ritual” - a de possibilitar aos seres humanos que explorem e articulem contradições e paradoxos de forma simultânea, diferentemente do que permite a linguagem verbal:

O modo de tocar do flautista, assim, contém em si modos de mediar mudança e continuidade, estabilidade e instabilidade, estagnação e renovação, nas complexas relações de um com o outro. Por isso é que ele não estará articulando apenas sua solidão mas suas relações com a população total de seu mundo conceitual. Embora fisicamente sozinho, ele está circundado, enquanto toca, por todos os seres que habitam naquele mundo, não apenas humanos, animais e plantas mas também pela própria terra, os antepassados e os ainda não nascidos, e mesmo pela população indefinida do mundo espiritual; e devido aos sons que ele está explorando, afirmando e celebrando os modos nos quais se relaciona com eles⁴⁹ (SMALL, 1998, p. 204, tradução nossa).

Tomar parte em uma atuação musical é, portanto, o mesmo que tomar parte em um ritual em que as pessoas envolvidas criam seus conjuntos de relações e as experimentam por meio de uma linguagem não verbal – a biológica, dos gestos - capaz de transmitir e relacionar uma série de informações complexas. A concepção de Small

⁴⁸ “We even define ourselves by how we relate to others; who we are is how we relate. No one has an identity except in relation to others, and an entirely solitary person, a person with no relationships whatever, if we can so much as imagine such a creature, can have no identity”.

⁴⁹ “The flutist’s way of playing, then, contain within itself ways of mediating change with continuity, stability with instability, stagnation with renovation, in complex relationships with on another. So it is that he will be articulating not jus his solitariness but his relationships with the entire population of his conceptual world. Although physically alone, he is surrounded as he plays by all the beings that inhabit that world, not only humans, animals and plants but also the land itself, the ancestors and the yet unborn, and even the illimitable population of the spirit world; and through the sounds he is exploring, affirming and celebrating the ways in which he relates to them”.

(1998, 1999, tradução nossa) é fundamentada na teorização do antropólogo inglês Gregory Bateson sobre “o padrão que liga”⁵⁰, adotando o pressuposto de que todas as criaturas vivas são capazes de dar e receber informações a partir de um processo natural e biológico. A veiculação de tais informações dizem respeito a “relações” e podem ser transmitidas pelos mais diversos meios de comunicação. Considerando os organismos mais simples, os relacionamentos que estabelecem restringem-se às necessidades para sua sobrevivência, como no caso de uma planta que reage de uma determinada maneira ao receber como informação certa quantidade de água e adubo, ou mesmo um animal que se comporta de diferentes modos dependendo de sua condição, se predador ou presa. Ao se aumentar a complexidade dos seres e das informações veiculadas, tornam-se também mais complexas as formas de relacionamento e os canais de comunicação. Em animais mais complexos e em seres humanos, os gestos - como o movimento corporal e a entonação da voz - compõem uma forma de linguagem (a comunicação biológica) capaz de abranger a complexidade de suas relações, por vezes contraditórias e impossíveis de serem evidenciadas por meio das palavras. Levando-se em conta a espécie humana, Small (1999) acredita que o gesto comunicativo ultrapassa a função de “vida e morte”, conforme observada nos seres mais simples, adquirindo a função de criar, explorar, afirmar e celebrar relações como em um ritual em que “os gestos dos ritualistas criam relações entre eles que modelam as relações do mundo real como imaginam que são”⁵¹ (SMALL, 1999, não paginado, tradução nossa). A linguagem gestual congrega, assim, todas as atividades artísticas, inclusive o *musicking*, tomadas por Small como “fragmentos da grande arte interpretativa unitária e universal a que chamamos ritual”⁵² (Ibid.).

Segundo Small (1998, p. 53) à luz de Bateson, cada mente - simples ou complexa - com seus processos de dar e receber informação, participa simultaneamente de uma rede maior e mais complexa - “o padrão que liga” - que une todos os seres vivos e os mantém em constante relacionamento a partir do cruzamento de informações. O *musicking*, como fragmento da “grande arte interpretativa”, tem em seu centro as relações entre os sons estabelecidas pelos músicos. Porém, envolvidas nessa trama, alimentando as relações sonoras e sendo alimentadas por elas, estão aquelas relações entre os vários sujeitos que tomam parte na ação (SMALL, 1999). A emoção ou o

⁵⁰ “the pattern which connects”.

⁵¹ “los gestos de los ritualistas crean relaciones entre ellos que modelan las relaciones del mundo real como imaginan que son”.

⁵² “fragmentos de la gran arte interpretativa unitária y universal que llamamos el ritual”.

sentido estético advindos da experiência musical são, nesse sentido, produtos da própria percepção dos sujeitos de que, ao musicarem, levam a cabo as relações humanas e sonoras que têm por ideais (SMALL, 1998, p. 219-220, tradução nossa):

Nosso sentido de beleza, nosso sentido estético, assim, se deve não a uma fonte de prazer livre de controle ou sem função mas sim a um importante elemento do modo como nós exploramos, afirmamos e celebramos nosso sentido de como o universo está unido e de como nos relacionamos com os outros elementos dele⁵³ (Ibid.).

A concepção de Small (1998, 1999) permite pensar as práticas musicais observadas no projeto Orquestra Jovem de Uberlândia como produtos da ação humana e, como tais, influenciados por uma tradição, mas, ao mesmo tempo, com sentido de recriação, haja vista fatores como: contexto de um projeto social em uma localidade específica; espaço físico com determinadas características o que, segundo o autor, leva à criação do espaço social; ação dos diversos atores do projeto – com as marcas de suas diferentes trajetórias - sobretudo dos jovens que vivenciam sua fase da vida sob determinadas situações.

A adoção do *musicking* possibilita interpretar os significados conferidos às práticas musicais pelos jovens da Orquestra Jovem de Uberlândia a partir de suas ações desempenhadas coletivamente naquele contexto, em que cada um participa – de um modo ou de outro - contribuindo para as realizações do grupo. Dessa forma, pode se dizer que suas atuações musicais desencadeiam relacionamentos sociais que, inclusive, extrapolam o âmbito da OJU e atingem outros espaços. Por outro lado, os relacionamentos originados no projeto podem ser vistos como motivação às próprias realizações musicais. Nessa ótica, é possível compreender, por exemplo, como a execução de um tema folclórico pelos jovens em uma tarde de sábado pode neles gerar tamanha satisfação, conforme expressa em seus gestos; e como jovens inseridos em um universo sociocultural supostamente distante daquelas práticas musicais por vezes desempenhadas no projeto podem tomá-las como atividades de relevo e com reflexos em outras instâncias de suas vidas, coadunando para a constituição de sua condição juvenil.

⁵³ “Our sense of beauty, our aesthetic sense, then, is by no means a free-floating or functionless source of pleasure but is an important element of the way in which we explore, affirm, and celebrate our sense of how the universe is put together and of how we relate to the other elements of it”.

Em suma, o pressuposto de que o significado musical reside na ação de fazer música, acompanhado de respostas aos questionamentos postos por Small (1999, não paginado, tradução nossa), tais como: “de quem são as relações ideais, de quem é o conceito da pauta que relaciona, se firma e se celebra aqui? Qual é a natureza dessas relações e como que se representam na atuação?”⁵⁴, são importantes por favorecerem a elucidação de aspectos contextuais acerca da relação dos jovens da OJU com as práticas musicais, contribuindo para desvelar os significados atribuídos a tais práticas em vista de sua condição juvenil.

Se para Small (1989, 1998, 1999) os significados das práticas musicais são construídos no âmbito vivencial e comunitário, a socióloga britânica Tia DeNora (2000) adentra essa questão pela via da “interação humano-música”. Nesse sentido, sua teorização será complementar à perspectiva de Small, permitindo a interpretação dos dados da pesquisa a partir do que a música possibilita aos jovens, portanto, considerando o plano individual.

2.2.3 FORÇA SEMIÓTICA DA MÚSICA

Revedo as contribuições de Theodor Adorno à Sociologia ao tratar da presença da música na sociedade contemporânea como sendo capaz de afetar a consciência e consistir em meio de manipulação e controle social, bem como os estudos de Paul Willis⁵⁵ e Simon Frith⁵⁶, em que ressaltam a música como uma ferramenta por meio da qual se produz o “agenciamento” e a “identidade” (DENORA, 2000), DeNora (2000, 2003) desenvolve suas reflexões sobre o papel da música na vida social teorizando acerca da “força semiótica da música”.

Fundamentada no Interacionismo Simbólico⁵⁷, a autora pondera criticamente em relação à abordagem semiótica, que se limita à análise do texto musical atribuindo-lhe significados de forma independente de seu contexto de produção, distribuição e

⁵⁴ “¿de quiénes son las relaciones ideales, de quiénes es o concepto da la pauta que relaciona, que se explora, se firma y se celebra aqui? Cuál es la naturaleza de esas relaciones y cómo se representan en la actuación?”.

⁵⁵ 1978, 1981.

⁵⁶ 1978.

⁵⁷ O termo cunhado por Blumer (1937) corresponde à corrente sociológica que prima pelos processos sociais, enfatizando as “capacidades ou competências ‘ativas’, ‘interpretativas’ e ‘construtivas’ possuídas pelos atores humanos, contrapondo-se, assim, à influência determinista das estruturas sociais [...]” (JARY, D.; JARY, J., 1995).

consumo. Daí apresenta a “força semiótica da música” como produto da “interação humano-música”. Dessa forma, entende a música como um material dinâmico capaz de incorporar diferentes conotações, dependendo de seus contextos de uso e das circunstâncias específicas dessa interação.

Para a autora (DENORA, 2000), é no cotidiano que a música entra em ação, exercendo um papel ativo na vida social ou, em outras palavras, exercendo seu “poder”. Por isso, sua argumentação é tecida a partir de dados empíricos coletados mediante entrevistas em profundidade e observações que envolveram cinquenta e duas mulheres de diferentes cidades dos EUA e da Inglaterra, além de etnografias em cenários sociais específicos⁵⁸. A investigação - que partiu da crença de que conhecer o “poder” da música na vida social requer considerar o curso de sua ação, seus usos em espaços privados e públicos, bem como as funções ocupadas na vida social - levou DeNora à compreensão de que

música não é meramente um meio “significativo” ou “comunicativo”. Ela faz muito mais do que transmitir significado através de meios não verbais. No nível da vida diária, a música tem poder. Ela está implicada em várias dimensões do agenciamento social [...]. Música pode influenciar como as pessoas compõem seus corpos, como elas conduzem a si próprias, como elas experimentam a passagem do tempo, como elas sentem - em termos de energia e emoção - sobre elas próprias, sobre os outros e sobre situações. Neste respeito, a música pode implicar e, em alguns casos, provocar modos associados de conduta⁵⁹ (DENORA, 2000, p. 16- 17, tradução nossa).

A explicação de DeNora sobre o “poder” da música parte do conceito de “*affordance*”⁶⁰, segundo o qual os objetos são caracterizados como fornecedores de determinadas propriedades, por sua vez submetidas à maneira como os usuários delas se apropriam. Como exemplo, a autora cita os fornecimentos de uma bola, como o rolar e o quicar, propriedades não fornecidas por um cubo (DENORA, 2000, p. 39). Com esses fornecimentos, a bola seguirá sendo utilizada conforme a ação de seu portador que poderá, dentre outras opções, chutá-la ou rebatê-la contra o chão. Estendendo esse

⁵⁸ A pesquisa, que culminou na teorização sobre a “força semiótica da música”, foi exposta no livro *Music in everyday life* (DENORA, 2000).

⁵⁹ “Music is not merely a ‘meaningful’ or ‘communicative’ medium. It does much more than convey signification through non-verbal means. At the level of daily life, music has power. It is implicated in every dimension of social agency [...]. Music may influence how people compose their bodies, how they conduct themselves, how they experience the passage of time, how they feel – in terms of energy and emotion – about themselves, about others, and about situations. In this respect, music may imply and, in some cases, elicit associated modes of conduct”.

⁶⁰ Aqui traduzido como “fornecimento”.

princípio à música, DeNora argumenta que sua materialidade sonora fornece determinadas propriedades, das quais o ser humano se apropria, investindo-lhe significados, tais como os de ordem afetiva, corporal e cognitiva a partir de suas vivências sociais e culturais. Assim,

o conceito de “*affordance*”, em outras palavras, ajuda a ressaltar como as propriedades musicais podem – via seus aspectos físicos (por exemplo, tempo, estrutura melódica e harmônica) e suas associações convencionais (por exemplo, canções de amor) – conduzir elas próprias a formas de ser e fazer [...] (DENORA 2003b, p. 38-40 apud ARROYO, 2005, p. 22)

A “interação humano-música” transmite, então, a ideia de um movimento em duas direções, ou seja, a materialidade sonora age sobre o humano enquanto este a apreende de forma particular. Nessa ótica, ao texto musical por si só não cabe o mérito de criar ou estimular afetos e ações, mas, dependendo de como é recebido e manipulado por seus receptores, pode funcionar como um dispositivo poderoso para a autopercepção, autoafirmação, produção de cenas e rotinas e o ordenamento social em ambientes coletivos, por exemplo (DENORA, 2000, 2003). Dizer que os efeitos da música são determinados em sua interação com o humano não é, portanto, o mesmo que desconsiderar o papel das propriedades específicas da materialidade sonora,

ao contrário, a música pode contribuir [...] no sentido que atores fazem de si próprios e de suas circunstâncias sociais. A música é ativa na vida social, ela tem “efeitos” porque ela oferece materiais específicos sobre os quais os atores podem recorrer quando eles se engajam na organização da vida social. A música é um recurso – ela propicia fornecimentos - para a construção do mundo⁶¹ (DENORA, 2000, p. 44, tradução nossa).

Em sua pesquisa, DeNora (2000, p. 48-59) percebe que muitas das entrevistadas demonstravam ter clareza sobre suas necessidades pessoais e sobre o papel da música auxiliando-as a conseguirem, através dos fornecimentos, aquilo de que precisavam – como relaxamento durante o banho, ouvindo, para tanto, música lenta. Inversamente, as mulheres demonstravam também reconhecer determinados materiais que deveriam ser evitados - como o modo menor em músicas que poderia deflagrar seu sentimento de

⁶¹ “to the contrary, music may contribute [...] to the sense that actors make of themselves and their social circumstances. Music is active within social life, it has ‘effects’ then, because it offers specific materials to which actors may turn when they engage in the work of organizing social life. Music is a resource - it provides affordances - for world building”.

tristeza. Daí a utilização da música como um “dispositivo de ordenamento no nível pessoal, como um meio para criar, realçar, sustentar e mudar estados subjetivos, cognitivos, corporais e de auto-concepção”⁶² (DENORA, 2000, p. 49, tradução nossa), levando DeNora ao entendimento de que a utilização da música na vida diária implica na constituição e regulação do *self*.

A compreensão sociológica de Tia DeNora compartilha de estudos no campo da Psicologia⁶³. Em destaque, a investigação de Sloboda⁶⁴ aponta a apropriação da música pelos indivíduos como “um recurso para a constituição em curso deles próprios e dos seus estados social, psicológico, fisiológico e emocional”⁶⁵ (DENORA, 2000, p. 46-48, tradução nossa). Sob a perspectiva da autora (DENORA, 2000, p. 47, tradução nossa), essas considerações de Sloboda situam a apropriação da música como

parte de um processo fundamentalmente social de autoestruturação, a constituição e manutenção de si [*self*]. Nesse sentido, então, a esfera “privada” do uso da música é parte da constituição cultural da subjetividade, parte de como os indivíduos estão envolvidos na constituição deles próprios como agentes sociais⁶⁶.

Como é de se observar, a teorização de DeNora (2000) considera ainda discussões do território sociológico, como as concernentes à “reflexividade estética”⁶⁷ e à noção de Giddens⁶⁸, do *self* como um projeto reflexivo, um processo que requer a produção ativa da autoidentidade no decorrer do tempo”⁶⁹ (Ibid., p. 48, tradução nossa). Nesse sentido, a autora entende a identidade não como essência imutável, mas como um processo em que o sujeito diante os desafios postos pelas sociedades modernas, vê-se capaz de refletir e atuar sobre si mesmo – exercendo autocontrole e autorregulação - daí a música estar “implicada na construção de si como um agente estético”⁷⁰ (DENORA, 2000, p. 46, tradução nossa). Diz a autora:

⁶² “ordering device at the personal level, as a means for creating, enhancing, sustaining and changing subjective, cognitive, bodily and self-conceptual states”.

⁶³ Crozier, 1997; Sloboda, 1992; Sloboda, no prelo (DENORA, 2000).

⁶⁴ No prelo (Ibid.).

⁶⁵ “a resource for the ongoing constitution of themselves and their social psychological, physiological and emotional states”.

⁶⁶ “part of a fundamentally social process of self-structuration, the contitution and maintenance of the self. In this sense then, the ostensibly ‘private’ sphere of music use is part and parcel of the cultural constitution of subjectivity, part of how individuals are involved in constituting themselves as social agents”.

⁶⁷ Lash e Urry, 1994 (Ibid.).

⁶⁸ 1991 (Ibid.).

⁶⁹ “of the self as a reflexive project, one that entails the active production of self-identity over time”.

⁷⁰ “implicated in the construction of the self as an aesthetic agent”.

A música é um dispositivo ou recurso ao qual as pessoas se voltam com o objetivo de regularem-se como agentes estéticos, como seres sensíveis, pensantes e ativos nas suas vidas diárias. Realizar essa regulação requer um alto grau de reflexividade; a “necessidade” de regulação [...] emerge com referência às exigências e “demandas” feitas sobre os agentes na e através de suas interações com os outros. Tal reflexividade pode também ser vista em relação ao papel da música como um material construtor da autoidentidade⁷¹ (DENORA, 2000, p. 62, tradução nossa).

Valendo-se de diversos exemplos, inclusive relatando experiências pessoais, a autora (DENORA, 2000) evidencia múltiplos usos dados à música e como, no decorrer da ação e por meio dela, as pessoas em seus contextos e condições específicas constituem e reconstituem os fornecimentos de significados, de forma consciente ou mesmo inconsciente. Nos exemplos mencionados a autora percebe que a música (a partir da interação com o humano) está “ajudando a evocar, estabilizar e mudar parâmetros de agenciamento⁷² coletivo e individual”⁷³ (DENORA, 2000, p. 20, tradução nossa). A partir da constatação de que a forma de agenciamento social pode ser afetada pela música, conclui que o controle de sua difusão em cenários sociais é uma “fonte de poder social; uma oportunidade de estruturar parâmetros de ação”⁷⁴ (Ibid.). Dentre as diversas situações de “interação humano-música” abordadas, DeNora trata também da relação entre a música e o corpo em sessões de musicoterapia e em aulas de ginástica aeróbica, apontando os modos em que o humano é afetado - tanto em termos fisiológicos quanto motivacionais - a partir da música em ação.

Adotando o entendimento de DeNora, o foco da discussão recai sobre o que a música torna possível, sobre a relação entre seus fornecimentos e sua recepção, e não sobre o que a música simplesmente representa. A autora oferece, assim, uma possibilidade interpretativa que foge ao radicalismo dos musicólogos - que veem nas estruturas musicais os significados preestabelecidos - bem como de sociólogos que consideram os afetos musicais como absolutamente atribuídos (DENORA, 2003, p. 46).

⁷¹ “Music is a device or resource to which people turn in order to regulate themselves as aesthetic agents, as feeling, thinking and acting beings in their day-to-day lives. Achieving this regulation requires a high degree of reflexivity; the perceived ‘need’ for regulation [...] emerges with reference to the exigencies and situational ‘demands’ made upon them in and through their interactions with others. Such reflexivity can also be seen in relation to music’s role as a building material of self-identity”.

⁷² DeNora utiliza o termo “agenciamento” no sentido de “sentimento, percepção, cognição e consciência, identidade, energia, situação e cena percebida, condução e comportamento incorporado” (DENORA, 2000, p. 20)

⁷³ “helping to invoke, stabilize and change the parameters of agency, collective and individual”.

⁷⁴ “source of social power; it is an opportunity to structure the parameters of action”.

No que tange à relação dos jovens da Orquestra Jovem de Uberlândia com as práticas musicais, a teorização de DeNora é pertinente por favorecer a leitura dessa interação no plano individual, ressaltando os modos como se utilizam da música e, sobretudo, como ela é mobilizada - via suas propriedades específicas - enquanto recurso à constituição de sua condição juvenil.

2.3 METODOLOGIA

Nos tópicos que se seguem, serão expostos os princípios metodológicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa, bem como a descrição do percurso investigativo.

2.3.1 PESQUISA QUALITATIVA

Em virtude do objetivo da pesquisa, qual seja, conhecer como as práticas musicais vivenciadas por jovens no contexto da Orquestra Jovem de Uberlândia incidem sobre a constituição de sua condição juvenil, a metodologia adotada tem o enfoque qualitativo. Para Denzin e Lincoln (2006), definições acerca desse enfoque estão condicionadas às complexidades do campo histórico de que ele participa, sendo possível a atribuição de diferentes significados a ele se considerados os momentos perpassados pela teorização epistemológica⁷⁵. Apesar dessa constatação, os autores proporcionam uma definição acerca da pesquisa qualitativa, ainda que “genérica” e “inicial”:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que

⁷⁵ Os autores apontam sete desses momentos, atravessados pelo “campo histórico complexo” em que opera a pesquisa qualitativa na América do Norte, sobrepondo-se e desenvolvendo-se “simultaneamente no presente”. São eles: “tradicional”, “modernista”, “gêneros obscuros”, “crise da representação”, “pós-moderno”, “investigação pós-experimental” e “futuro”.

significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

No mesmo sentido de privilegiar o contato direto do pesquisador com o grupo e os sujeitos que compõem o objeto de pesquisa, estão as ponderações de Chizzotti (2003, p. 221), vislumbrando uma leitura de subjetividades:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Ao se tratar de leitura das subjetividades, entendo, como Freire e Cavazotti (2007), que os resultados da pesquisa não constituem uma verdade irrestrita e sim uma dentre outras possíveis interpretações da realidade, considerando, por exemplo, a influência exercida pela subjetividade do pesquisador sobre a construção do próprio objeto de estudo. Dessa forma, é inviabilizada a “separação absoluta entre sujeito e objeto”, bem como “a neutralidade absoluta, tendo em vista que toda pesquisa é necessariamente ideológica e que sujeito e objeto vinculam-se por influências mútuas” (FREIRE; CAVAZOTTI, 2007, p. 19).

Embora o procedimento científico esteja permeado por limitações, não se pode abrir mão da busca por objetividade. Daí as considerações de Laville e Dionne (1999, p. 96) sobre as implicações em adotá-lo “se estivermos convencidos de que nos levará a um saber mais válido” devendo-se, portanto, “confiar na razão [...], acreditar que o saber assim criado é de natureza diversa daquele proveniente da intuição, do senso comum, da autoridade e ainda das explicações míticas”.

Com o intuito de conduzir a investigação de forma objetiva, porém garantindo a flexibilidade necessária à pesquisa dada a opção pelo enfoque qualitativo, o “estudo de caso” designado “estratégia” (YIN, 2001), “forma” (STAKE, 2005, p. 443) ou “delineamento” (GIL, 2009, p. 5) de pesquisa foi adotado, favorecendo a utilização de

métodos e técnicas com vistas a conferirem um “certo grau de objetividade”⁷⁶ ao trabalho em acordo com a peculiaridade das questões propostas.

A opção pelo estudo de caso partiu do interesse em compreender os aspectos relativos ao caso concreto - a participação das práticas musicais na constituição da condição juvenil de jovens do projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia. Para tanto, a busca por esse entendimento esteve, desde o início, situada nas discussões correntes no campo dos estudos sobre a juventude, bem como da Educação Musical enquanto recorte disciplinar.

2.3.2 ESTUDO DE CASO

De acordo com Yin (2001), o estudo de caso é uma investigação empírica, uma estratégia de pesquisa ampla, com distintas características, embora apresentando “grandes áreas de sobreposição” com outras estratégias⁷⁷. Sua utilização é aconselhada ao se lidar com questões contextuais tendo em mente a relevância destas ao fenômeno abordado. O autor entende também que o estudo de caso “permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” tornando-se uma estratégia apropriada a responder questões do tipo “como” e “por que”, de caráter explicativo. Yin menciona ainda os demais aspectos pertinentes a essa estratégia de pesquisa, quais sejam, a contemporaneidade dos eventos investigados, sua inserção em algum contexto da vida real e o pouco controle do pesquisador sobre eles.

Tendo em vista a classificação dos estudos de caso, Stake (2005) propõe dividi-los em estudos intrínsecos, instrumentais e coletivos, associando o critério da quantidade de casos à sua finalidade. Para o autor, a opção pelo estudo de caso enquanto forma de pesquisa não é uma escolha metodológica, mas uma escolha em função do interesse pelo caso concreto, pelo que se pode aprender sobre o único caso, compreendendo suas complexidades.

O estudo de caso intrínseco, como pode ser considerado o desenvolvido no contexto da Orquestra Jovem de Uberlândia, é aquele em que não há o objetivo prévio de proporcionar comparações com outros casos ou elaborar teorias, e sim o de conhecer

⁷⁶ Por objetividade, Gil entende (2009, p. 33) “um acordo entre especialistas acerca do que é observado”.

⁷⁷ Uma dessas estratégias que apresentam pontos em comum com o estudo de caso é a etnografia. Esta conta com a observação participante como uma de suas principais técnicas, podendo, segundo Yin, ser ou não incluída nos procedimentos do estudo de caso.

melhor o caso em questão. Nesse sentido está a explicação de Stake (2005, p. 445, tradução nossa, destaque do autor) ao sustentar que esse tipo de estudo “não é tomado primeiramente porque o caso representa outros casos ou porque ele ilustra uma característica particular ou problema, mas sim porque, na sua particularidade e condição ordinária, este caso em si é de interesse”⁷⁸.

No que tange à possibilidade de generalização em estudos de caso intrínseco, Stake entende que os pesquisadores não podem se furtar a ela, mas devem se ocupar da tarefa de registrar a complexidade do próprio caso de modo que os leitores possam tirar suas conclusões. Já nos estudos de caso instrumental, o principal objetivo do pesquisador está em auxiliar na ampliação do conhecimento ou favorecer a revisão de generalizações difundidas em relação a algum fenômeno, restando ao caso propriamente dito um interesse secundário. Segundo Stake (2005, p. 445), a categorização proposta tem a finalidade de orientar metodologicamente o desenvolvimento do caso, ressaltando ainda que não há uma linha divisória entre os tipos intrínseco e instrumental. Assim, um estudo de caso intrínseco pode resultar em um passo rumo à generalização. O autor chama ainda a atenção para a possibilidade de que pesquisadores, absolutamente empenhados na elaboração de teorias e generalizações quando do estudo de caso, tenham sua atenção desviada de aspectos importantes à compreensão do próprio caso.

Segundo Gil (2009), os estudos de caso podem servir a diversos propósitos de pesquisa. Por vezes, há o interesse em proporcionar uma “generalização analítica”, coincidindo com a visão de Yin (2001), para quem a importância da adoção de teorias está em auxiliar a condução da coleta de dados e propiciar uma análise de modo que seja possível generalizá-las e expandi-las. Mas a crença de que os resultados de estudos de caso do tipo qualitativo devem se prestar a generalizações, não é consensual entre os pesquisadores. Cientes dessa questão, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p.174) admitem a possibilidade das generalizações, porém reconhecendo que não se dão nos “termos tradicionais”, sob os moldes das pesquisas de caráter quantitativo. Isso em razão dos dados qualitativos referirem-se a um tempo e contexto específicos. Daí, defenderem a “generalização naturalística”, assim como Stake (2005), em que o leitor, frente a uma “descrição densa” dos sujeitos e do contexto estudado pelo pesquisador,

⁷⁸ “It is not undertaken primarily because the case represents other cases or because it illustrates a particular trait or problem, but instead because, in all its particularity *and* ordinariness, this case itself is of interest”.

tem a competência de decidir sobre a aplicação dos resultados apresentados a outro contexto.

Santos (2008, p. 77), por sua vez, considera que “sendo local, o conhecimento pós-moderno é também total porque reconstitui os projetos cognitivos locais, salientando-lhes a sua exemplaridade, e por essa via transforma-os em pensamento total ilustrado”. Ao discorrer sobre a ciência do “paradigma emergente”, a vê ainda como “assumidamente tradutora”, incentivando a utilização de conceitos e teorias desenvolvidos localmente em outros contextos, “em outros lugares cognitivos” que não os de sua origem. Nessa ótica, tal procedimento compõe uma forma de conhecimento que “concebe através da imaginação e generaliza através da qualidade e da exemplaridade”.

Para o desenvolvimento dos estudos de caso, Stake (2005) prevê como forma de estruturação conceitual sua organização em torno de um pequeno número de questões complexas de pesquisa, elaboradas segundo a finalidade da investigação e o perfil do pesquisador. A definição pelas principais questões é considerada de crucial importância, respeitados os limites do que se pode aprender do estudo.

Considerando o objetivo da presente pesquisa, foram destacadas as seguintes questões: quais as circunstâncias do envolvimento dos jovens com as práticas musicais? Como os jovens constroem o conhecimento sobre as práticas musicais? Quais os significados (SMALL, 1989, 1998, 1999; DENORA, 2000, 2003) que esses atores atribuem às práticas musicais frente a sua condição juvenil (ABAD, 2002; ABRAMO, 2008; DAYRELL, 2007; SINGER, 2008; SPOSITO, 2008)?

Tendo em vista o desenvolvimento do caso, Stake (2005) destaca a relevância do pesquisador estar atento à sua conjuntura. Para o autor (STAKE, 2005, p. 449, tradução nossa), “o caso a ser estudado é uma entidade complexa localizada em um meio ou situação permeada por um número de contextos ou acontecimentos de fundo”⁷⁹, quais sejam: histórico, cultural e físico e ou ainda social, econômico, político, ético e estético. Embora o caso seja singular, Stake considera a possibilidade de subseções - assim como Yin (2001) ao falar em “subunidades” de caso - cada qual com seus próprios contextos que, por vezes precisam ser percorridos para que se compreenda as relações estabelecidas. Por esse motivo, o autor (STAKE, 2005) vê na observação feita de maneira “crítica”, “reflexiva”, a principal técnica de coleta de dados, sem ser

⁷⁹ “The case to be studied is a complex entity located in a milieu or situation embedded in a number of contexts or backgrounds”.

necessariamente guiada por conceituações de teóricos, mas ocupando-se em apreender “significados locais” e relacioná-los aos contextos e práticas. Assim, o autor aponta como característica do estudo de caso qualitativo a permanência de seus pesquisadores por um tempo prolongado no local, “pessoalmente em contato com as atividades e operações do caso, refletindo e revisando descrições e significados do que está ocorrendo”⁸⁰ (STAKE, p. 450, tradução nossa). Para responder àqueles aspectos que o pesquisador não consegue apreender a partir das observações, Stake, fundamentado em Blumer⁸¹, sugere a realização de entrevistas e a obtenção das informações por meio de documentos.

Levando-se em conta o planejamento, a inserção em campo, a coleta, a análise e a interpretação dos dados, bem como a textualização do estudo de caso, Stake (2005) admite que em muitas circunstâncias não há a clara definição de fases. O autor acredita que a análise dos dados, por exemplo, ocorre em diversos momentos da pesquisa. Ainda que tenham passado por uma pré-codificação, os dados são passíveis de reinterpretações no decorrer do processo de pesquisa na medida em que os eventos são observados e as relações sociais percebidas em circunstâncias diferenciadas, como ocorrido durante o desenvolvimento da investigação sobre os jovens da OJU e as práticas musicais. Da mesma forma, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p.170) lembram que, em pesquisas qualitativas, a análise “é um processo complexo, não-linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação”.

Para que os dados do estudo não sejam tratados de forma equivocada ou, ao menos, para que haja a redução dessa probabilidade, um procedimento comum nesse tipo de estudo qualitativo é a triangulação. Gil (2009, p. 114) refere-se à triangulação como “a mais importante estratégia adotada na análise e interpretação dos resultados do estudo de caso”, considerando-a parte essencial desses estudos. O autor esclarece que essa estratégia, da qual a presente pesquisa lança mão, consiste em “confrontar a informação obtida por meio de uma fonte com outras”. Em decorrência da utilização de diversas “fontes de evidência”, Yin (2001, p. 120) também indica o procedimento de triangulação considerando que, a partir dele são desenvolvidas linhas convergentes de investigação, permitindo abordar um mesmo fato ou fenômeno por diferentes meios e

⁸⁰ “personally in contact with activities and operations of the case, reflecting, and revising descriptions and meanings of what is going on”.

⁸¹ 1969.

daí fazer conclusões mais confiáveis. Flick (2004, p. 238) vê a grande importância da triangulação, inicialmente adotada como “estratégia para a validação de resultados obtidos com métodos individuais”, na possibilidade de “enriquecer e completar ainda mais o conhecimento e de transpor os potenciais epistemológicos (sempre limitados) do método individual”. Coadunando esse pensamento, Denzin e Lincoln (2006, p.19) acreditam que “o uso de muitos métodos ou da triangulação reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão”. Isso por entenderem que o conhecimento sobre algo pode ser obtido apenas por meio de suas representações, não sendo possível alcançar sua realidade objetiva.

Tomando pressupostos sobre pesquisa qualitativa e estudos de caso e após uma revisão da literatura envolvendo outros tópicos de interesse da investigação, bem como o levantamento de questões e a elaboração de um roteiro de observação, fiz minha inserção no campo empírico - a Orquestra Jovem de Uberlândia. Assim, os dados foram levantados e pré-analisados de forma a considerar o contexto (ou os contextos) do caso, conforme Stake (2005).

2.3.3 COLETANDO DADOS

Durante o ano de 2009, ocorreu a coleta de dados por meio de diferentes fontes de informação, conforme recomendado por autores anteriormente citados (GIL, 2009; STAKE, 2005; YIN, 2001; LAVILLE, DIONNE, 1999). Mas, a maior densidade de dados derivou-se da realização de observações, que consistiram na principal técnica utilizada no trabalho de campo (STAKE, 2005).

2.3.3.1 O trabalho de campo

Em caráter inicial e exploratório, realizei “observação espontânea”⁸² nos meses de maio a julho do ano de 2009, podendo conhecer os espaços em que os jovens atuavam, inteirar-me das atividades desenvolvidas no projeto, perceber aspectos de sua

⁸² Este tipo de observação é considerada por Gil (2009, p. 72) “adequada aos estudos de caso exploratórios” sendo “útil para promover a aproximação do pesquisador com o pesquisado”, que assume o papel mais de um “espectador que de um ator”, observando os fatos de maneira espontânea.

constituição e da dinâmica de seu funcionamento, aproximar-me dos atores daquele cenário e perceber diferentes contextos relevantes ao caso.

Em virtude dos dados levantados nessa primeira fase do trabalho de campo, foi também possível delinear melhor o objeto de estudo, inclusive refletindo sobre a adequação de pressupostos teóricos e metodológicos selecionados para subsidiarem a fundamentação da pesquisa em seus diversos momentos.

Na segunda fase de trabalho de campo, que compreendeu o período entre os meses de outubro e dezembro do mesmo ano, intensifiquei minha presença nos contextos de atuação dos jovens (casa no bairro Alvorada e Escola Estadual Irene Monteiro Jorge no bairro Morumbi), bem como meu relacionamento com os atores do projeto, podendo compreender melhor algumas de suas lógicas e apontar caminhos para a interpretação dos dados. Para tanto, um desafio esteve posto desde o início do trabalho: a necessidade de “estranhar” os lugares, as pessoas e suas práticas comuns à minha vivência cotidiana.

Com o intuito de descrever pormenorizadamente o percurso da pesquisa, abordarei minha inserção no projeto e a especificidade de desenvolver a pesquisa em um contexto “familiar” mediante a necessidade do “estranhamento” como premissa para a objetividade (ainda que relativa) da investigação. Também discorrerei sobre os procedimentos de coleta, registro e análise dos dados.

2.3.3.1.1 Minha inserção no projeto Orquestra Jovem de Uberlândia: lugares, pessoas e práticas familiares, mas nem tão familiares assim

Em pesquisas qualitativas, o acesso do pesquisador ao campo selecionado para desenvolver seus estudos consiste em um fator determinante, requerendo desde a autorização dos responsáveis pelo local até a disponibilidade das pessoas envolvidas (participantes) em colaborar na situação de informantes (FLICK, 2004). Ainda que o pesquisador tenha seu acesso concedido por autoridades responsáveis pelo local em que se deseja estar, Flick (2004) salienta que o grau de envolvimento entre o pesquisador e os participantes é decisivo para a qualidade dos dados obtidos, de tal forma que ao primeiro não convém adotar um papel neutro em campo. Para o autor (Ibid., p. 72),

“negociar a entrada em uma instituição, é menos uma questão de fornecer informações do que de estabelecer uma relação”.

Em vista de minha opção pela Orquestra Jovem de Uberlândia como campo empírico do estudo, contatei a então coordenadora do projeto social, Patrícia Melo, a quem expus meu interesse, vendo-me, desde um primeiro momento, em uma situação confortável quanto ao acesso àquele contexto. Isso por já ter mantido uma relação com a coordenadora há alguns anos atrás quando, na posição de estagiária do curso Técnico Instrumental, frequentou algumas das aulas que eu ministrava no Conservatório Estadual de Música “Cora Pavan Capparelli”.

Para a pesquisa, meu contato com Patrícia foi feito mediante e-mail, sendo que, muito solícita, consultou o profº Fábio, proponente do projeto, a fim de conceder-me a autorização. Eles também se comunicaram eletronicamente e, por iniciativa da coordenadora, obtive uma cópia da resposta de Fábio. O proponente, com quem cheguei a ter aulas de Regência no curso de Música da UFU, mostrou-se receptivo à pesquisa, vislumbrando a contribuição do estudo para conferir “maior visibilidade ao projeto”, embora externando seu interesse pela preservação da “rotina” do lugar (SANTOS, 2009).

Nas semanas que antecederam minha inserção no contexto, pude falar ao maestro Idelfonso⁸³, expondo-lhe meu interesse acadêmico e fazendo-lhe perguntas gerais sobre o projeto e seus integrantes. Extremamente amistoso, o maestro, que outrora esteve em meus quadros de discentes do curso de Música da UFU, colocou à minha disposição o espaço do projeto para a pesquisa.

Embora já contasse com a devida permissão para frequentar o projeto, detive-me inicialmente ao estudo de alguns tópicos de interesse da pesquisa para que eu pudesse “instrumentalizar o olhar” no intuito de tornar proveitosa a experiência em campo. Enquanto isso, redigi as primeiras páginas de meu diário de campo, registrando minhas motivações, memórias, reflexões e expectativas em relação ao bairro Alvorada, às práticas musicais em geral e as do projeto, em particular. Desse modo, no período compreendido entre o mês de fevereiro e final do mês de maio de 2009, vivenciei o que pode ser comparado ao “plano da pesquisa”, denominado “teórico-intelectual” por Da Matta (1978, p. 24) ao pensar nas três fases do etnólogo ao exercer seu ofício.

⁸³ Regente e diretor artístico da Orquestra Jovem de Uberlândia.

Na primeira semana de maio, fiz minha primeira incursão no projeto Orquestra Jovem de Uberlândia, tendo saído de casa com o propósito de manter uma postura de pesquisa desde o momento em que ganhei a rua rumo ao bairro Alvorada. Por todo o trajeto até o bairro, procurei observá-lo e senti-lo, ora rememorando algumas de suas transformações históricas a que eu mesma pude vivenciar como moradora, ora procurando “estranhar” o percurso que fiz por tantos anos.

Ao chegar defronte ao projeto, encontrei-me com a Sr.^a Margarida⁸⁴ no portão, que me conduziu ao interior da casa onde pude ter contato com o maestro Idelfonso, o professor Petterson e alguns alunos. Vi, pela maneira como fui recepcionada naquele primeiro dia, sinais de que o caminho para desenvolver minha pesquisa no local estava plenamente aberto. A seguinte cena registrada em diário de campo (05/05/09, DC 04, p. 10) pode ser tomada como um indício:

Assim que me viu, Idelfonso já se levantou e veio me abraçar com muito entusiasmo, dizendo estar feliz com minha presença. Ao mesmo tempo em que o maestro me cumprimentava com um sonoro “oi, professora Lucielle!”, Margarida dizia “esta é a professora Lucinha”. Interessante foi que ela uniu o formal “professora”, com o mais íntimo “Lucinha”. Hoje, só ouço este apelido na família - proferido por poucos - e, no bairro Alvorada, pelos mais antigos moradores. Foi o próprio Idelfonso, ali professor, regente e diretor artístico que me apresentou aos dois jovens com quem estava envolvido.

Mas, se por um lado tive tranquilidade por encontrar as “portas do projeto” abertas graças a minha relação anterior com alguns de seus atores, por outro, tive, antes mesmo de minha primeira incursão, a certeza de que precisaria ser cuidadosa para garantir a necessária objetividade ao trabalho, ainda que admitindo a relatividade desse conceito⁸⁵. Isso não só porque algumas pessoas eram conhecidas, como também o próprio bairro Alvorada, os outros contextos musicais da cidade pelos quais os atores circulavam, além das práticas musicais de tradição europeia que eu esperava encontrar, tendo em vista que o projeto se tratava de uma orquestra de cordas.

Devido à minha familiaridade em relação aos aspectos mencionados, um importante desafio estava posto: assumir a tarefa de transformar o “familiar” em “exótico”, conforme ponderação de DaMatta (1978, p. 28). Segundo o autor, essa

⁸⁴ Margarida era como uma zeladora da casa.

⁸⁵ Assim com Denzin e Lincoln (2006, p. 19), para Velho (1978), a “realidade” percebida depende da visão do observador. Logo, diante do mérito científico, a objetividade deve ser vista enquanto “objetividade relativa”, ou seja, “mais ou menos ideológica e sempre interpretativa”.

transformação se justifica a partir do momento em que o pesquisador - no caso, o etnólogo - volta-se ao estudo de sua própria sociedade, despindo-se da situação de membro de algum grupo ou classe social com o propósito de “estranhar alguma regra social familiar e assim descobrir [...] o exótico que está petrificado dentro de nós pela reificação e pelos mecanismos de legitimação” (DaMATTA, 1978, p. 28-29). DaMatta (Ibid., p. 29-30) compara tal transformação a “viagens verticais”, em que se dá o mergulho do pesquisador “ao fundo do poço de sua própria cultura” e aponta como uma peculiaridade dessa transformação o desligamento emocional, uma vez que a familiaridade do pesquisador foi obtida mediante “coesão socializadora” e não a partir de um empreendimento “intelectual”. No entanto, mesmo se munido de princípios em vista de garantir tal desligamento, o autor reconhece o “sentimento e a emoção” como algo comum ao pesquisador na situação de campo, inclusive nos momentos em que há um avanço em seu trabalho intelectual. Para o autor, trata-se, pois, de uma tendência à “ciência interpretativa, destinada antes de tudo a confrontar subjetividades e delas tratar” (DaMATTA, 1978, p. 35).

Assim como DaMatta (1978), Velho (1978), pesquisador que se voltou a estudar seu próprio meio, acredita ser a relativização, tanto das noções de distância quanto de objetividade, aquilo que possibilita a observação e o estudo do familiar “sem paranóias sobre a impossibilidade de resultados imparciais, neutros” (VELHO, 1978, p. 43). Para o autor, a distância deve ser entendida em termos de distância social e distância psicológica. A primeira é de ordem física, envolvendo espaço e tempo propriamente ditos; e a segunda é aquela que ocorre decisivamente no âmbito das interações entre os indivíduos. Dessa forma, embora estejamos acostumados a um “mapa” (Ibid., p. 45) ou “paisagem social” (Ibid., p. 41), que dispõem cenários e situações sociais tornando-as familiares em nosso cotidiano, não quer dizer que conhecemos os indivíduos, seus pontos de vista e nem tampouco as lógicas de suas interações. De acordo com Velho (1978), a partir da investigação de seu próprio ambiente (mesmo não conseguindo enxergá-lo como exótico), é possível ao pesquisador compreender aspectos de sua paisagem social, percebendo as regras que estabelecem e dão continuidade às relações de poder e à dominação para além da realidade “representada pelos mapas e códigos básicos nacionais e de classe” por meio dos quais foi socializado (VELHO, 1978, p. 45). Para o autor:

O processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações. O estudo de conflitos, disputas, acusações, momentos de descontinuidade em geral é particularmente útil, pois, ao se focalizarem situações de drama social, podem-se registrar os contornos de diferentes grupos, ideologias, interesses, subculturas, etc., permitindo remapeamentos da sociedade. O estudo do rompimento e rejeição do cotidiano por parte de grupos ou indivíduos desviantes ajuda-nos a iluminar, como casos limites, a rotina e os mecanismos de conservação e dominação existentes (Ibid.)

Tendo em vista a observação das atividades dos jovens do projeto Orquestra Jovem de Uberlândia, desde o primeiro momento percebi que, embora esses indivíduos fossem designados por alunos e participassem de momentos chamados aulas e ensaios, os papéis e as práticas naquele cenário continham delineamentos bem diferentes daqueles com os quais eu estava acostumada a vivenciar em instituições como o conservatório e a faculdade de Música, tanto na posição de estudante, quanto na de docente. O trabalho de campo levou-me a “estranhar” não somente as práticas no projeto em relação às instituições de ensino, como também as próprias convenções da chamada música de concerto, às quais eu pensava estar habituada – pude, então, notar a diferença da tradição dos instrumentos de orquestra, frente às práticas relacionadas ao violão, mesmo àquele dito “clássico”. Assim, meu estranhamento se deu em duas direções: primeiramente, quando os relacionamentos entre os atores, as temporalidades e as práticas de ensino se excetuavam do que eu entendia por convencional, parecendo-me recriadas sob as lógicas daquele contexto; e, inversamente, quando naquele ambiente era possível apreender distintos aspectos da tradição musical europeia por envolver a prática orquestral – aspectos esses que eu não via tão presentes nos processos de ensino e aprendizagem do violão, instrumento a partir do qual me inseri no universo das práticas da música de concerto, de tradição europeia. Em momentos como o Festival de Cordas *Nathan Schwartzman*, carregado das convenções desse universo musical, tive a oportunidade de me reconhecer em vista do empenho aparentemente ilimitado de alguns dos jovens do projeto ao estudo do instrumento. Por outro lado, acabei “estranhando” tamanha tarefa, à qual eu mesma me dediquei em um passado próximo.

Embora eu conhecesse o bairro Alvorada e atores do projeto, o que facilitou meu acesso ao campo, foi preciso me aproximar dos jovens, a maioria deles desconhecidos por mim. De fato, minha tarefa era a de pesquisar sobre uma “paisagem social” familiar, mas nem tão familiar assim.

2.3.3.1.2 Relacionando-me com os atores do projeto por meio de observações, entrevistas e testemunhos espontâneos

Se minha inserção no projeto foi facilitada pelo contato prévio com alguns de seus atores, eu desconhecia a estrutura e funcionamento do local, e, principalmente, desconhecia os jovens de que trata meu estudo. Em virtude do caráter de minha investigação, era preciso que eu estabelecesse uma relação mais próxima com os atores e suas práticas e, conforme pontuado por Yin (2001), conseguisse o acesso a “informantes-chaves”. Segundo o autor (Ibid., p. 112):

Informantes-chaves são sempre fundamentais para o sucesso de um estudo de caso. Essas pessoas não apenas fornecem ao pesquisador do estudo percepções e interpretações sobre um assunto, como também podem sugerir fontes nas quais pode se buscar evidências corroborativas.

Para tanto, não seria pertinente adotar um papel neutro de pesquisadora em campo. Buscando inicialmente o conhecimento sobre a estrutura e funcionamento do projeto, bem como a identificação daqueles indivíduos que poderiam ser tomados como figuras centrais, comecei meu trabalho de campo a partir da observação. Minha intenção era, naquele momento, a de evitar a intervenção no cenário, mantendo-me atenta a tudo ao que nele ocorresse, conforme preconizado por Gil (2009, p. 72):

É preciso estar atento aos sujeitos: quem são os participantes, quantos são e como se relacionam entre si. Também é preciso atentar ao cenário: onde se situam as pessoas, quais as características do local, com que sistema social se identifica. Por fim, é preciso atentar para o comportamento social: o que de fato ocorre em termos sociais, que papéis os sujeitos desempenham, que significados atribuem às suas condutas.

Assim, ocorreu minha primeira fase de observação (em caráter exploratório), em que eu visitava o projeto uma ou duas vezes por semana. Em algumas circunstâncias, eu era apresentada aos jovens por Idelfonso ou por Margarida. Em outras ocasiões, eu mesma me dirigia a esses atores apresentando-me e pedindo-lhes o consentimento para observá-los em seus afazeres.

Nessa fase, apesar de ter procurado realizar uma observação mais passiva, sentia que os jovens iam se acostumando com minha figura na medida em que minha presença

se tornava constante no projeto, o que me permitia avançar, gradativamente, na comunicação com esses atores. Em meio à observação, principalmente em momentos em que eles não estavam em atividades sistematizadas e ou orientadas por adultos, eu lhes fazia perguntas (sem agendamento prévio), ora tirando proveito de algum comentário antes emitido por algum deles, ora procurando conhecê-los de forma mais geral - como saber em que bairro residiam, suas idades, a escola e a série que frequentavam, o tempo de participação no projeto ou a música que estavam apreciando em fone de ouvido, por exemplo. Assim, em determinados momentos combinei técnicas de observação e entrevista, possibilidade apontada por Laville e Dionne (1999) e prevista em estratégias de cunho antropológico. A esse respeito, Gil (2009, p. 71) salienta que,

nos estudos de caso, [a observação] vem sempre associada a outras estratégias, como a entrevista. Mas constitui procedimento essencial na maioria desses estudos, pois é mediante a observação que o pesquisador entra em contato direto com o fenômeno que está sendo estudado.

No que tange, pontualmente, ao meu acesso aos jovens, já no primeiro dia de minha inserção no projeto pude ter contato com Éderson, aquele que viria a ser meu principal informante.

Aos poucos a observação foi conduzida para um nível mais ativo, ainda que eu não tivesse por pressuposto a adoção de sua forma participante tal qual ocorre em pesquisas etnográficas. Nesse sentido, meu trabalho foi condizente com o que Laville e Dionne (1999, p. 182) chamaram “técnicas intermediárias de observação”⁸⁶, já que não cheguei a atuar como membro do projeto (salvo em raras situações) mas também não permaneci alheia ou como mera expectadora. Isso porque, nas palavras de Flick (2004, p. 174-175):

como a observação “pura” é apenas capaz de oferecer *insights* limitados a ações e interações em situações concretas, a ampliação para a participação nos eventos a serem observados e para conversas paralelas com as pessoas desse campo é o modo mais apropriado de tratar das perspectivas subjetivas e da esfera de vida dos participantes.

⁸⁶ Para os autores, as modalidades de observação podem ser diversas, cabendo ao pesquisador lançar mão da que melhor convier ao objeto da pesquisa (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 183).

Levando-se em conta a relevância dos “informantes-chaves” para a investigação, Gil (2009, p. 67) propõe a eleição daquelas pessoas que “não são necessariamente as mais típicas em relação ao grupo ou organização, mas são capazes de fornecer informações muito ricas sobre nuances do cotidiano e relacionamento interpessoal”.

Sem que eu procedesse a uma seleção proposital, acabei me aproximando de Éderson, aluno de violino (um dos mais antigos da OJU), *spalla* da orquestra e monitor do projeto no período vespertino. Isso porque, além de percebê-lo como uma “figura central no ambiente” (FLICK, 2004, p. 73), era quem eu mais encontrava em minhas visitas durante a primeira fase de observações e, sobretudo, mostrava-se disponível em colaborar com a pesquisa, transmitindo-me informações históricas sobre a estrutura e funcionamento do projeto e opiniões pessoais a respeito dos demais atores do cenário. Tamanha solicitude ficava ainda mais patente quando se propunha a falar de sua própria relação com o projeto e com as práticas musicais. Por coincidência, o jovem foi um dos primeiros com quem tive contato, e, de modo surpreendente, soube em nosso primeiro encontro que havia frequentado a casa de meu saudoso pai, William Farias Arantes (REIS, 2000), informação essa registrada em diário de campo (05/05/2009, DC 04, p. 11):

Margarida, ao me apresentar ao rapaz, disse-me que era morador do Alvorada. Lembro-me de comentar que não o havia visto ainda. Então tive uma surpresa: revelou-me que conhecera meu pai e que havia até sido seu aluno de violão! Aquele era o “menino” de quem meu pai havia ficado com pena e concertado o violino... Naquela época, já bastante debilitado, não mais aceitava trabalhos, mas fez uma restauração nada simples e até envernizou o instrumento! Meu pai me contou sobre este seu feito já com receio, pois sabia que não o aprovaria dado ao seu delicado estado de saúde. Mas hoje entendi: o “menino” provavelmente tenha sido uma agradável companhia, além de seu ouvinte [...]. O garoto, muito atencioso, sabia que éramos professores do CEM⁸⁷ e demonstrou satisfação em falar comigo. Fiquei pensando em como meu pai ainda se cruzou com essa nova geração.

Se já havíamos estabelecido uma relação no projeto, a partir do Festival de Cordas *Nathan Schwartzman*, em outubro de 2009, meu contato com Éderson se intensificou e pude obter informações mais densas sobre a relevância do projeto e das práticas musicais em sua vida, além de seus anseios e decepções nesse campo. Naquela circunstância, o jovem apontou também diferentes configurações da OJU devido à

⁸⁷ Conservatório Estadual de Música “Cora Pavan Capparelli”.

especificidade do trabalho dos diretores artísticos/maestros que tomaram a frente da orquestra em três momentos distintos, bem como do trabalho de suas duas coordenadoras.

Ainda na primeira fase do trabalho de campo, pude ter contato com os outros jovens, detectando outros sujeitos atuantes no cenário, como Viviane, Charly, Breno, Érica, Juliana, Jhony, Arthur e Netinho. Por meio da observação de seus relacionamentos sociais e de seu fazer musical, pude conhecer aspectos da dinâmica do projeto. Essa fase foi ainda relevante pela oportunidade de minha aproximação com o violoncelista Phelipe, monitor no período vespertino que proporcionou à pesquisa informações importantes, mas que acabou deixando o projeto no segundo semestre de 2009 dadas às suas aspirações profissionais no campo musical – o jovem mudou-se para Goiânia (GO) por ter se tornado instrumentista da Orquestra Sinfônica de Goiânia⁸⁸.

Por ocasião do Festival de Cordas *Nathan Schwartzman*, experimentei uma observação “quase participante” ou, nos termos de Dayrell (2001, p. 33), uma “presença participante” que se estendeu pelo resto do ano⁸⁹. Especificamente na semana do evento, acompanhei os jovens durante seu transporte em ônibus para o local da apresentação de abertura; lhes dei “carona”; me solidarizei em seus momentos de angústia e satisfação; senti fortes emoções e também consternação ao “estranhar” a exigência do domínio técnico-instrumental para ocupar determinadas posições na orquestra, por exemplo, lembrando DaMatta (1978, p. 28), ao “tirar a capa de membro” daquele universo.

Até o acontecimento do Festival, eu mesma não tinha por certo o meu lugar no projeto: estava “a serviço da pesquisa”, mas, por vezes, não me sentia bem no papel de observadora, estranhando o fato de não ocupar a posição de professora e nem de aluna. Ao assumir um ar mais natural em campo e, a partir de meu inevitável contato com os jovens em outros contextos musicais da cidade, passei a atuar conscientemente - sem temor, mas com parcimônia - como uma pesquisadora que, ora parecia “cúmplice” do maestro Idelfonso, na medida em que, ao ouvir sua concepção sobre o ensino de música sabia que estava favorecendo o desenvolvimento de suas ideias, o que repercutia em sua

⁸⁸ Cf. MUNICÍPIO DE GOIÂNIA. Decreto nº 38, 75, de 20 de outubro de 2009. Estabelece a nomeação de [...] para exercer o cargo, em comissão, de músico III, da Orquestra Sinfônica, com lotação na Secretaria Municipal de Cultura a partir de 1º de outubro de 2009. *Diário Oficial [do] Município de Goiânia*, Goiânia, GO, 22 out. 2009. Seção 2, p. 08. Disponível em: <<http://www.goiania.gov.br/download/legislacao/diariooficial/do20091022.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2010.

⁸⁹ Assim como Dayrell procedeu em sua pesquisa (2001), estive presente e me relacionei com os jovens em seu cotidiano, mas não da maneira tão intensa como requer a observação participante.

prática; ora como uma “auxiliar”, transportando alunos e instrumentos a alguns dos locais de apresentações; ora como “professora”, respondendo a questões musicais dos alunos; ora como “amiga”, ouvindo suas histórias de vida, seus anseios e insatisfações; ora como membro do projeto, ao pisar na lama e tomar chuva com os jovens em dia de apresentação, ao me sentir ansiosa por gravar um programa de TV com a orquestra e ao atuar como palestrante em um evento organizado por jovens do projeto em sua escola.

Além das observações realizadas no próprio projeto, na Escola Estadual Lourdes de Carvalho, nas situações de apresentação e de atividades do Festival e, ainda, durante a viagem à cidade de Araguari onde foi gravado programa de TV, pude também fazê-las quando me encontrava com alguns dos atores que estudavam na instituição onde eu trabalhava, o CEM. Procurando compreender o contexto musical em que os jovens estavam inseridos e conhecer sua atuação como monitores, fiz ainda observações na Escola Municipal Irene Monteiro Jorge, situada no bairro Morumbi, durante aulas e ensaios ministrados pelo maestro Idelfonso à crianças. Nessa mesma escola, assisti a aulas ministradas pelos próprios jovens que, na situação de monitores, acompanhavam Idelfonso em suas atividades naquele bairro. Assim, considerando as circunstâncias das observações, foram feitas tanto em momentos livres de atividades quanto nos espaços de aulas, ensaios e apresentações.

Em meados de novembro, Éderson começou a trabalhar fora do projeto, como assistente do professor de música (violão e teoria) na ICASU⁹⁰ no período vespertino. Dessa forma, meu contato com o jovem foi reduzido, já que passou a atuar apenas na escola Professora Irene Monteiro Jorge ao lado de Idelfonso, nas manhãs de alguns dias da semana. Com seu afastamento parcial, outros jovens passaram a desempenhar a função antes ocupada por ele, o que foi um aspecto interessante para a pesquisa, levando-me a intensificar meu contato com os novos monitores. Longe de ter uma relação de dependência com Éderson, considero que sua ausência foi de alguma maneira salutar para a investigação, lembrando-me das palavras de Yin (2001, p. 112-113):

Naturalmente, você precisa se precaver para não se tornar excessivamente dependente de um informante-chave, em especial devido a influências interpessoais – frequentemente não-devidas – que o informante possa sofrer. Uma maneira razoável de se lidar com essa armadilha é novamente basear-se em outras fontes de evidências para corroborar qualquer interpretação dada por esses informantes e buscar provas contrárias da forma mais cuidadosa possível.

⁹⁰ Instituição Cristã de Assistência Social de Uberlândia.

O ingresso de Éderson no mercado de trabalho, assim como o de Phelipe, foi também interessante à pesquisa por refletir essa dimensão de sua condição juvenil, no caso dos dois jovens, permeada pelo fazer musical e, de alguma forma, influenciada pelas diversas práticas vivenciadas no projeto⁹¹.

Quanto aos procedimentos metodológicos, além das já citadas “observação espontânea” (desenvolvida na primeira fase de coleta de dados) e observação encaminhada a um nível mais participante e sua forma em associação com entrevista, outros foram desempenhados, quais sejam: entrevistas não-estruturadas e testemunhos espontâneos, também relativos ao processo de comunicação com os atores do projeto.

Tratando-se do procedimento de entrevista não-estruturada, Laville e Dionne (1999, p. 190), esclarecem que compõe a gama de recursos de testemunho, permitindo a “exploração dos conhecimentos das pessoas, mas também de suas representações, crenças, valores, sentimentos, opiniões...”, não estando sujeito a um modelo único. Os autores sustentam ainda que esse tipo de procedimento é aquele no qual “o entrevistador apóia-se em um ou vários temas e talvez em algumas perguntas iniciais, previstas antecipadamente, para improvisar em seguida suas outras perguntas em função de suas intenções e das respostas obtidas de seu interlocutor”. Dessa forma, realizei entrevistas com alguns dos atores do projeto, tendo sempre algumas questões em mente, emergidas, na maioria das vezes, a partir do trabalho de observação. Sem um roteiro em mãos, nem a prévia marcação de um horário, eu detectava um momento oportuno nas situações em campo e convidava o interlocutor a uma conversa “informal” (YIN, 2001, p. 113) e “amigável” (GIL, 2009, p. 65). Assim, foram realizadas entrevistas com jovens, professores e com as coordenadoras Patrícia Melo e Gabrielle, podendo citar dentre os primeiros: Éderson, Viviane, Netinho, Phelipe, Mariana, Miguel, Charly, Jhony, Juliana, Érica e Arthur e, dentre, os professores: Cecília, Petterson, Hiago, Isaac e Patrícia Nazário (ex-professora).

Convém ressaltar que, no decorrer de ao menos três dessas situações de entrevista, outras pessoas foram envolvidas, emitindo suas opiniões e complementando a narrativa do interlocutor principal. Esse tipo de procedimento, mesmo sem elaboração prévia - com o aproveitamento de uma situação em campo – mas já tendo questões em vista, foi primordial por possibilitar que três jovens, especialmente os integrantes mais antigos do projeto, externassem seu ponto de vista relativo à concepção e à abordagem

⁹¹ Esse assunto será tratado na quinta seção deste trabalho.

metodológica do atual maestro (Idelfonso) e evidenciassem aspectos de sua própria relação com as práticas musicais, que incidiam na constituição de sua condição juvenil⁹².

Em outros momentos, em que eu estava sozinha com determinados atores, pude ter acesso a informações sem que eu lançasse as questões. Eles próprios passavam a discorrer sobre assuntos pertinentes à pesquisa, tecendo seus testemunhos espontaneamente. Nessas circunstâncias, eu permanecia a maior parte do tempo como uma ouvinte, mas, vez ou outra, fazia perguntas para compreender melhor algo que estava sendo dito ou para esclarecer algum episódio passado. Informações dessa ordem - via testemunhos espontâneos - foram obtidas principalmente a partir de meu contato com Idelfonso, Éderson e sua mãe, Edna.

2.3.3.1.3 Registrando os dados

Os dados apreendidos a partir de observações foram registrados em caderno de notas, na maioria das vezes de forma simultânea à sua coleta. Em situações de testemunhos espontâneos, a redação das informações era feita posteriormente à sua obtenção, porém o mais rápido possível. Isso porque a gravação ou anotação simultânea à fala dos atores poderia constrangê-los, comprometendo sua espontaneidade e riqueza, além de parecer-me uma atitude indelicada diante do conteúdo de alguns desses testemunhos. Em ambas as circunstâncias de coleta de dados, eu procurava registrar não só as ocorrências anotando tópicos genéricos, como também detalhes acerca de determinados aspectos que poderiam fugir-me à mente. Também procurava registrar termos êmicos e minhas impressões sobre fatos. Posteriormente à coleta em campo, as anotações eram revistas e minha memória estimulada, procurando “reviver” a ocorrência do observado. Então um texto era redigido após cada incursão, contextualizando as circunstâncias do levantamento dos dados e descrevendo-os minuciosamente em um diário de campo (DC). Procurando distinguir a procedência das informações ali contidas, redigia partes do texto em itálico quando tratavam-se de minhas impressões e *insights*. Já os termos êmicos eram colocados entre parêntesis. O

⁹² Esses aspectos serão abordados na quinta seção do presente trabalho.

diário de campo compreendeu, precisamente, 371 páginas dedicadas às duas fases da coleta de dados *in loco*.

Considerando o registro das entrevistas, a maioria foi gravada, tendo sua transcrição inserida no diário de campo junto com o texto referente às circunstâncias de sua realização. As entrevistas que não foram gravadas tiveram seu conteúdo igualmente registrado em diário de campo, acompanhado do registro das observações feitas no mesmo dia. Quanto às transcrições, fui zelosa em sua execução procurando, inclusive, informar gestos e inflexões dos respondentes. No entanto, resguardado o conteúdo e a clareza dos dados, não me preocupei com “padrões exagerados de exatidão”, conforme justificado por Flick (2004, p. 184):

Em questões mais psicológicas ou sociológicas, nas quais o intercâmbio linguístico é um meio para o estudo de determinados conteúdos, somente casos excepcionais justificam padrões exagerados de exatidão em transcrições. Parece mais racional que a transcrição atenha-se apenas ao limite da quantidade e da exatidão exigido pela questão de pesquisa.

Além da documentação dos dados lançando mão de caderno de notas, diário de campo e equipamento de gravação acústica, também fiz filmagens e fotografias dos atores do projeto com o propósito de registrar suas atividades musicais e relacionamentos sociais.

2.3.3.2 Documentos como fontes de informação

Conforme já mencionado, a observação configura-se como o principal procedimento de coleta de dados da maioria dos estudos de caso, não sendo diferente neste. Mas dados relevantes também podem ser obtidos a partir da consulta a fontes documentais. Para Gil (2009, p. 76) e Yin (2001, p. 107, 109), além do uso de outras “fontes de evidências” favorecer a complementação das informações, sua relevância está em possibilitar a corroboração dos dados levantados.

Gil (Ibid.) compreende “documentos” sob uma perspectiva ampla, estendendo o termo a “qualquer fonte de documentação já existente, qualquer vestígio deixado pelo ser humano”. Dentre as sete fontes documentais citadas pelo autor (GIL, 2009, p. 76-78), pude reunir documentos envolvidos em, ao menos, seis delas: 1 – “documentos

“pessoais”, consistindo-se de e-mails trocados entre mim, as coordenadoras e o proponente do projeto e álbum fotográfico produzido anteriormente à minha incursão no campo empírico; 2 – “documentos administrativos”, correspondendo a relatórios anuais sobre o trabalho no projeto - elaborados pela coordenadora Patrícia - bem como fichas de avaliação, questionários, ficha de inscrição no projeto, convite para reunião, programas e cartazes das apresentações; 3 – “material publicado em jornais e revistas”, correspondendo a um artigo sobre o projeto e gravações em programas de TV; 4 – “publicações de organizações”, compreendendo um DVD do Instituto Algar com “coletânea de reportagens” sobre a Orquestra Jovem de Uberlândia; 5 – “documentos disponibilizados pela internet”: um artigo publicado no Portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia; informações nos sites do instituto patrocinador do projeto, bem como de instituições consideradas nessa pesquisa como espaços integrantes do *circuito* (MAGNANI, 2002, 2007a, 2007b) das práticas musicais por onde os atores do projeto circulam; dados pessoais divulgados pelos próprios jovens em seus sites de relacionamento (Orkut) e 6 – “artefatos físicos e vestígios”, abarcando objetos, instrumentos e registros gráficos observados no contexto do projeto, tais como: cartazes com avisos afixados nas paredes, anotações nas lousas, mobiliários, livros, partituras, estantes, dentre outros, que foram devidamente fotografados e ou anotados em diário de campo.

A compilação dos documentos, à exceção de “artefatos físicos e vestígios”, ocorreu a partir da coleta de materiais de divulgação da orquestra, como programas e cartazes e também por meio da gravação das reportagens e entrevistas televisivas ao passo em que eram veiculadas. Vale ressaltar aqui a enorme e espontânea colaboração de Éderson e das coordenadoras Patrícia Melo e Gabrielle, ao trazerem a lume relatórios, fotografias, o DVD produzido pelo Instituto Algar e listagem com datas e repertório de algumas das apresentações.

2.3.4 DA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS À TEXTUALIZAÇÃO FINAL

A análise e interpretação dos dados em pesquisas qualitativas são, segundo diversos autores (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 1998; FLICK, 2004;

STAKE, 2005; GIL, 2009), processos simultâneos à sua coleta, de modo a definir o sentido do subsequente levantamento de informações.

De acordo com Gil (2009, p. 92), em estudos de caso os dados a serem analisados não contam com técnicas e métodos específicos para tal fim, podendo ser submetidos à ampla gama de estratégias adotadas em pesquisas qualitativas e a algumas utilizadas em pesquisas quantitativas. Até mesmo a dimensão intuitiva do pesquisador é considerada pelo autor como sendo de extrema relevância no processo analítico. Fundamentado em Merriam, Gil (Ibid.) afirma que “cada *insight*, palpite, pressentimento ou hipótese emergente direciona a nova etapa do processo de coleta de dados, que vai conduzindo ao sucessivo refinamento ou reformulação das questões de pesquisa”.

Assim foi que, antes mesmo de minha primeira incursão no contexto do projeto para fins de pesquisa, redigi as primeiras páginas do diário de campo, conforme anteriormente mencionado. Desde o meu primeiro contato efetivo com o campo empírico do estudo de caso, ao procurar “estranhar” o observado, atentava-me não só à dinâmica interna do projeto e das formas de relacionamentos entre os atores, mas também às lógicas que regiam suas ações naquele cenário. Muitas vezes, ainda *in loco*, anotava algumas impressões e suposições a respeito de eventos observados, repensando-as ao redigir o diário de campo e, em algumas situações, relacionando-as a tópicos lidos durante a revisão bibliográfica. As conversas com a orientadora da pesquisa foram também de fundamental importância nesse processo, possibilitando que eu discorresse sobre o que vi e senti, consistindo em mais uma oportunidade para o surgimento de novos *insights* e para que ela também lançasse seu olhar sobre os episódios narrados, ora coincidindo com minhas impressões, ora provocando questionamentos e apontando caminhos impensados de interpretação.

Com o encerramento da primeira fase do trabalho de campo, marcada pelo término do período de patrocínio do projeto pelo Instituto Algar⁹³ e pelo consequente recesso das atividades musicais da OJU, iniciei o levantamento de temas e sub-temas aos quais atribui códigos a fim de progredir no processo de análise. Assim, ao reler o diário de campo em sua íntegra, relacionava os dados coletados aos itens levantados. Para tanto, preocupei-me em listar tantos temas quantos fossem necessários de modo a abarcar todas as informações disponíveis. Ainda assim era preciso atualizar a listagem

⁹³ O projeto era submetido à aprovação anualmente.

com frequência, não sendo possível nem desejável submeter a análise a um esquema fechado. Inversamente ao acréscimo de categorias analíticas, houve ainda no decorrer do processo de codificação o abandono de alguns temas, também em virtude do avanço do trabalho de campo e das concomitantes reflexões. Considerando a necessidade de acréscimo de temas, em vista do caráter flexível da análise, novas categorias eram inseridas ao final da listagem, seguindo à sua numeração⁹⁴. Ao término do processo de codificação, um quadro foi confeccionado, compreendendo os temas e sub-temas com seus respectivos códigos e as páginas do diário de campo em que estavam relacionados⁹⁵. Outras três matrizes foram elaboradas com o propósito de “sumarizar, organizar e relacionar os dados” (GIL, 2009, p. 104): uma aglutinando nomes e papéis de atores do projeto, bem como sua relação com outros contextos musicais da cidade⁹⁶; outra compreendendo nomes de composições musicais executadas tanto individual quanto coletivamente por alunos durante o ano de 2009 e o último ano em que esteve sob direção artística e regência do maestro Cassiano⁹⁷; e a última, relacionando as datas de minhas incursões no contexto da OJU às suas respectivas páginas no diário de campo e às situações e locais em que ocorreram⁹⁸. Ainda lançando mão de “instrumentos visuais de apresentação de dados” (Ibid.), construí um diagrama procurando tornar clara a circulação de figuras centrais do projeto pelos diversos espaços musicais da cidade que compõem o *circuito* (MAGNANI, 2002, 2007) de práticas musicais⁹⁹. Quanto aos documentos, foram listados em um quadro indicando sua classificação (Gil, 2009). As fotos e vídeos produzidos durante o trabalho de campo foram organizados em arquivos digitais, constando de data e referência. Contudo, tal material não pôde ser adensado ao texto final desta pesquisa por estar sujeita à normatização do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, (CEP/UFU).

Finalmente, o texto da dissertação foi construído a partir da análise e interpretação dos dados coletados por meio das diversas fontes. No presente trabalho, a escrita dos termos êmicos segue a escrita padrão, sendo apontados apenas na “lista de termos êmicos”. O material destacado do diário de campo adota os moldes das citações bibliográficas, sendo também acompanhado de sua referência (data da coleta das informações, número do texto registrado no DC no qual a informação está contida e

⁹⁴ Ver apêndice B.

⁹⁵ Ver apêndice C.

⁹⁶ Ver apêndice D.

⁹⁷ Ver apêndice E.

⁹⁸ Ver apêndice F.

⁹⁹ Ver apêndice G.

página no DC). As falas transcritas, oriundas do diário de campo, são postas entre aspas. As designações estabelecidas por Viviane para as dependências da casa onde funciona o projeto no bairro Alvorada (seção 3), os termos em língua estrangeira, os nomes de grupos musicais e aqueles que compõem a família de categorias analíticas propostas por Magnani (2002, 2007a) são escritas em itálico (assim como faz o autor). Já minhas considerações, análises e interpretações são registradas em escrita padrão.

3 ORQUESTRA JOVEM DE UBERLÂNDIA EM CONTEXTO: DISCORRENDO SOBRE O CENÁRIO DAS PRÁTICAS MUSICAIS

O propósito dessa seção é trazer à baila aspectos concernentes ao contexto de desenvolvimento das práticas musicais com as quais os jovens focalizados no estudo são envolvidos, fornecendo, assim, dados preliminares acerca da estrutura e funcionamento do projeto Orquestra Jovem de Uberlândia; situando-o quanto à sua localização; ressaltando sua circunscrição ao âmbito do “Terceiro setor” e, finalmente, abordando os espaços musicais outros pelos quais os atores da OJU circulam e com os quais estabelecem uma “rede de relações” (IWAZAKI, 2007, p. 178; MAGNANI, 2002). Ademais, o intuito é de pontuar aqui algumas questões a serem desenvolvidas nas seções subsequentes.

3.1 O PROJETO SOCIAL ORQUESTRA JOVEM DE UBERLÂNDIA

O trabalho no projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia é fundamentado na prática musical voltada ao ensino e à aprendizagem de instrumentos de cordas friccionadas, sendo ofertados aos seus participantes aulas de instrumento e também ensaios coletivos, com a formação da orquestra.

Além de contarem com instrumentos do próprio projeto para realizarem as aulas e ensaios, os alunos têm livre acesso a casa onde ocorrem as atividades, no bairro Alvorada, encontrando-a aberta nos períodos diurno e vespertino para estudo, exceto nos finais de semana¹⁰⁰. No local de funcionamento do projeto são disponibilizados os instrumentos como também partituras dos naipes orquestrais organizadas em pastas e álbuns do material Suzuki¹⁰¹ para estudo exclusivo naquele espaço.

¹⁰⁰ Vale ressaltar que, devido à compromissos pessoais, o professor de contrabaixo (Isaac) passou a ministrar aulas somente aos sábados. Alguns ensaios precedentes a apresentações e reposições de aulas também foram presenciados nesse dia da semana.

¹⁰¹ Schinichi Suzuki (1898), violinista e educador musical japonês, formulou seu pensamento acerca do ensino do violino baseado no que chamou de “Educação do Talento” (SUZUKI, 1994), partindo do princípio de que todas as crianças são capazes de desenvolver habilidades quando submetidas a um meio ambiente favorável. Assim, seu “método” envolve o sujeito foco da aprendizagem e sua família - a começar pela mãe - que é orientada a estudar o instrumento de modo a proporcionar o contato do filho (futuro aprendiz) com os elementos musicais antes mesmo de seu nascimento. Estimulando crianças por meio do treino de habilidades auditivas e motoras (de execução instrumental propriamente dita), Suzuki obteve notoriedade, considerando-se o nível técnico demonstrado por seus pupilos em tenra idade. Os princípios de seu trabalho foram disseminados por diversos países e estendidos ao ensino de outros instrumentos que não apenas aos demais integrantes da família de cordas friccionadas. O material Suzuki,

Durante todo o ano, a orquestra faz inúmeras apresentações pela cidade, tanto em cumprimento de compromissos firmados com os patrocinadores, quanto em atendimento a convites diversos. Assim, são extremamente variados os “palcos” onde os executantes atuam, apresentando-se para pessoas de suas comunidades (nos bairros Alvorada e Morumbi), em eventos acadêmicos, encontros de entidades e espaços públicos como o Terminal Central do Sistema de Transporte coletivo da cidade e o Hospital de Clínicas da UFU. Não raras são as apresentações da OJU em contextos musicais, como o Conservatório Estadual de Música “Cora Pavan Capparelli” (CEM), o Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia (DEMAC/UFU) e o Festival de Cordas *Nathan Schwartzman*.

3.1.1 A EQUIPE DE TRABALHO

A equipe de profissionais atuantes no projeto é formada pelo gestor e coordenador geral, pelo diretor artístico e maestro, por coordenadoras e por professores.

Como gestor e coordenador geral, a OJU tem o maestro Fábio, bacharel em Composição e Regência, mestre em Antropologia e, à época do levantamento de dados, doutorando em Composição Musical. No período compreendido entre os anos 2000 e 2007, Fábio fez parte do corpo docente do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Como maestro, atuou frente a diversas orquestras, incluindo a *Orquestra Camargo Guarnieri*¹⁰² e a orquestra que fundou no bairro Alvorada, a OJU. Por motivos pessoais, afastou-se da regência da OJU sem, contudo, deixar sua coordenação geral. Com seu desligamento, as funções de regência e direção artística passaram a Cassiano, violinista e mestre em Performance Musical, que também atuou como professor do projeto. No início do ano de 2009, a OJU precisou passar por outra mudança em seus quadros admitindo, até a finalização dessa pesquisa, Idelfonso como seu maestro - também diretor artístico e professor de violino na Escola Municipal Professora Irene Monteiro Jorge¹⁰³. Formado como Técnico Instrumental

desenvolvido em decorrência da sistematização do pensamento do educador consta de livros com exercícios e peças oriundas da tradição musical europeia organizados segundo o grau de exigência técnico-instrumental.

¹⁰² Grupo de cordas integrado por alunos da UFU e por músicos da comunidade.

¹⁰³ Por meio do projeto social.

pelo Conservatório “Cora Pavan Capparelli” (CEM), Idelfonso cursa Licenciatura em Música (instrumento - violino) pela UFU.

Considerando os demais membros da equipe, o projeto conta com Patrícia Melo, psicóloga e violinista formada pelo curso Técnico Instrumental do CEM, que atuou como coordenadora pedagógica até o final do primeiro semestre de 2009. Após esse período Patrícia manteve seu vínculo com a OJU a partir da aplicação de questionários aos seus diversos atores e da realização de avaliações institucionais. Assumindo as demais tarefas da coordenação, a pianista e graduanda do curso de Música da UFU, Gabrielle, passou a compor a equipe. A nova coordenadora ficou responsável por tarefas relativas à organização e funcionamento do projeto (compras, pagamentos, contratação de motorista para transporte dos integrantes da orquestra a locais de apresentações, contato com pais de alunos, etc.).

Há ainda os professores dos quatro instrumentos de cordas friccionadas que integraram os quadros do projeto no ano de 2009, quando empreendi o trabalho de campo: Petterson e Cecília (violino); Hiago (viola e violino); Kleber (violoncelo) e Isaac (contrabaixo). No ano de 2010 esse quadro foi alterado, sendo que os professores Isaac e Kleber deixaram o projeto, ficando Emanuel - até então monitor/auxiliar administrativo - na função de professor de violoncelo e contrabaixo.

O funcionamento da OJU se deve também ao trabalho dos monitores Phelipe, Éderson e Emanuel. Os dois primeiros são alunos do projeto. Já Emanuel, com seu perfil diferenciado, não reside na região do bairro Alvorada nem foi aluno da OJU. O monitor é estudante de graduação em Música na UFU e começou a fazer parte do projeto a convite de seu amigo Idelfonso, quando assumiu a tarefa de maestro. Como “o braço direito” de Idelfonso, Emanuel desempenha diversos papéis podendo ser considerado um dos adultos do projeto.

Até meados de 2009, eram apenas os três monitores atuantes sob tal designação, fazendo-se presentes em praticamente todos os horários de atividades e desempenhando variadas tarefas no projeto, como prezar pela casa e pelos instrumentos, sistematizar o empréstimo de instrumentos e de material de estudo, providenciar o lanche oferecido no período vespertino e auxiliar as crianças e jovens nos estudos. Discorrendo sobre algumas de suas ações, Emanuel citou (13/11/09, DC 32, p. 185): “abrir a casa, entregar instrumentos e partituras, afinar, passar breu, verificar as faltas dos alunos e passar e-

mails para a coordenadora, verificar se há instrumentos sem cordas, trocar cordas, ensinar os alunos”.

No segundo semestre de 2009, outros alunos, além dos dois citados, foram nomeados monitores¹⁰⁴, porém com o propósito de acompanharem Idelfonso em suas aulas na Irene, para observarem sua forma de trabalho e auxiliarem-no. A intenção era de que os próprios jovens desenvolvessem competências a ponto de atuarem como professores do projeto no futuro. O termo “monitor” ficou, então, circunscrito a esse novo grupo, cabendo aos antigos monitores a designação de “auxiliares administrativos”. Vale destacar que, durante o segundo semestre de 2009, o quadro dos auxiliares administrativos também sofreu alteração com as desistências de Phelipe e Éderson do cargo por motivos de trabalho fora dali. Viviane e Charly passaram a ocupar as vagas deixadas por esses jovens (período vespertino), enquanto Emanuel permaneceu no período diurno, acumulando em 2010 as tarefas de auxiliar administrativo e de professor, conforme anteriormente aduzido.

3.1.2 UM BREVE HISTÓRICO

3.1.2.1 O bairro Alvorada: características e práticas musicais locais

O projeto Orquestra Jovem de Uberlândia está sediado no Setor leste de Uberlândia¹⁰⁵ (MG), atendendo ao público do bairro Alvorada e a crianças e jovens dos bairros próximos - Morumbi, D. Almir e adjacências¹⁰⁶.

¹⁰⁴ Viviane, Juliana, Érica, Jhony e Charly.

¹⁰⁵ Situada na região do Triângulo mineiro, no oeste do Estado de Minas Gerais, Uberlândia teve sua condição de município oficializada em 31 de agosto de 1888, aglutinando as freguesias de São Pedro de Uberabinha e de Santa Maria, sob a denominação “município de Uberabinha”. Com sua população superior a 600.000 habitantes e uma área de 4.115, 822 km², é apontada pelo censo IBGE/2009 como um dos dez municípios mais populosos do país, exceto as capitais (Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 23 abr. 2010.). A cidade tem sua posição geográfica considerada estratégica por localizar-se próxima de grandes centros brasileiros. Economicamente, suas atividades destacam-se nos setores agropecuário, industrial e de serviços (disponível em: <<http://www.uberlandia.mg.gov.br>>. Acesso em: 23 abr. 2010). Difundida como “Terra gentil que seduz” e “O portal do Cerrado”, Uberlândia é também vista como uma cidade que ostenta um “ethos progressista” (ARROYO, 1999; REIS, 2000).

¹⁰⁶ A circunvizinhança do Alvorada (Morumbi, Dom Almir, Joana Darc, São Francisco, Prosperidade, Celebridade, Jardim Sucupira, Zaire Rezende, Uberlândia Viva e Da Paz) abarca bairros e algumas ocupações ilegais, cuja precarização das condições de vida de seus moradores, bem como os altos índices de criminalidade registrados, tornou-a conhecida pelo chamado processo de “favelização do Setor leste”. De acordo com o Jornal Correio de Uberlândia, de 04 de outubro de 2009, em seu estudo sobre a exclusão social em cidades brasileiras de médio porte, Alexandre Pergamin Vieira (2009) aponta o Alvorada

Segundo Reis (2000), o Alvorada foi fundado no início dos anos de 1980 como um conjunto habitacional em meio ao “boom periférico” gerador de bairros destinados à população de baixa renda. Distante 12 km do centro comercial da cidade, localizando-se entre extensas áreas ociosas¹⁰⁷ e contando com uma mínima infra-estrutura, o conjunto foi, ainda em seus primórdios, palco de mobilização e “enfrentamentos” com a união de seus moradores em busca por melhorias, o que marcou as trajetórias dos indivíduos e a história do próprio bairro.

Ao longo de seus trinta anos de existência, o Alvorada, conhecido justamente pela capacidade de mobilização coletiva de seus moradores¹⁰⁸, tanto em caráter reivindicatório quanto em função de seu envolvimento com a conjuntura política em um contexto mais amplo¹⁰⁹, foi também palco de práticas musicais diversas, inclusive daquelas de tradição europeia, a chamada música de concerto. Essas práticas estiveram presentes em diversos momentos, desde os mais remotos, como em encontros de um grupo de amigos formado no âmbito dos referidos “enfrentamentos”, conforme lembrado por Reis (Ibid., p. 106): “recordamos ainda [...] dos recitais de violão erudito que o William¹¹⁰ fazia para nós, valendo ressaltar que muitas conversas, a partir daí, fluíram sobre música erudita e popular”. As práticas musicais sistematizadas tiveram ainda seu espaço no bairro Alvorada em decorrência da atuação da professora Selma, que ministrou, por muitos anos em sua residência, aulas de piano, teclado e órgão. Outra conhecida professora de teclado e teoria musical era Regina, tendo sua formação profissional no curso “Técnico Instrumental” do Conservatório Estadual de Música

(aglutinando o Morumbi) como uma das áreas de maior exclusão social. Para o “mapeamento da exclusão social em Uberlândia” o autor considerou indicadores que evidenciaram “a renda e a escolaridade do chefe da família, as condições de moradia, o acesso ao saneamento básico e o número de pessoas por domicílio” (SILVA, 2009).

¹⁰⁷ O bairro permaneceu isolado de outras populações habitacionais até a ocupação de uma região próxima, que originou o bairro Dom Almir nos anos 1990-1991 (PETUBA, 2001).

¹⁰⁸ Mobilização que encontrou seu limite ao final do ano de 1995, conforme o entendimento de Reis (2000, p. 10).

¹⁰⁹ Como exemplo, o “Movimento de Consciência e Prática Política” (MCP) foi fundado na primeira metade da década de 1990 por um grupo de moradores que guardavam proximidade com a AMCA e entendia que era necessário envolver-se, juntamente com as demais pessoas da comunidade, em discussões acerca de questões políticas, visto que nelas estavam as causas dos problemas sociais. Assim, contavam sempre com a presença de autoridades, como o então deputado estadual Gilmar Machado e o procurador geral da união, para que travassem o debate em torno de determinados assuntos. Em decorrência das discussões no âmbito do MCP, criou-se, pouco tempo depois, o SOS Saúde, movimento que ganhou destaque na cidade, responsabilizando-se, de certa maneira, pela realização da “Conferência Municipal de Saúde” que levou seus delegados à “Conferência Estadual” e, finalmente, à “IX Conferência Nacional de Saúde” em 1990, representando os usuários do serviço público de saúde de Uberlândia.

¹¹⁰ William Farias Arantes, violonista, professor de música no Conservatório Estadual de Música “Cora Pavan Capparelli” por 26 anos e luthier de instrumentos de cordas dedilhadas.

“Cora Pavan Capparelli”. Além disso, um dado curioso é a existência de cinco jovens moradores do bairro que graduaram-se em Música na Universidade Federal de Uberlândia¹¹¹. Ademais, o bairro conta com uma numerosa quantidade de templos religiosos, espaços onde são notórias as práticas musicais, inclusive com a predominância de instrumentos orquestrais, como no templo da Congregação Cristã no Brasil.

Embora a maioria dos atores citados não mais resida no bairro, suas “militâncias musicais” garantiram, de alguma maneira, a presença das práticas musicais sistematizadas e o estabelecimento de uma determinada tradição naquela localidade, indo de encontro com a fala do professor Petterson de que “no bairro nunca foi incentivado música erudita” (16/11/09, DC 34, p. 200).

Após cerca de duas décadas da realização dos “recitais” do professor William, rememorados por Reis (2000), o bairro Alvorada não tem mais as demandas por infraestrutura observadas naquela época, nem está mais sozinho no isolamento ainda observável no mapa da cidade¹¹². No entanto, aglutinando diversas características de um bairro periférico, tem hoje à sua volta outros bairros e ocupações que, carecendo ou não de elementos estruturais, inserem-se em uma diferente conjuntura, com seus jovens vivenciando a “nova condição juvenil”. Nesse contexto está situado o projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia, favorecendo o envolvimento desses jovens com práticas musicais de modo a contribuir para a própria constituição de sua condição juvenil e, de certa maneira, concretizando uma “nova forma do pensar coletivo” (REIS, 2000, p. 112) no bairro Alvorada – não necessariamente no âmbito dos “enfrentamentos” analisados por Reis (2000), mas no das práticas musicais.

3.1.2.2 A Orquestra Jovem de Uberlândia em suas diferentes fases

As atividades da OJU foram iniciadas no ano de 2005 contando com 44 alunos advindos da Escola Estadual Lourdes de Carvalho, situada no bairro Alvorada. Até o ano de 2007, o projeto voltou-se a jovens entre 12 e 18 anos de idade. Nos anos seguintes, além de ter seu número de vagas ampliado, passou a atender a crianças dos

¹¹¹ Nomeadamente, Lucielle Farias Arantes, Graciano Farias Arantes, Shirley Cristina Gonçalves, Oziel Marcos Nogueira e Leonor Júnior.

¹¹² Ver anexo A.

primeiros anos do ensino fundamental¹¹³. De 2005 a 2007, as atividades ocorreram na sede da Associação de Moradores do Conjunto Alvorada (AMCA), também conhecida por “Centro Comunitário”.

Em 2008, o projeto sofreu algumas alterações consideráveis, como a mudança na forma de arregimentação dos recursos, passando a submeter-se à Lei Estadual de Incentivo à Cultura do Estado de Minas Gerais. Devido à necessidade de espera pelo patrocínio, as atividades precisaram ser suspensas no primeiro semestre daquele ano, o que ocasionou a desistência de diversos alunos. Esse acontecimento (e suas consequências) foi abordado pela coordenadora Patrícia Melo em seu relatório anual e pelo aluno Éderson, respectivamente:

Tivemos depoimentos de alguns alunos que saíram do projeto, e percebemos que estes acabaram por se envolver com outras atividades, já que não teriam mais o compromisso com o projeto no primeiro semestre. Assim, alguns se comprometeram com trabalho para obtenção de renda, outros com demais projetos que aconteciam na região ou buscaram recurso no conservatório de música da cidade, e alguns, para a nossa infelicidade, se envolveram com atividades ilícitas (INSTITUTO ALGAR, 2008).

Ainda bem que o Fábio [proponente do projeto] gostou da gente e emprestou o violino [para levar para casa], mas foi difícil, minha mãe ficava insistindo para eu deixar o projeto e ir trabalhar... o projeto não voltava.... e quando voltava, o nível caía e a gente tinha que voltar... só depois subia todo mundo - junto de novo (15/10/09, DC 21a, p.116).

Em decorrência da evasão no ano de 2008, o projeto passou a atender a um “público diferenciado”, oferecendo vagas a crianças em correspondência à maior demanda da população do bairro (INSTITUTO ALGAR, 2008). Também nesse ano, por solicitação do presidente da AMCA, a OJU deixou de ocupar o espaço do Centro Comunitário, estabelecendo, então, “parcerias” com a ONG Terra Fértil¹¹⁴ e com a Escola Municipal Professora Irene Jorge Monteiro, no bairro Morumbi. A extensão das atividades para a escola Irene possibilitou a ampliação das aulas de violino às crianças que cursavam a Educação básica no período vespertino e que não poderiam ser atendidas no Alvorada, dado o espaço físico restrito de sua nova sede – uma casa

¹¹³ Vale ressaltar que o foco deste trabalho está na relação dos jovens com as práticas musicais, mesmo quando abordado seu envolvimento com as crianças.

¹¹⁴ Margarida era quem presidia a AMCA na época em que o projeto se instalou no Centro Comunitário e foi ela a pessoa a intermediar o acolhimento da OJU na unidade II da ONG Terra Fértil, visto que era a responsável pelo local.

pequena (Unidade II da ONG Terra Fértil). Dessa forma, em 2008 o projeto atendeu na escola Irene dezesseis crianças e, no bairro Alvorada, vinte e quatro crianças e quarenta e dois jovens (INSTITUTO ALGAR, 2008).

Além da alteração do endereço, da expansão das atividades à escola do bairro Morumbi e da diversificação do público atendido, Patrícia Melo aponta o segundo semestre do ano de 2008 e primeiro semestre de 2009 como um período em que o projeto sofreu transformações e adaptações também em decorrência da mudança de seu diretor artístico e maestro, gerando “traços diferentes no trabalho em grupo” (INSTITUTO ALGAR, 2008). De fato, muitos “traços” foram por mim notados quando me atentei para o repertório inscrito nos programas de apresentações da orquestra em diferentes temporadas e quando ouvi os testemunhos dos diversos atores do cenário, principalmente dos alunos mais antigos, de professores e do próprio diretor artístico e maestro Idelfonso, atuante no projeto no período em que realizei o trabalho de observação *in loco*. Como exemplo desses “traços” que serão discutidos na quarta seção, é possível mencionar a adoção de uma abordagem metodológica que prioriza a transmissão musical na orquestra por meio da oralidade e da imitação; a inclusão (em proporção significativa) de músicas tecnicamente mais simples no repertório coletivo; o relacionamento mais frequente e intenso entre os alunos iniciantes e avançados; a dinâmica do trabalho orquestral envolvendo o canto, além da especificidade dos relacionamentos entre o maestro e integrantes da orquestra e entre os executantes e o público presente nas apresentações. Algumas das características do trabalho desenvolvido na orquestra por Idelfonso são apontadas pela professora Cecília:

“Antes o repertório que era escolhido era já mais voltado para o erudito... não o erudito em si, tinha músicas mais fáceis, mais simples, mas, por exemplo menos cantadas – que eles não cantavam enquanto tocavam... né... você via que a formação da orquestra era uma coisa mais... pra chegar no erudito, sabe? E agora a gente vê que não... a formação é mais livre e que assim... de uma forma, eu acho que contribuiu pras crianças se sentirem mais à vontade, se sentirem mais parte [...]. Agora, como tem a questão da música, eles cantam, eles podem participar, que tem essa questão da interação com o público também... hoje tem mais... [...] Eu acho muito positivo. Tanto pra quem assiste - por que a gente sabe que o público, principalmente aqui da comunidade se agrada mais dessa coisa mais animada, mais movimentada - quanto pras crianças que estão participando. Eu acho que eles se sentem fazendo mais parte, que é mais deles, tá mais próximo do que eles conhecem. E você, assim... que não faz só esse repertório, né... os grandes [alunos mais velhos, antigos] também tão chegando, o repertório mais difícil... então é como se fosse um

caminho, né... pega da onde eles estão pra levar para um caminho mais... que depois eles podem ter escolha. Não precisa tocar o erudito, eles podem tocar, né... o que for do desejo deles” (05/12/09, DC 45, p. 308).

No ano de 2009, assim como no de 2008, o projeto foi afetado pela evasão de jovens que frequentavam a casa no bairro Alvorada, sobretudo no segundo semestre quando eu mesma pude acompanhar tal processo. A esse respeito, tanto alunos quanto professores diziam ser uma dinâmica comum na OJU, como expresso pelo professor Isaac (21/11/09, DC 37, p. 219): “esse é o problema do projeto, foi assim a vida inteira - começa o semestre cheio, depois vai esvaziando, depois fica só quem quer mesmo...”. Em virtude da evasão no período mencionado, algumas pessoas levantaram a hipótese de que o espaço físico da casa, simples e pequena, poderia ter sido o seu mote. Mas, alguns dos atores consideraram também outras questões, como as expressas pelo professor Petterson pontuando aspectos da condição juvenil dos alunos (16/11/09, DC 34, p. 201):

“A questão mesmo são os compromissos deles [os jovens] - fazem cursos, escola, conservatório, trabalham, têm que limpar casa, cuidar de alguém, a mãe não deixa tão à vontade mais, o pai quer que trabalhe... enquanto projeto social a gente tem que entender e passar por cima disso... já pensei em falar com mãe, mas não cabe a mim, cada pai sabe de sua condição, intenção...”.

Para a coordenadora Patrícia Melo (23/11/09, DC 38, p. 221), além da estrutura da casa em que o projeto funciona ter contribuído para a desistência de alunos, o bairro Alvorada não tem mais “demanda”, por já ser “muito nutrido de projeto social”. De qualquer maneira, considera a longa pausa nas atividades no ano de 2008 como outro motivo: “quando [o projeto] começou era cheio – meio de 2005, 2006, 2007 – depois ficou [interrompido] de dezembro de 2007 a setembro de 2008. Quando voltou, ficaram poucos alunos, que estão até hoje”.

Tendo em vista a possibilidade de expansão do projeto a outras localidades frente à “demanda” supostamente limitada do bairro Alvorada, foi firmada, então, uma nova parceria para o ano de 2010 com a unidade do NAICA do bairro Morumbi, mantendo-se o atendimento aos alunos na escola Irene e as atividades na mesma casa no

Alvorada, não mais vinculada à ONG Terra Fértil desde o segundo semestre do ano de 2009¹¹⁵.

3.1.3 ORQUESTRA JOVEM DE UBERLÂNDIA E SEUS OBJETIVOS

Os objetivos do projeto são diversos, dependo da voz que os proclama. Podem ser apreendidos, por exemplo, no discurso de seu proponente (04/07/09, DC 13, p. 64-65) ao mencionar a intenção de se “ensinar música”, mas também se “ensinar disciplina e abrir uma perspectiva”. Em sua fala, destaca que:

além de transmitir conhecimentos e favorecer o envolvimento social, o projeto pretende despertar “sonhos” e o desejo de “ir além”. A intenção é de “quebrar o padrão do menino fazer dezesseis anos e entrar no mercado de trabalho, matando a perspectiva de futuro”. O esforço é no sentido de “incentivar o menino” em sua “manutenção no projeto e na escola”, pois “terminando o segundo grau o mercado oferece mais” e se houver a “disposição de comparecer por quatro anos na universidade, seis anos podem representar uma mudança de perspectiva”.

De acordo com informação veiculada pelo Jornal Correio de Uberlândia em 23 de outubro de 2008, para Patrícia Melo (TIAGO, 2008) “a iniciativa [do projeto] tem a intenção de romper com a ideia de que a música erudita só pode ser apreciada por uma classe social cujos integrantes teriam um conhecimento cultural e intelectual maior. O que falta não são capacidades, mas oportunidades de acesso”.

O maestro Idelfonso (16/11/09, DC 34, p. 204, 205), por sua vez, diz:

“no projeto não é lugar de aprofundar [conhecimentos teórico-musicais]. A prioridade é tocarem, mesmo que seja uma música. É saírem felizes... aí irem para outros lugares, como o conservatório: é o objetivo... quem se identifica... por que a musicalidade vem antes da técnica”.

No dia a dia, os diversos objetivos vão sendo articulados àqueles dos próprios jovens, que, ao se envolverem com as práticas musicais, conferem-lhes diferentes valores, afetando a construção de sua autoidentidade (DENORA, 2000) e até mesmo a construção de seus projetos de vida.

¹¹⁵ Ainda assim, Margarida permaneceu como uma espécie de zeladora do projeto.

3.2 A ORQUESTRA JOVEM DE UBERLÂNDIA NO ÂMBITO DO “TERCEIRO SETOR”

3.2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE “TERCEIRO SETOR”

Conforme já mencionado, desde o seu início até o final do ano de 2007, a OJU foi diretamente patrocinada pelo Instituto Algar, mas, a partir de 2008, o financiamento das atividades passou a ocorrer através da Lei Estadual de Incentivo à Cultura do Estado de Minas Gerais. A iniciativa do proponente do projeto, assim como a ação do Instituto Algar em seu apoio, corresponde à “participação crescente de cidadãos em assuntos antes exclusivos à esfera pública, na defesa da justiça social e na promoção de causas de interesse geral” (OLIVEIRA; HADDAD, 2001, p. 62). Segundo Oliveira e Haddad (Ibid.), para esse fenômeno foi adotado o termo “sociedade civil organizada”, evidenciando o contraponto “dessa população de cidadãos, ou esfera privada” e “suas variadas formas de organização e expressão” com o Estado. Em uma acepção posterior, o binômio Estado/sociedade civil passou a ser substituído por um conceito tríade, abarcando Estado/mercado/sociedade civil – daí a emergência do termo “Terceiro Setor”. Em tal perspectiva, “sociedade civil” aglutinava a ideia de uma “terceira esfera”, situada entre o espaço público e o privado. Dentre as organizações pertencentes a esse universo, os autores (Ibid.) destacam fundações que realizam programas de interesse social ou financiam projetos desenvolvidos por terceiros. Nessa direção, Kleber (2006, p. 20) reitera que, “no Brasil, o Terceiro Setor é um fenômeno emergente nas três últimas décadas e vem se configurando mediante movimentos sociais de diversas naturezas os quais canalizam recursos, vivenciam experiências e elaboram conhecimentos”.

Quanto ao envolvimento de “grupos empresariais e do capital” nos atendimentos educacionais, Oliveira e Haddad (2001, p. 80) consideram que não é algo novo, tendo ocorrido nos últimos anos no Brasil “uma proliferação de institutos e fundações de empresas privadas, muitas vezes constituídos com base nas isenções fiscais, quase todas mantendo a educação como uma das suas atividades principais”. Segundo os autores, a colaboração desses grupos, sobretudo das “tradicionais ONGs¹¹⁶”, tem se dado no

¹¹⁶ O termo “organizações não governamentais” (ONGs) foi cunhado pela Organização das Nações Unidas (ONU) (OLIVEIRA e HADDAD, 2001, p. 63; KLEBER, 2006, p. 20). Kleber salienta que foi empregado pela primeira vez em 1950 referindo-se a “organizações internacionais de caráter permanente e constituídas por suas características e finalidades específicas, em diferentes países, sem fins lucrativos”. Oliveira e Haddad esclarecem que o termo foi adotado pelo banco Mundial designando “praticamente

intuito de agirem diretamente na oferta de serviços educacionais, em áreas em que o Estado não atua ou deixa de atuar¹¹⁷. Oliveira e Haddad (2001) esclarecem ainda que o enfoque das ONGs brasileiras no campo da educação data dos anos 60 e 70, quando grupos de pessoas ligadas às igrejas¹¹⁸ procuravam ampliar a compreensão dos indivíduos de setores mais pobres da população acerca de suas condições de vida, vislumbrando seu posicionamento crítico na sociedade. Nesse momento buscava-se, a partir da prática educativa, a transformação da realidade social por meio de uma mobilização da própria sociedade. Posteriormente, o trabalho das ONGs se estendeu ao plano cultural e simbólico, compreendendo questões de gênero, etnia e raça, de modo a relacioná-las aos fatores determinantes da condição de pobreza.

Malvasi (2008, p. 606) aponta a UNESCO e a Organização Mundial de Saúde como estruturas que viabilizaram a expansão de trabalhos voltados à questão cultural a fim enfrentar situações de vulnerabilidade. De acordo com o autor, até a década de 1980, as associações e os movimentos atuavam de forma especializada, passando, a partir da década de 1990, a incorporar “categorias transversais”. Dentre tais categorias cita, então, “expressões artístico-culturais”, além de “gênero” e “juventude”. Desse modo, houve o favorecimento da comunicação entre diversas associações, incorporando elementos comuns tidos como relevantes a elas. Valendo-se de um estudo de Simião¹¹⁹, Malvasi (Ibid., p. 607) atenta-se ao fato de a absorção de categorias transversais pelas ONGs funcionar facilitando o seu acesso aos recursos financeiros, por corresponderem aos temas valorizados pelos financiadores - sendo estes os próprios governos, as agências de cooperação internacional ou as empresas privadas.

Para Malvasi (Ibid.), “vulnerabilidade” é também uma palavra à qual ONGs recorrem ao buscarem apoios e financiamentos, sendo comumente associada a jovens de baixa renda. Nesse caso, da noção de vulnerabilidade juvenil, o autor percebe a alusão à ideia de “fragilidade” e de “dependência” e afirma que, ao serem associadas “juventude” e “vulnerabilidade” dado a aspectos como as “condições de vida material, as dificuldades de acesso a oportunidades sociais e culturais e fatores motivados pelo

toda entidade que não pertença ao aparelho de Estado” e colocam que, no Brasil, passou a ser assimilado pela imprensa desde a conferência da ONU no Rio de Janeiro, em 1992, empregando-o sob o entendimento de “entidades sem fins lucrativos”.

¹¹⁷ Se, por um lado, o Estado conta com um significativo auxílio no sentido de fortalecer suas ações educativas, Oliveira e Haddad (2001, p. 80) acreditam que há, por outro, o risco de eximir-se de suas responsabilidades na área social.

¹¹⁸ Nessa fase, o trabalho das ONGs era basicamente voltado a apoiar pastorais de caráter social da Igreja católica (OLIVEIRA e HADDAD, 2001, p. 76).

¹¹⁹ 2002.

imaginário social [...]”, são sublinhados “aspectos negativos da experiência de segmentos menos favorecidos da juventude”. Dessa maneira, a juventude acaba sendo associada também ao “risco”, acarretando a “visão do jovem como incapaz de responder as suas carências e debilidades” (MALVASI, 2008, p. 607).

Quanto ao projeto Orquestra Jovem de Uberlândia, nos relatórios anuais de suas atividades é notório o cuidado em se evitar a reiteração dos discursos correntes relacionados ao público juvenil de baixa renda. Ainda assim, não fogem à tendência de se sublinhar aspectos negativos associados à juventude, até mesmo por constar como um dos objetivos da OJU oferecer “novas perspectivas aos jovens” frente à “exclusão que sofrem pelo mercado de trabalho” (INSTITUTO ALGAR, 2005, p. 11). Daí, a expectativa dos responsáveis pelo projeto de que, por meio dele, o campo artístico-musical possa ser tomado como uma “alternativa”, “uma oportunidade de profissionalização, bem como bons salários” aos jovens participantes. A razão primeira é que consideram remota a possibilidade desses atores, estudantes com sua formação em escolas públicas, conseguirem se profissionalizarem nos campos desejados, tais como Medicina, Direito e Engenharia (INSTITUTO ALGAR, 2005, p. 11).

Assim, a Orquestra Jovem de Uberlândia na situação de um projeto social compõe a esfera do Terceiro Setor, ocupando-se em atender ao segmento juvenil de uma determinada localidade situada na periferia de Uberlândia no intento de promover, por meio do envolvimento dos participantes nas atividades musicais, “a sensibilidade estética, a consciência crítica, cultura e além disso uma possibilidade de profissionalização digna e bem remunerada [...] que lhes proporcionará um futuro melhor” (Ibid., p. 13).

3.2.2 PROJETO SOCIAL

Tratando-se especificamente de projetos sociais (ou “projeto”), Souza (2008, p. 166-167) salienta que esses foram largamente adotados e disseminados pelas ONGs entre os anos 1990 e 2000, na condição de “principal estratégia pedagógica de uma educação baseada na ‘atividade prática’ e concebida como aquisição de habilidades (entre elas a de relacionar-se e de negociar com os outros)”. Dentre as tarefas desempenhadas pelas ONGs estavam a elaboração de projetos sociais e também daqueles para “captação de recursos”, além da própria execução de seus projetos de

forma direta ou por meio da “parceria” com outras organizações. De acordo com Souza (2008), fundamentada em Novais¹²⁰, a propagação dos projetos, diversos por sinal, em concepções e formas de execução, foi expressiva a ponto do termo atingir o “domínio público”, inclusive entre os jovens. A participação dos jovens da periferia de grandes cidades em projetos sociais passou a consistir, então, em um “critério de diferenciação” entre eles. No que tange aos jovens da OJU, essa observação de Souza (2008) à luz de Novais parece pertinente, ao menos no imaginário das pessoas. A atitude do regente da orquestra do Conservatório local, relatada por Juliana, mostra que ser “uma jovem de projeto” pode fazer a diferença ao frequentar outros contextos que não o seu original:

Ao ouvir Juliana contar à Viviane sobre episódios vivenciados no conservatório, perguntei-lhe se havia ingressado na escola, dizendo-me: “só na orquestra”. Como eu era professora do CEM, sabia que a Prática orquestral tratava-se de uma atividade voltada aos alunos da instituição, inserida no currículo. Então perguntei-lhe: “mas como você faz para tocar só na orquestra sem ser aluna?” e ela: “cheguei lá, sentei e toquei... aí o Carlinhos [regente] me viu e disse ‘ah... você é do projeto... seja bem-vinda’ e fiquei! [...] Estou desde maio.” (16/11/09, DC 34, p. 203).

A ideia do jovem participante de projetos sociais se diferenciar dos outros jovens da periferia parece povoar o imaginário de pessoas da OJU, incluindo o dos próprios alunos. É, pois, essa a ideia transmitida pelas palavras da professora Cecília e de Margarida, respectivamente.

[...] sabe aquele negócio de social, também, que tem no projeto? Talvez um social mais íntimo do que tem na escola? [...] os alunos que estão aqui [participando do projeto] são, quando estão dentro da escola, mais amigos [...]. Então, esse social acaba que faz assim, uma pressãozinha pra os alunos se saírem bem... pra estarem bem lá [na escola], pra estarem bem aqui [no projeto]... [...]. A nossa ação no projeto acaba que não é só ensinar. É... a gente faz tudo através do ensino do instrumento. Mas eu acho que no fundo, os alunos têm uma vivência diferente aqui no sentido de saírem do bairro pra irem lá pro centro [da cidade] se apresentarem... seja no Festival ou numa apresentação em qualquer outro lugar... é no Batalhão [da polícia militar], é na UFU... lugares onde eles nunca teriam condição de ir se não estivessem aqui... ou se não estivessem no projeto, talvez em outro projeto, com outra característica, mas através de uma organização pra levar, sabe? E pra fazer isso, os alunos não podem ir do jeito que eles vieram. Eles precisam ser organizados, eles precisam de uma certa disciplina... eles precisam entender que, chegar lá e jogar papel no chão, eles vão ser mal vistos... [...] quando era... bem no

¹²⁰ 2003.

comecinho do projeto... eu via assim, que os meninos eram muito sem educação. Era coisa assim, de ter que brigar, de ter que “dar rala” feio, mesmo... sabe? De “dar sabão” mesmo... de ter que ficar ensinando. Aqui, parece que os mais antigos vão ensinando para os mais novos e os mais novos vão se encaixando... (05/12/09, DC 45, p. 307).

Dá gosto, né? Esses meninos que viviam aqui quebrando o vidro da gente, já estão tocando, já sabem o que vão ser..., (05/05/09, DC 04, p. 12).

Em seu estudo, Souza (2008, p. 179) pondera que o projeto social caracteriza-se como um mecanismo por meio do qual um “‘problema’ diagnosticado” seria supostamente “solucionado”. Nesse sentido, do projeto visto como mediação, estaria o seu entendimento enquanto “instrumento de mudança social” (TAPIA, 2001 apud SOUZA, 2008, p. 170), ideia essa transmitida por Tapia (Ibid.) ao dizer que

formalmente, os projetos se definem como a unidade mínima de intervenção social que, por meio de uma estratégia tecnicamente viável e objetivos claros, se propõe a transformar uma situação negativa que afeta a um grupo de pessoas em um tempo e localidade determinados (TAPIA, 2001 apud SOUZA, 2008, p. 170).

Essa concepção pode ser notada nas falas dos próprios alunos da OJU, como de Éderson¹²¹ e Phelipe¹²²:

“vai ter um monte de apresentação lá no meu serviço, nós estamos fazendo o espaço cultural, pro talento da pessoa, eu to querendo levar o projeto pra lá [...]. Só que lá [no momento da apresentação] o Idelfonso vai ter que explicar, né, o que é o projeto social... isso, aquilo... tira meninos das ruas...” (28/11/09, DC 40, p. 244).

(Jornalista) Você entrou com quantos anos [no projeto]?

(Phelipe) Treze.

(Jornalista) Agora você tem quantos?

(Phelipe) Dezesete.

(Jornalista) E antes, o que você fazia nas horas vagas?

(Phelipe) Ficava na rua... Fazendo molecagem, bagunça...

(Jornalista) E isso mudou sua vida?

(Phelipe) Mudou muita coisa... Antigamente eu era muito moleque... Hoje eu sou mais maduro, muito mais do que muita gente com mais de vinte anos (16/05/09, DC 06, p. 26).

¹²¹ Meu diálogo com Éderson se deu por ocasião de uma entrevista. O trecho destacado refere-se ao momento em que o jovem falava-me sobre seus planos para o novo emprego como auxiliar do professor de música na ICASU.

¹²² Entrevista concedida por Phelipe para uma reportagem realizada com a OJU por uma emissora de TV.

No que tange à “avaliação de impacto” do projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia, são realizados levantamentos de dados quantitativos e qualitativos durante todo o ano, cuja análise e interpretação é apresentada em um relatório final (INSTITUTO ALGAR, 2007, p. 6). Como dados quantitativos estão: quantidade de pessoas na equipe [de trabalho]; total de aulas ministradas; número aproximado de ensaios desenvolvidos; quantidade de reuniões realizadas com os pais e com a equipe; quantidade de lanches diários oferecidos aos alunos; número de apresentações realizadas pela OJU; número de passeios proporcionados aos alunos; evasão registrada mensal e anualmente; número de inscritos na lista de espera e número de reuniões ocorridas com a equipe do Instituto Algar. Quanto aos dados qualitativos, são coletados por meio de questionários aplicados aos “pais, alunos e educadores”, alguns visando respostas discursivas e outros, com questões de múltipla escolha. A análise das respostas culmina em gráficos que são comparados ano a ano, dando “uma visão do andamento do projeto” (Ibid., p. 7). Em conversa com Patrícia Melo (23/11/09, DC 38, p. 220), a coordenadora sintetizou o processo das avaliações pelo qual é responsável:

Disse-me que são três os tipos de questionários aplicados aos alunos e outro aos professores. Assim que ingressam no projeto, os alunos respondem a um questionário completo, “com tudo”, envolvendo perguntas sobre “a vida deles, a relação com a família, o que pensam para o futuro, o que pensam sobre a música... depois a gente vai comparando nos gráficos”. Outro tipo de questionário é o de “marcar X, com perguntas fechadas”. Esse é aplicado a cada dois meses e consta de perguntas organizadas a partir de seis temáticas: “socialização, ambiente físico do projeto, habilidades e interesses desenvolvidos, responsabilidade, satisfação e transformação”. O terceiro questionário é aplicado apenas ao final do ano, sendo “grandão e aberto”. Patrícia comentou que “joga os resultados no gráfico”. Há ainda um questionário a ser respondido pelos professores. De acordo com ela, os questionários dos alunos tratam mais da “rotina deles”, enquanto que o aplicado aos professores aborda questões como: “socialização, felicidade, protagonismo (iniciativa), respeito, transformação, comportamento, ambiente/espço físico”.

Após a elucidação da coordenadora, perguntei-lhe se a análise dos questionários provocava mudanças no projeto. Sua resposta foi: “sim, a gente vai corrigindo coisas – instrumentos estragados, brigas... sentamos, conversamos... teve uma época que vieram muitas reclamações nos questionários em relação ao local [estrutura física do projeto] e instrumentos – demos um jeito...” (23/11/09, DC 38, p. 220). Além das alterações realizadas no interior do projeto visando o seu melhor funcionamento, a avaliação por

meio dos questionários também serviu de fundamento para a coordenadora considerar a ocorrência de “mudanças profundas” na vida dos alunos - mudanças essas relacionadas à participação no projeto. Exemplos podem ser localizados ao longo de seus relatórios anuais, como no trecho a seguir:

Podemos observar claramente na comparação dos dois gráficos que dentre as respostas dadas pelos pais, em 2006 a totalidade delas reflete um olhar positivo dos pais sobre os filhos, o que não acontecia em 2005. Este olhar parece ter se mantido, e vimos que 20% das respostas em 2007 se referem a crianças cujos pais não as via de forma positiva, mas que estão podendo ser olhadas de forma diferente agora, por estarem sofrendo mudanças em suas vidas. Talvez estas respostas reflitam a realidade, pois percebemos, através do acompanhamento dos educadores e da coordenação do projeto, que alguns de nossos alunos passaram por mudanças profundas durante o ano, se desenvolvendo enquanto pessoas. Estas mudanças se referem ao comportamento, ao desempenho escolar e no relacionamento com as pessoas, e mesmo que as respostas dos pais não tenham composto amostra válida, nossas observações e avaliações bimestrais também apontam para estas melhorias (INSTITUTO ALGAR, 2007, p. 37)

Devido à ideia de que, por meio do projeto, se possa intervir na realidade social de forma pontual, pragmática, imediata e, ainda, com a possibilidade de mensuração - “regido por critérios de eficiência e eficácia com o objetivo de resultados previamente fixados e quantificáveis” - Souza (2008, p. 172-173) relaciona essa lógica àquela predominantemente empresarial. Daí o termo “empreendimento” ser também utilizado como sinônimo de projeto e, o responsável por ele, designado por “empreendedor social”, apesar da “incompatibilidade entre os interesses de mercado e a garantia dos direitos sociais”.

Ao constatar a numerosa quantidade de projetos de arte-educação voltados aos jovens de baixa renda, Hikiji (2006, p. 81) percebe o quanto a arte tem sido tomada como ferramenta de intervenção social no que tange à infância e juventude brasileiras. Também nota os “novos sentidos agregados ao fazer artístico quando este é parte de um projeto de intervenção social” e desvela, como Malvasi (2008), que seu público-alvo é, de forma recorrente, designado por “jovens em situação de risco”. Além disso, a autora vê abordagens comuns quanto aos objetivos de projetos que se valem da arte, como: “promover cidadania, integração social, sociabilização, desenvolvimento da autoestima, além de ‘tirar as crianças das ruas’ e ‘ampliar o universo cultural’” (HIKIJ, 2006, p. 81). Na mesma direção, Kleber (2006) observa a “significativa oferta de práticas

musicais ligadas ao trabalho com jovens adolescentes em situação de exclusão ou risco social”¹²³.

Ao refletir sobre o porquê da “arte” e da “cultura” para “jovens carentes” como forma de proporcionar-lhes cidadania, Malvasi (2008, p. 608) lembra que, no Brasil, a opção pelo tema “cultura” nos trabalhos voltados a “jovens vulneráveis” muito se deveu a organizações que buscavam focalizar expressões culturais em consonância com “setores populares”, destacando aspectos da identidade étnico-racial. Daí, a oferta de atividades em torno do rap, da capoeira e da percussão, por exemplo. Nessa ótica, o envolvimento dos jovens com tais atividades não somente os livraria do “risco” como possibilitaria uma nova forma de “conquistar a autoestima e reconhecimento”, de sentirem o “pertencimento”. Além disso, expressões como o *Hip Hop*, que têm em sua música a denúncia de situações de sofrimento vivenciado pelos jovens de baixa renda, quando presentes em projetos sociais tenderiam a tornar o público (ao qual se destinam) mais receptivo às atividades proporcionadas. Seria, pois, uma forma de seduzir aos jovens de baixa renda, até por que há, segundo o autor (Ibid., p. 609), um deslocamento das manifestações culturais afros, próprias de segmentos negros, à condição social, de pobreza, considerando que “no Brasil, muitas vezes as articulações e tensões sociais não adquirem explicitamente uma atribuição de cor, mesmo quando se trata de temas que remetem a ela [...]”.

Embora pareça pertinente a tese de Malvasi segundo a qual o sucesso de programas sociais voltados aos jovens se dá em razão do “repertório sociocultural” adotado, há exemplos no Brasil contrários a ela. Iniciativas como as dos já citados projeto Guri (SP) e projeto Villa-Lobinhos (RJ), do projeto Sinfônica Heliópolis (SP)¹²⁴ e da própria Orquestra Jovem de Uberlândia, se valem de práticas musicais que não incluem, necessariamente, aquele repertório. Desse contexto, de projetos sociais voltados aos jovens, ressaltam imagens construídas sobre tais atores, bem como discursos e ações no sentido de proporcionar a solução a problemas sociais supostamente diagnosticados. Para tanto, elegem-se os próprios jovens como “protagonistas” desse idealizado processo de transformação social.

¹²³ A ocorrência de ações sociais que se valem da música tem chamado a atenção de pesquisadores brasileiros de diversas áreas e sido alvo de reflexões e debates entre educadores musicais. Como indício, é possível citar o XII Encontro Anual da ABEM, ocorrido em outubro de 2003, em Florianópolis, cujo tema principal foi “Políticas públicas e ações sociais em educação musical”, além de trabalhos de pós-graduação (STEIN, 1998; MÜLLER, 2000; LIMA, 2002; HIKIJI, 2004; STOPPA, 2005; KLEBER, 2006; LIMA, 2006; TOMASELLO, 2006; CALLEGARI, 2008).

¹²⁴ Promovido pelo Instituto Baccarelli.

3.2.2.1 “Protagonismo juvenil”

No âmbito dos projetos sociais, Souza (2008) percebe a ocorrência de uma forma supostamente diferenciada de participação/atuação política ou social do jovem - o chamado “protagonismo juvenil”. Segundo a autora (SOUZA, 2008, p. 187, destaque da autora), a ideia contida no termo é de que

o *protagonista*, “ator principal” de uma vida isolada que transcorre num *cenário* dito público, “agente e beneficiário da mudança”, é o jovem objeto de políticas públicas que também deve oferecer sua contribuição ou sua contrapartida realizando atividades em benefício de si próprio e da coletividade.

Articulada à ideia de “protagonismo” dos jovens que vivem em condição de pobreza está o conceito de “resiliência”, definido por Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 417) como “a capacidade de pessoas resistirem à adversidade, valendo-se da experiência assim adquirida para construir novas habilidades e comportamentos que lhes permitam sobrepor-se às condições adversas e alcançar melhor qualidade de vida”. Mas, o “protagonismo juvenil” também se refere ao jovem de classe média, salientando os autores (Ibid.) que o termo é aplicável “tanto à participação de adolescentes e jovens pobres na superação da adversidade vivida por eles e suas famílias quanto à sensibilização e ação de jovens de classe média em relação às dificuldades de setores empobrecidos da sociedade”. Ou seja, na perspectiva da “resiliência”, o termo “protagonismo juvenil” é aplicável ao jovem quando do controle de suas próprias dificuldades. Por outro lado, é voltado ao jovem de classes favorecidas, visando a sua “promoção e formação cidadã” frente às transformações engendradas nas sociedades pós-industriais.

Entretanto, para Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 417-418) essa forma de participação dos jovens favorece o campo das “ações solidárias e meritórias” diante as necessidades prementes, o que implica a possibilidade de deslocamento da atenção do “debate político e social” acerca das “determinações da pobreza e sua manutenção” para aquele sobre ações funcionalistas sob o pretexto de redução das consequências negativas geradas pelo capitalismo dos tempos atuais. Daí os autores (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 417-418) inferirem que, embora o “protagonismo” possa “encaminhar a promoção de valores, crenças, ações etc.”, o faz assumindo o caráter mais “adaptativo que problematizador”. Além disso, acreditam que essa forma de ação

individual e coletiva, mediada pela atuação de ONGs e outras instituições, caracteriza-se pela admissão de responsabilidades originalmente cabíveis ao Estado, incluindo a superação pelos próprios jovens das dificuldades decorrentes da sua situação de pobreza.

Para Souza (2008), essa forma de atuação, por vezes referida como “nova”, tem sido estimada por sugerir uma possibilidade de “integração juvenil” tendo-se em vista o afastamento dos jovens das questões políticas se considerado o abrandamento dos movimentos estudantis na década de 1980. Sob essa ótica, Souza (2008, p. 174) sustenta que aquela noção de política ligada à “contestação juvenil” - permeada pelo “inusitado, a improvisação e a espontaneidade” - passou a se constituir em “estratégia de integração dos jovens pobres”. Segundo a autora (Ibid.), “criatividade e inovação”, antes de suporem a “imaginação desimpedida de finalidades e tarefas a serem cumpridas”, agora - no contexto da “nova forma de política” - dizem respeito “à engenhosidade na invenção e no arranjo de meios e estratégias para alcançar objetivos predefinidos, guiados, por sua vez, por princípios e critérios predeterminados”. Assim, Souza (Ibid., p. 173) considera que, mesmo que os destinatários tenham participação ativa nas diversas etapas do projeto, sua atuação não chega a afetar a “essência” do previsto, porque “o sentido e a direção dessas práticas são firmados de antemão pelas organizações que as promovem”. A participação ou “protagonismo”, na verdade, não passaria do “fazer coisas”, não resultando “participação no poder, mas participação na execução de tarefas e na formalização de medidas já previstas pelo próprio diagnóstico oferecido pelo discurso”. Assim, a autora considera que a “nova forma de política” consiste antes na anulação da própria política que em sua promoção (Ibid., p. 185).

No projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia, o “protagonismo” vem sendo tomado desde o ano de 2006 como um dos “indicadores” para a realização das avaliações sobre o desenvolvimento dos jovens que dele participam. Nesse contexto de práticas musicais, o termo é aplicado à participação desses atores nas atividades do projeto e na “administração dos materiais”, tais como os instrumentos disponibilizados para estudo. Segundo consta no relatório final do ano de 2008, “este item foi sempre muito bem avaliado, de maneira que o interesse e a participação dos alunos parecem ser constantes, mesmo que com pequenas oscilações” (INSTITUTO ALGAR, 2008, p. 67). Sendo assim, a compreensão de Souza (2008) acerca da atuação juvenil parece aplicável à realidade do projeto OJU como sendo uma resposta à estrutura previamente

determinada pelos adultos. No entanto, mesmo considerando a configuração do projeto favorável à ação dos jovens, é possível inferir que seu compromisso com a OJU e as práticas musicais se deve a tantos outros aspectos, como a possibilidade de tomarem parte na atuação musical caracterizada como *musicking* (SMALL, 1998, 1999) e de interagirem com as práticas musicais experimentando a “força semiótica da música” (DENORA, 2000). Ademais, há que se reconhecer a capacidade desses atores em pensar e agir, seja ao aproveitarem as oportunidades concedidas pela equipe do projeto ou ao criarem situações por si próprios “enquanto sujeitos” que, extrapolando as imagens criadas sobre eles, “constroem um determinado modo de ser jovem, baseados em seu cotidiano” (DAYRELL, 2003, p. 41).

3.2.3 ORQUESTRA JOVEM DE UBERLÂNDIA COMO “UM PROJETO SOCIAL” E COMO “O PROJETO”

Considerando-se o projeto Orquestra Jovem de Uberlândia, é possível notar, tanto nas alocações de seus diversos atores quanto nos relatórios anuais (INSTITUTO ALGAR, 2005, 2006, 2008) apresentados por sua coordenadora pedagógica, a menção a objetivos e palavras-chave comuns àquelas apontadas por Malvasi (2008), Hikiji (2004, 2006) e Kleber (2006). Da mesma forma, as ideias difundidas pelo Instituto patrocinador (Algar) em sua página na internet¹²⁵ vão ao encontro das observações desses autores. Como exemplo, lê-se no tópico “visão”, do item “Incentivo à cultura” os seguintes dizeres: “contribuir para o desenvolvimento do ser humano, visando a sustentabilidade social e ambiental”. Enquanto características dos projetos apoiados pelo Instituto Algar constam, além do atendimento ao “ensino público fundamental”, a promoção de “atividades de arte-educação” e a “ampliação do universo cultural de educadores e alunos”.

Elementos recorrentes em discursos generalizantes acerca das funções dos projetos sociais e do perfil de seus destinatários - nem sempre condizentes com a realidade - são também difundidos pela mídia impressa e televisiva em relação à OJU e ao seu público, haja vista o tipo de perguntas elencadas para a condução de entrevistas com os atores do projeto. Em uma dessas entrevistas, dentre outras a que pude

¹²⁵ Disponível em: <<http://www.institutoalgar.org.br>>.

presenciar, a cena envolvendo a jornalista de um canal de TV e a mãe de dois jovens pode ser tomada como evidência:

A primeira pergunta foi: “Qual a diferença que o projeto fez na vida de seus filhos?”. A mãe, tranquila, deu-lhe uma resposta resumida: “estão indo bem: aqui... na escola...”. A jornalista, parecendo “querer algo mais” da resposta, fez a segunda pergunta: “quer dizer que antes eles ficavam por horas nas ruas?”. A mãe: “Não, nas ruas graças a Deus eles nunca ficaram não! Mas agora não têm tempo nem pra brincar” (16/05/2009, DC 06, p.26).

Meses após a entrevista, reencontrei-me com aquela mãe e, em uma conversa “informal” mencionei que havia escutado suas falas. Para minha surpresa, a mulher emitiu o seguinte comentário:

“desde que começou o projeto é assim e eu nunca gostei disso, quis quebrar isso aí – jornalista é bom, mas fala coisa que não é verdade... acham que, porque aqui é periferia, os meninos ficam na rua, são sem-educação... ela [a jornalista] me perguntou se os meus [filhos] ficavam menos na rua com o projeto. O projeto é maravilhoso, mas, você já viu onde eu moro? Eu moro na caixa d’água¹²⁶... lá não tem nem rua para onde ir, nem vizinhos eu tenho! Desde pequenininho eu sempre criei o Charly lá em casa, os outros é que iam brincar lá... eu tinha a maior paciência... falar que ficavam na rua? Não... nunca! Aquelas reportagens que falam do Morumbi... tá certo, tem coisa mesmo... mas não é bem assim...” (28/11/09, DC 40, p. 240).

Assim como a mãe dos jovens, Viviane¹²⁷ expressou seu incômodo diante da atenção dada às representações do cenário do projeto. Em suas palavras:

“a primeira vez que a televisão fez entrevista aqui, falaram primeiro que aqui não tinha as coisas, que era pobre, periferia, com violência... depois de um tempão é que falaram o lado bom do projeto – mas é bom que mostra que não é só isso [aspectos negativos]... que tem esperança” (07/12/09, DC 47, p. 318).

Mas, se para Charly e outros jovens com quem tive contato o entendimento de que o projeto os “tirou da rua”, da situação de “risco” e da “vulnerabilidade social” não se faz aplicável, para outros, parece ter feito a diferença indo, de certa forma, ao encontro do discurso oficial – da empresa patrocinadora, da equipe executora e dos

¹²⁶ Reside em uma casa em cujo terreno, à parte do bairro Alvorada, há uma caixa d’água do Departamento Municipal de Água e Esgoto (DEMAE).

¹²⁷ Viviane é uma das alunas mais antigas do projeto e atua como monitora e auxiliar administrativa da OJU.

canais midiáticos. Exemplo disso está nas palavras de Viviane falando sobre Éderson, seu irmão mais velho:

“ele tem fases, agora está mais calmo, mas antes estava nervoso, rebelde, brigando muito com minha mãe... a música fez muita coisa boa na vida dele. Ele estava indo para um caminho ruim, sem volta... aprendendo a fumar... só andando com ‘mala’, ele tinha virado ‘mala’ [...]” (16/10/09, DC 22, p. 128).

Assim, o trabalho de campo permitiu-me notar em relação ao projeto OJU a presença de elementos recorrentes em discursos sobre o público juvenil de baixa renda e suas demandas, mas também a sua contestação. No entanto, a principal questão observada e que constitui o interesse desta pesquisa foi a relevância do projeto social apreendido enquanto um “*lugar* de interações afetivas e simbólicas [...]” – como um espaço em que as dimensões da condição juvenil são construídas (DAYRELL, 2007, p. 1112).

Embora os jovens mantivessem grande compromisso e demonstrassem enorme respeito e gratidão à OJU enquanto um projeto social, por lhes ter “aberto as portas” e levado a “fazer coisas” (SOUZA, 2008), parto do pressuposto de que essas ações (individuais e coletivas), mesmo que correspondendo ao previsto pelo discurso¹²⁸, foram motivadas pelo envolvimento desses sujeitos com as práticas musicais, levando-me a interpretá-las como partícipes na constituição de sua própria condição juvenil. Nesse sentido, mais do que exibir um rótulo de “jovem de projeto”¹²⁹ fazendo-se distinguir dos demais jovens da periferia dada à suposta blindagem oferecida pelo “Terceiro setor” contra os males sociais que afligem os seus pares, esta pesquisa pretende mostrar que o envolvimento dos integrantes da Orquestra Jovem de Uberlândia com as práticas musicais diz respeito a algo extremamente importante, concernente à sua vida. Nesse sentido, a OJU não se resume a “um projeto”. Sendo referido por seus integrantes como “o projeto”, tal contexto representa o “*lugar*”, conforme ponderação de Dayrell (2007), permitindo ainda sua caracterização como o “*pedaço*” (MAGNANI, 2002, 2007a)¹³⁰.

¹²⁸ Conforme discutido por Souza (2008).

¹²⁹ Expressão cunhada por Novais (2003 apud SOUZA, 2008)

¹³⁰ A concepção de Magnani será abordada posteriormente, contribuindo à interpretação dos dados sobre o projeto Orquestra Jovem de Uberlândia.

3.2.4 ORQUESTRA JOVEM DE UBERLÂNDIA: O PROJETO SOCIAL E SUAS PRÁTICAS MUSICAIS

Diferentemente do projeto em questão buscar “seduzir” os jovens de bairros periféricos de Uberlândia a partir do oferecimento de atividades relacionadas ao que supostamente corresponderia ao seu “repertório sociocultural”, conforme considerações de Malvasi (2008, p. 610), parece caminhar na contramão ao proporcionar o ensino e a aprendizagem de instrumentos de orquestra e das lógicas relacionadas à chamada música de concerto ou “música erudita”. A esse respeito, a coordenadora Patrícia Melo expõe seu entendimento baseado na análise dos resultados do trabalho desenvolvido no ano de 2006:

[...] a música tem oferecido oportunidades de produzir o belo, de inclusão cultural e social, e conseqüentemente felicidade e autonomia. A música passa a proporcionar formas de transitar socialmente de forma mais igualitária, pois culturalmente caímos no erro de imaginar que a música erudita não atrai as camadas populares, e tomamos este tipo de música como elitizada. Este projeto, no entanto, tem desmistificado esta falácia, mostrando que a música erudita desperta sim o interesse e o gosto dos jovens da periferia, e faz com que eles também se sintam incluídos numa sociedade que rotula e não dá acesso aos bens culturais de forma democrática. Neste contexto, nossos alunos não só obtêm acesso para a audição e apreciação da música erudita, mas vêm vislumbrando as possibilidades de produção ativa, no sentido de poderem também tocar instrumentos eruditos (INSTITUTO ALGAR, 2006).

Ao selecionar o projeto Guri, realizado no Estado de São Paulo por meio da Secretaria de Estado da Cultura como o campo empírico de sua investigação etnográfica, Rose Hikiji (2006) se perguntava: “por que o ensino de ‘música erudita’ em um país com tão forte tradição popular?”, uma vez que o trabalho proposto pelo projeto naquele contexto também focalizava o ensino de instrumentos de orquestra. Embora pareça óbvia a resposta à questão de Hikiji se remetida ao contexto da OJU - visto que, diferentemente do projeto Guri, este tem por proponente um regente de orquestra - ao buscar a compreensão sobre aspectos da relação dos jovens do projeto social em Uberlândia com as práticas musicais fez-se necessário, da mesma forma que aquela pesquisadora, adentrar ao universo em que tais práticas são concebidas, buscando conhecer a sua especificidade. Por meio das observações, principalmente, pude perceber a complexidade das práticas musicais desenvolvidas no âmbito da OJU, não restritas ao

universo da “música erudita”, conforme sugerido pelo conteúdo dos relatórios de Patrícia Melo:

Para se criar o hábito de ouvir a música erudita, foco principal para aqueles que tocam instrumentos de cordas friccionadas, precisamos estimular os alunos com vídeos, CDs e outros recursos a mais como audições e apresentações. Neste sentido, para o próximo ano se faz importante um dispêndio de recursos para este fim (INSTITUTO ALGAR, 2005, p.20).

Foram exibidos vídeos, CDs e materiais escritos que pudessem enriquecer os conhecimentos sobre os instrumentos do projeto e sobre outros instrumentos, e ainda sobre o funcionamento de uma orquestra, conhecimentos sobre peças musicais, apresentações, etc¹³¹. [...] Pode se dizer que o impacto das oficinas foi positivo, no sentido de promover uma expansão dos conhecimentos musicais e inclusão no universo cultural erudito, que muitas vezes é tido como elitista. Pelo contrário, através das oficinas, pudemos perceber que este tipo de música aguçou muito o interesse dos alunos, abrindo-lhes novas perspectivas (INSTITUTO ALGAR, 2006, p. 2-3).

Os gostos musicais dos jovens permanecem variados, mas em 2006 25% deles cita como hábito a audição de música erudita, sendo que em 2005 este tipo de música sequer foi citado pelos alunos (Ibid., p. 39).

Em 2007, percebemos a permanência da música erudita dentre o hábito musical dos nossos alunos. Isto nos faz perceber que houve uma aderência por parte deles a este tipo de música, de forma permanente e que possibilite uma inserção cultural num nível que não lhes era possível anteriormente (INSTITUTO ALGAR, 2007, p. 48).

De fato, elementos comuns às práticas da “música erudita” se mostravam presentes e orientavam o trabalho pedagógico no projeto, dentre eles: a própria opção pelo ensino de instrumentos de orquestra, também chamados “instrumentos eruditos” por Patrícia Melo; a utilização dos espaços da aula e dos ensaios para a transmissão de conhecimentos de forma sistematizada; a centralidade do papel desempenhado pelos professores e pelo maestro durante o processo de ensino e aprendizagem, caracterizando-se como os responsáveis pela condução das aulas e ensaios, bem como pelo estabelecimento do conteúdo relevante a ser ensinado e aprendido; a avaliação do conhecimento e ou habilidades adquiridas por meio de testes; a preocupação com a

¹³¹ Em oficinas mensais desenvolvidas a partir do mês de agosto do ano de 2006, com o propósito de “acrescentar conhecimentos musicais aos alunos, bem como alcançar uma dissolução das fronteiras culturais” (INSTITUTO ALGAR, 2006, p. 2).

dimensão interpretativa e a acuidade técnico-instrumental (daí a adoção dos livros do método Suzuki, enquanto principal recurso didático, por fornecer repertório e exercícios para o condicionamento técnico organizados em nível crescente de dificuldade); a valorização do conhecimento da teoria musical e do domínio da leitura e da escrita dos códigos musicais; aspectos como a preocupação com a postura corporal, com a direção do movimento dos arcos, com as vestimentas e com o comportamento dos executantes durante as apresentações. Assim, considerando os discursos, os relatórios anuais sobre as atividades do projeto e algumas ações pedagógicas observadas em seu âmbito, principalmente durante as aulas de instrumento, pode-se inferir que práticas musicais difundidas na OJU iam ao encontro do que Swanwick (1993) abordou como “posição tradicional” em Educação Musical, em que

Os alunos são considerados fundamentalmente como herdeiros de uma cultura que cresceu ao longo dos anos e foi destilada pelo tempo. Escolas e faculdades são consideradas como agentes importantes nesse processo de transmissão e professores são agentes cruciais na seleção de atividades e materiais [...]. Educação musical diz respeito a iniciar alunos na herança daquelas tradições musicais consideradas “boas” (SWANWICK, 1993, p. 21).

[...] a manifestação mais clara é vista num compromisso com habilidades tais como tocar instrumentos musicais, na capacidade de ler e escrever música e na familiaridade com as obras mestras da alta cultura ocidental [...]. Os professores sentem que as crianças deveriam ao menos ter contato com alguma “boa” música, deveriam ter alguma ideia de como a notação funciona, deveriam adquirir alguma habilidade na discriminação entre os vários instrumentos que formam tipos padrões de conjuntos, e deveriam saber alguma coisa sobre compositores importantes e seus trabalhos [...] (Ibid.).

Outra característica desta visão da educação musical é um certo peso colocado no testar e examinar [...]. Existem estruturas de avaliação e competição para a execução instrumental e vocal, através do mundo, com um repertório enraizado na música artística ocidental (Ibid., p. 22).

Além disso, os próprios espaços de formação musical e de circulação dos profissionais atuantes na OJU e também de alguns de seus alunos (Conservatório Estadual de Música “Cora Pavan Capparelli”, Cursos de Música da Universidade Federal de Uberlândia; *Orquestra Camargo Guarnieri* e Festival de Cordas *Nathan Schwartzman*, dentre outros) faziam ressaltar uma “rede de relações” (IWAZAKI, 2007, p. 178; MAGNANI, 2002) sinalizando o envolvimento desses atores com as práticas

musicais da referida tradição. Isso, considerando a proposta de Magnani (2007a) de se levar em conta não só “os atores sociais com suas especificidades”, como os espaços por onde circulam - “não na qualidade de mero cenário e sim como produto da prática social acumulada desses agentes, e também como fator de determinação de suas práticas, constituindo, assim, a garantia (visível, pública) de sua inserção no espaço” (MAGNANI, 2007a, p. 19).

Embora discursos, ações efetivadas no interior da OJU e espaços por onde circulavam seus integrantes remetessem à caracterização das práticas musicais daquele contexto como “eruditas”, pude perceber, também nos discursos, na prática dos diversos atores e em seus outros espaços de circulação¹³², a presença de elementos fortemente marcados em práticas musicais outras. Dentre tais elementos, destacavam-se a transmissão e apreensão do conhecimento por meio da observação e oralidade; a valorização da expressão vocal junto à execução instrumental; o acompanhamento instrumental feito pelo violão “batido”¹³³ e por instrumentos de percussão; a valorização da atividade de improvisação; a seleção de músicas de caráter popular e folclórico para a composição de repertório; a noção de temporalidade “circular” e a relativização quanto ao propósito e ao conteúdo das atividades, bem como aos papéis dos atores nelas envolvidos. Assim, as práticas musicais desenvolvidas na OJU que, em um primeiro momento pareciam não deixar dúvidas sobre seu caráter “erudito”, revelaram-se de difícil definição. Ademais, defini-las, pura e simplesmente, passou a ser visto como algo desnecessário, interessando mais à investigação questionamentos como os propostos por Small (1999, não paginado, tradução nossa): “que significado possui quando esta atuação tem lugar neste dia e hora, neste lugar, com estes participantes? O que ocorre, de fato, aqui?”¹³⁴. Mas antes de adentrar a especificidade das práticas musicais desempenhadas pelos jovens da OJU no projeto (seção 4), abordarei brevemente os espaços de circulação de seus diversos atores visto que seu relacionamento nesses lugares influenciou, de alguma maneira, as práticas musicais daquele contexto e os significados a elas conferidos.

¹³² Como a ICASU, igrejas e a própria rua – espaços também musicais, onde os jovens têm “seus pontos de encontro e ocasiões de conflito, além dos parceiros com quem estabelecem relações de troca” (MAGNANI, 2007a, p. 19).

¹³³ Termo em oposição ao “dedilhado” do “violão clássico”.

¹³⁴ “¿que significación posee cuando esta actuación tiene lugar en esta fecha y hora, en este lugar, con estos participantes? Qué pasa de verdad aquí?”.

3.2.4.1 Espaços musicais pelos quais circulam os atores da Orquestra Jovem de Uberlândia

Considerando os relacionamentos estabelecidos pelos integrantes da OJU (inclusive pelos jovens) mediante sua circulação por determinados espaços sociais, pode-se dizer que esses atores participam de *circuitos* e formam, assim, “redes de relações” baseadas na prática musical. Segundo Magnani (2007a, p. 21), o *circuito*

trata-se de uma categoria que descreve o exercício de uma prática ou a oferta de determinado serviço por meio de estabelecimentos, equipamentos e espaços que não mantêm entre si uma relação de contiguidade espacial, sendo reconhecido em seu conjunto pelos seus usuários habituais. A noção de circuito também designa um uso do espaço e de equipamentos urbanos – possibilitando, por conseguinte, o exercício da sociabilidade por meio de encontros, comunicação, manejo de códigos [...].

A concepção de *circuito* não restringe o espaço físico a uma localidade, podendo aglutinar até mesmo espaços virtuais. Além disso, o autor (MAGNANI, 2002, p. 24) aponta a possibilidade de participação dos indivíduos tanto em um *circuito* “mais específico” quanto no “*circuito* principal”. Como exemplo, menciona os *circuitos* específicos dos acupunturistas e dos astrólogos, por sua vez, partícipes do *circuito* principal - o “neo-esotérico”.

Adotando o entendimento de Magnani (2002), é possível inferir que, enquanto projeto social, os atores da OJU participam de um “*circuito* específico”, levando-se em conta sua recorrente circulação pelos espaços sociais no âmbito dos bairros Alvorada e Morumbi. Isso, em função das constantes apresentações do grupo e das aulas ministradas na escola Irene. No bairro Alvorada, tais espaços são: a Escola Estadual Lourdes de Carvalho, a creche municipal, a sede campestre do clube União dos Viajantes e, no Morumbi, a Escola Municipal Professora Irene Monteiro Jorge, a ONG Ação Moradia e o NAICA. Ao percorrerem as ruas dos bairros para se ocuparem dos referidos espaços com vistas à realização de apresentações ou, no caso dos monitores, no intuito de assessorarem atividades pedagógicas, os jovens o fazem seguindo o “*trajeto*” – “fluxos recorrentes no espaço” (MAGNANI, 2007a) - a pé e em grupo, geralmente. Ao saírem da sede rumo ao bairro circunvizinho com seus instrumentos e

vestindo camisetas do projeto ou do Festival de Cordas *Nathan Schwartzman*¹³⁵, os atores – moradores dos bairros Alvorada, D. Almir ou mesmo do Morumbi¹³⁶ - demonstram sinais de seu pertencimento a um único grupo e conferem uma paisagem diferenciada às ruas por onde passam. Nesse *trajeto* (MAGNANI, 2002, 2007a), faz-se presente o companheirismo entre eles, como demonstrado no gesto dos que se dispõem a dividir com Arthur a tarefa de carregar seu pesado contrabaixo, reafirmando também seus laços afetivos.

A circulação dos jovens pelos referidos espaços em função das práticas musicais, lhes permite conferir uma re-significação aos lugares, sendo que os “equipamentos urbanos” (escola, creche, por exemplo) ganham significados outros, extrapolando o seu caráter funcional, de serviços prestados à comunidade. Pode se dizer assim, que tais equipamentos acabam “sendo reconhecidos como ponto de referência e de sustentação à atividade” do grupo (MAGNANI, 2002, p. 24).

Sob a perspectiva de Magnani (2002), a circulação dos atores da OJU por espaços musicais da cidade de Uberlândia (e por outros domínios), evidencia sua participação no “*circuito principal*”, revelando seus pontos de interesse, as trocas e os conflitos - sobretudo dos jovens em relação às práticas musicais. Alguns desses espaços - o Conservatório Estadual de Música “Cora Pavan Capparelli” (CEM), o Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia (DEMAC – UFU) e o Festival de Cordas *Nathan Schwartzman* (por meio da Pró-Música de Uberlândia), ambos fundados por Cora Pavan Capparelli - guardam relações muito próximas, podendo se falar, como Bozon (2000, p. 149), em “ligações orgânicas”, em que um “emana” do outro. Transpassando esses espaços, há ainda escolas particulares de música, como a “Escola de formação musical Villa-Lobos”, o “Prelúdio curso de formação musical” e a escola de violino do prof^o Clayton.

Mas, os atores do projeto frequentam também outros espaços sociais, que, embora não sendo exclusivamente voltados às práticas musicais, têm a forte presença dessa linguagem e afetam, direta ou indiretamente, aos jovens focalizados neste estudo quando de sua interação com a música. São eles a igreja Congregação Cristã no Brasil,

¹³⁵ Por participarem anualmente do Festival de Cordas *Nathan Schwartzman* desde a segunda edição, os integrantes da OJU possuíam as camisetas do evento, confeccionadas a cada ano pela Pró-Música de Uberlândia para serem utilizadas como uniforme pelos executantes.

¹³⁶ Pude observar situações em que jovens moradores do bairro Morumbi iam até a sede do projeto no bairro Alvorada para pegarem o instrumento, ensaiarem, auxiliarem o maestro ou, simplesmente, se encontrarem com os colegas para daí rumarem juntos ao destino da atividade, no bairro Morumbi.

um “grupo de oração” da igreja Católica e a Instituição Cristã de Assistência Social de Uberlândia (ICASU).

3.2.4.1.1 Conservatório Estadual de Música “Cora Pavan Capparelli”: cursos e orquestra

O Conservatório Estadual de Música “Cora Pavan Capparelli” corresponde a uma das doze escolas estaduais de música de Minas Gerais. Fundado pela professora Cora Pavan Capparelli sob a denominação Conservatório Musical de Uberlândia, teve sua estatização no ano de 1957 (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2002, p. 114). Segundo Gonçalves (2007, p. 21)

[...] o conservatório estava ligado às tradições musicais de ensinar/aprender música estabelecidas na relação professor/aluno, nas ideias e práticas de ensinar/aprender música específicas de uma escola de música. Portanto, “ao se tornar um conservatório”, a proposta de D. Cora já vinha envolta por um tipo de escola que ministra uma formação especializada no domínio da música “erudita ocidental”, organizado em torno e em função da aprendizagem do instrumento [...].

Atualmente, a escola atende 4530 alunos¹³⁷ (informação verbal), aos quais oferece o curso de “Educação musical” - para “sondagem de aptidões” (compreendendo o ensino fundamental) - e os cursos “Técnico em instrumento” e “Técnico em canto” (no nível do Ensino Médio) . Além da oferta de aulas de instrumento, há uma extensa lista de disciplinas a serem cumpridas pelos estudantes de ambos os níveis de ensino, tanto em caráter optativo quanto obrigatório. Da relação de disciplinas obrigatórias do curso Técnico em instrumento constantes na proposta pedagógica da escola, é possível citar como exemplo: Instrumento; Percepção musical; História da música; Apreciação musical erudita e contemporânea; Noções de estrutura e estruturação musical; Canto coral; Noções de regência; Prática orquestral e conjunto; Música popular e folclórica, Apreciação musical. O curso de “Educação musical” é, por sua vez, dividido em três ciclos, cujas “matérias em caráter obrigatório” para o ciclo inicial são: Musicalização, Introdução ao instrumento musical e Canto coral. No ciclo intermediário devem ser

¹³⁷ Conforme informado pela diretora da escola, Mirtes Guimarães, em 12 de dezembro de 2009.

cumpridas Percepção musical, Instrumento musical e canto coral. Já os alunos do ciclo complementar devem cursar Percepção musical; Aperfeiçoamento em instrumento musical; Prática de conjunto instrumental e canto coral¹³⁸.

Apesar do conservatório poder ser considerado um “agente” de “posição tradicional” em Educação Musical (SWANWICK, 1993, p. 21), reconhecidamente frequentado em seus primórdios “pelos filhos da elite da cidade, de origem europeia”, e espaço do “ensino e aprendizagem da música de tradição erudita europeia” (ARROYO, 2002a, p. 120), mudanças consideráveis têm sido percebidas nesse contexto, como a forte presença da música popular e o acesso de pessoas de diferentes classes sociais, conforme observação de Arroyo (1999, 2002a). Hoje há também o entendimento por parte dos responsáveis diretos pela instituição de que “cabe à escola preservar valores antigos ao lado dos novos e estimular a receptividade às mudanças” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2002, p. 113).

No conservatório, a presença dos integrantes da OJU é notada tanto nos cursos de Educação musical quanto no de Técnico em instrumento e na orquestra. Às exceções de Idelfonso e Kleber, que são professores também nessa escola, os outros professores do projeto e a coordenadora Gabrielle frequentam o conservatório na situação de alunos do curso Técnico. Já os jovens cursam o ensino fundamental e ou tocam na orquestra, tendo feito seu ingresso em função do desejo pessoal. São eles: Viviane, Charly, Breno, Miguel, Juliana, Netinho e Jhony.

As atividades da orquestra do conservatório correspondem à disciplina Prática orquestral do curso Técnico em instrumento. A orquestra foi fundada em 1981 e tem como objetivo principal “desenvolver e aprimorar o intercâmbio cultural e musical entre professores, alunos, membros da comunidade, enfim, todos os que doam seu talento em prol de uma sociedade mais humana e sensível” (Ibid., p. 117). Desde 1991, ela é regida pelo professor Carlinhos. Embora a Prática orquestral seja voltada aos alunos do curso Técnico, alguns dos jovens do projeto a integram, mesmo que cursando o ensino fundamental (“Educação musical”), ou sequer fazendo parte do quadro de alunos da escola, como no caso de Juliana.

¹³⁸ Disponível em: <<http://www.conservatoriouberlandia.com.br>>. Acesso em: 19 abr. 2010.

3.2.4.1.2 Universidade Federal de Uberlândia: cursos de graduação em Música, *Orquestra Camargo Guarnieri*, cursos de extensão e grupo de câmara *Udi Cello Esemble*

Outro espaço musical por onde circulam ou circularam os integrantes da OJU é o antigo Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia (DEMAC)¹³⁹, especificamente, os cursos de Música, a *Orquestra Camargo Guarnieri*, os cursos de extensão em violoncelo e violino e o grupo de câmara *Udi Cello Esemble*.

Os cursos de Música da UFU (Instrumentos e Canto) foram inaugurados a partir da iniciativa pessoal de Cora Pavan Capparelli ao fundar a Faculdade de Música de Uberlândia em decorrência do estabelecimento do conservatório. Em 1969, a Faculdade de Música de Uberlândia, unindo-se a outras faculdades, passou a constituir a Universidade de Uberlândia. Nesse âmbito, juntamente com o curso de Teatro, os cursos de Música integraram o Departamento de Música e Artes Cênicas. Entre 1999 e 2010, o DEMAC fez parte da Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais (FAFCS), unidade acadêmica fundada por ocasião de um Regimento da UFU¹⁴⁰. Com a extinção da FAFCS em 2010, o DEMAC foi também dissolvido e os cursos de Música, Teatro e Artes Visuais passaram a compor em 2011 o Instituto de Artes (IARTE).

A *Orquestra Camargo Guarnieri* é uma orquestra de cordas formada por vinte e dois integrantes, sob a regência do professor Cauã desde 2009. Seu surgimento se deu em 1999 como “fruto da iniciativa de professores e alunos da Universidade Federal de Uberlândia, do Conservatório Estadual de Música ‘Cora Pavan Capparelli’, músicos da Banda Sinfônica Municipal, e músicos das regiões vizinhas”¹⁴¹. No período compreendido entre os anos de 2000 e 2008, foi regida pelo maestro Fábio, proponente do projeto Orquestra Jovem de Uberlândia. Desde 2005, a orquestra tem feito suas apresentações também em outras cidades, valendo-se de recursos oriundos de incentivos fiscais segundo leis municipais e estaduais de incentivo à cultura.

Considerando os integrantes do projeto, a maioria de seus professores cursa a graduação em Música na UFU e participa ou já participou da orquestra dessa instituição. Dentre os alunos e ex-alunos da OJU, destacam-se a atuação de Phelipe, Miguel, Éderson, Viviane e Breno na *Camargo Guarnieri*. Alguns dos alunos de violoncelo do projeto têm (ou tiveram) acesso ao curso de extensão voltado às práticas de seu

¹³⁹ Até a conclusão do levantamento de dados da pesquisa o DEMAC ainda vigorava.

¹⁴⁰ Disponível em: <<http://www.demac.ufu.br>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

¹⁴¹ Disponível em: <<http://www.orquestracamargoguarnieri.blogspot.com>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

instrumento, sob a orientação do profº Cauã, bem como ao grupo *Udi Cello Esemble*, também sob sua regência no contexto da UFU. Na área de violino, Éderson recebeu aulas em curso de extensão, sob orientação do profº Jairo. A participação dos referidos jovens em atividades desenvolvidas na universidade deve-se a convites por eles recebidos.

3.2.4.1.3 Escolas particulares de música: “Villa-Lobos”, “Prelúdio”, “professor Clayton”

A “Escola de formação musical Villa-Lobos”¹⁴² é uma instituição particular de ensino de música sediada no centro da cidade de Uberlândia, tendo iniciado suas atividades no ano de 1985. Segundo informações constantes em sua página na internet, lida com diversos “estilos” musicais e prima pelo aprimoramento técnico de seus alunos, ressaltando a participação e premiação de alguns deles em eventos e cursos como o Concurso Nacional de Piano Souza Lima (São Paulo-SP), o Concurso Lorenzo Fernandes (Montes Claros – MG) e a graduação em Música na Universidade Federal de Goiás (UFG) e nas universidades estaduais paulistas (USP e UNICAMP). Dentre os cursos oferecidos pela escola estão os de formação em diversos instrumentos (incluindo violino e violoncelo), regência e preparação para vestibulares na área musical. Compondo o corpo docente dessa escola está Petterson, também professor de violino no projeto Orquestra Jovem de Uberlândia.

Há ainda dois outros espaços de aulas particulares de música em que estão envolvidos atores da OJU. Até o final do ano de 2009, Cecília, professora de violino, exerceu atividades docentes na escola “Prelúdio curso de formação musical” paralelamente ao trabalho no bairro Alvorada. A escola, fundada em 2001, está situada no bairro Fundinho, região central da cidade, oferecendo aulas de variados instrumentos, musicalização e canto. Segundo sua diretora, profª Maria Lucia Chacur, a “Prelúdio curso de formação musical” abarca em sua prática pedagógica os gêneros da chamada “música erudita” e os da “música popular”¹⁴³ (informação verbal). Em 2010, a

¹⁴² Disponível em: <<http://www.escolavilla-lobos.com>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

¹⁴³ Informações transmitidas em conversa por telefone com Maria Lúcia Chacur (fundadora e diretora da escola), em 20 de abril de 2010.

professora Cecília deixou as aulas de violino que ministrava na escola, as quais foram assumidas por Hiago, professor de viola do projeto.

Finalmente, há que se mencionar a escola do professor Clayton, onde são ministradas aulas particulares de violino seguindo a metodologia Suzuki. Nela são oferecidas aulas individuais e coletivas do instrumento, contando com a realização de acompanhamentos ao piano. O grupo de alunos da escola faz apresentações pela cidade de Uberlândia e esporadicamente apresenta-se em outras localidades. Além de estudar no conservatório e tocar na *Orquestra Camargo Guarnieri*, Viviane tem aulas regulares na escola do professor Clayton, que também fora frequentada por seu irmão Éderson em um determinado período de sua vida.

3.2.4.1.4 Pró-Música de Uberlândia: Festival de Cordas *Nathan Schwartzman*

A Pró-Música de Uberlândia originou-se como uma associação de músicos da cidade a fim de promover a produção e difusão da música de “qualidade”, fosse “erudita” ou “popular”¹⁴⁴. A iniciativa partiu das musicistas e professoras Cora Pavan Capparelli e Viviane Taliberti que ocuparam as funções de presidente e diretora artística da Associação, respectivamente. Desde o princípio, as atividades da Pró-Música foram financiadas com recursos obtidos via leis de incentivo à cultura. No ano de 2001, foi realizada sua primeira temporada de concertos, constando de onze apresentações. Já em seu primeiro ano de funcionamento, a Associação trouxe à cidade expoentes da música de concerto, de tradição europeia, como o violoncelista Antônio Meneses e o pianista José Carlos Cocarelli. A Pró-Música também realizou projetos como o “Nossos Valores”, com a promoção de apresentações por músicos locais e atuou no campo do ensino de música, realizando por três anos consecutivos (de 2002 a 2004) o curso “Musicalização na educação infantil”, direcionado a professores de “escolas parceiras” do Projeto Criança da CTBC Telecom - empresa do grupo Algar, patrocinadora de suas atividades naquele período.

Embora a Associação tenha se iniciado com a proposta de abarcar toda a “boa música”, conforme colocado por Viviane Taliberti em reunião inaugural, não tardou em

¹⁴⁴ Palavras proferidas por Viviane Taliberti em reunião inaugural da Associação Pró-Música de Uberlândia com músicos da cidade, realizada no ano de 2001 na sede da Sociedade Médica de Uberlândia (Uberlândia - MG), onde eu estava presente.

definir-se como uma promotora de eventos exclusivamente voltados à música de concerto. Aos poucos, a Pró-Música descaracterizou-se enquanto uma Associação, mas continuou a promover suas temporadas de concertos na cidade por meio do projeto Pró-Música em Concerto, tendo ainda Cora Pavan Capparelli por proponente. Para a direção artística, a partir de 2004 o projeto não mais contou com o nome de Viviane Taliberti, função que passou a ser desempenhada pelo maestro Fábio e, posteriormente pelo maestro Cassiano.

Desde o ano de 2005 a Pró- Música também realiza o Festival de Cordas *Nathan Schwartzman*, sob direção artística e coordenação pedagógica do violinista e regente Francis. O Festival, que teve em 2009 sua quinta edição, ocorre anualmente no espaço físico do Conservatório Estadual de Música “Cora Pavan Capparelli”. As atividades são desenvolvidas no decorrer de uma semana, constando de oficinas, *masterclasses*, ensaios de naipes e da orquestra em sua integralidade, além de concertos de abertura e encerramento com os participantes e músicos convidados. Na edição de 2009, muitos foram os participantes advindos de diferentes cidades e regiões do país. Em destaque, foram convidados e estiveram presentes os músicos do *Quarteto Botticelli*, da cidade de Lubbock (situada no Texas - EUA). Em relação aos objetivos do Festival, pode se ler no site de um de seus patrocinadores¹⁴⁵:

o projeto [do Festival de Cordas] tem por objetivo a inclusão de todos os estudantes de instrumentos de cordas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo) de todos os níveis de adiantamento, oriundos das mais diversas realidades socioeconômicas, preparando desde crianças a partir de seis e sete anos até adolescentes e adultos para a cidadania consciente na prática de conjuntos orquestrais. As atividades programadas visam incorporar o trabalho realizado pelos professores de cordas da região do Triângulo Mineiro, criando uma oportunidade única de convivência social e artística, entre professores e alunos.

Quanto à participação dos integrantes da OJU no Festival, passou a ocorrer a partir de sua segunda edição, portanto, desde o ano de 2006. Em seu relatório de atividades referentes a esse ano, a coordenadora Patrícia Melo ressalta o fato dos alunos terem vivenciado as práticas musicais em outro ambiente - o do conservatório – extrapolando a sua circulação pelos limites do bairro Alvorada e de sua circunvizinhança. Ainda no relatório, Patrícia conclui:

¹⁴⁵ Disponível em: <<http://www.iamar.org.br>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

Notou-se durante todo o projeto a transformação constante nos alunos, mas estas transformações se evidenciaram mais a partir do segundo semestre, e acreditamos que isto possa ser decorrência do Festival de Cordas, das apresentações que o grupo fez e sem dúvidas trouxeram novas perspectivas aos alunos (INSTITUTO ALGAR, 2006).

Durante o trabalho de campo, pude observar e me relacionar com atores do projeto acompanhando desde os preparativos para sua participação na quinta edição do Festival, passando por sua atuação durante a semana do evento, até a repercussão de alguns episódios nele ocorridos, de relevância para os jovens focalizados neste estudo. Nessas circunstâncias foi possível notar o quanto o Festival tem importância para os jovens, fazendo emergir diversos aspectos pertinentes à sua relação com as práticas musicais.

3.2.4.1.5 Igrejas: Congregação Cristã no Brasil e Católica

A Congregação Cristã no Brasil, instituição religiosa presente no país desde o início do século XX, possui orquestras que atuam em seus cultos executando os hinos sacros. Dada a valorização das orquestras, as próprias igrejas proporcionam o ensino gratuito de teoria e de instrumentos musicais a seus membros para que possam integrá-las¹⁴⁶. Para a iniciação musical, as pessoas interessadas são submetidas a determinados processos de ensino e aprendizagem, sendo comum a adoção do livro “Bona: método completo – para divisão” (BONA, sem data) enquanto material pedagógico.

Considerando a formação da orquestra, podem ser inseridos os instrumentos dos naipes de cordas, metais, madeiras, além de acordeon e órgão, cabendo às mulheres tocarem apenas esse último. De acordo com Wilson Domingos Dias¹⁴⁷, membro da Congregação Cristã no Brasil,

Essas orquestras quando se reúnem, formam um verdadeiro exército de músicos. Chegam a agrupar em um só ensaio mais de mil músicos, são os chamados ensaios regionais. Nos ensaios ditos locais, ou seja, de um bairro onde haja templo, é possível reunir uma média de cem músicos.

¹⁴⁶ Disponível em: <<http://www.cristanobrasil.com>>. Acesso em: 22 abr. 2010.

¹⁴⁷ Disponível em: <<http://www.orquestraccb.blogspot.com/2009/07/orquestra-ccb-e-maior-orquestra.html>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

No que tange ao Ministério da Congregação, o músico é um membro habilitado a participar das execuções instrumentais nos cultos e demais reuniões, sendo que a oficialização de seu labor ocorre mediante a realização de testes em que deve demonstrar o domínio de determinadas habilidades no campo musical.

Desse contexto, fazem parte diversos atores da OJU, incluindo a maior parte dos membros de sua equipe e alguns de seus alunos. Dentre os profissionais é possível citar o maestro Idelfonso e o maestro Cassiano, os professores Petterson, Hiago e Isaac, a coordenadora Gabrielle e o auxiliar administrativo/monitor Emanuel. Esses integrantes do projeto desempenham as tarefas de músicos da orquestra da igreja e também de professores.

Quanto à presença da música nos serviços religiosos da igreja católica, ocorre de forma bastante diferenciada em relação à Congregação Cristã no Brasil, mas também encontra naquele espaço uma posição de destaque, ainda hoje, sobretudo em movimentos como a Renovação Carismática e em seus “grupos de oração”. Desse contexto religioso e musical participam dois dos monitores da OJU, Éderson e Charly. Embora as práticas musicais vivenciadas por eles no “grupo de oração” não sejam as comumente abordadas no projeto, a partir do trabalho de campo e da observação de suas fotografias em sites de relacionamento na internet (Orkut), foram percebidos elementos de ambas as práticas musicais nos diferentes contextos. A participação desses jovens no “grupo de oração” também desencadeou sua circulação por eventos de música católica e sua atuação em grupos musicais ligados a essa denominação religiosa.

3.2.4.1.6 Instituição Cristã de Assistência Social de Uberlândia

A Instituição Cristã de Assistência Social de Uberlândia (ICASU) exerce suas atividades na cidade desde o ano de 1967, contando com duas unidades. Trata-se de uma entidade “de natureza filantrópica, assistencial, beneficente e educativa, sem fins lucrativos”.¹⁴⁸ Segundo consta em sua página na internet, tem a “missão” de “promover, com excelência, a condição humana para o exercício pleno da cidadania”. Para tanto, são desenvolvidos projetos/cursos voltados aos jovens, visando sua qualificação e inserção no mercado de trabalho.

¹⁴⁸ Disponível em: <<http://www.icasu.org.br/cursos.html>>. Acesso em: 21 abr. 2010.

O curso de “Qualificação profissional” foi aquele do qual participaram Éderson, Viviane e Charly por um período de dez meses, cumprindo uma carga horária de 400 horas. Das disciplinas cursadas, estavam: Atendimento; Vendas; Telemarketing; Cálculo financeiro; Matemática trabalhista e empresarial; Ética; Cidadania e trabalho; Informática básica; Música; Noções contábeis e noções administrativas; Oficina de talentos; Oratória e Redação empresarial.

Por meio da disciplina Música, os jovens tiveram aulas de violão - conhecendo alguns acordes e adquirindo noções sobre o acompanhamento instrumental - além de obterem informações sobre teoria da música. Alguns meses após o encerramento do curso, Éderson foi contratado pela própria ICASU como auxiliar do professor de Música, segundo o jovem, dado ao destaque que teve ao cursar a disciplina. Éderson atribui a contratação a três motivos: “por saberem [os contratantes] que já tocava violino, por ter sido um bom aluno de Música na ICASU – alcançando a nota máxima - e por ter sido aluno deles” (06/11/09, DC 28, p. 163). De tal forma, desde o mês de novembro de 2009, o jovem vem atuando profissionalmente no campo musical.

A Orquestra Jovem de Uberlândia é, portanto, integrada por atores que circulam por diferentes espaços, envolvendo-se com as práticas musicais e estabelecendo redes de relações. Mas, os jovens têm no projeto social - circunscrito ao “Terceiro Setor” - o seu *pedaço* (MAGNANI, 2002, 2007a), onde relacionamentos são tecidos entre os pares ao passo em que aprendem e ou ensinam práticas musicais. Essas, por sua vez, são desempenhadas com notório compromisso, repercutindo na constituição de sua própria condição juvenil, seja em função dos significados e afetos construídos a partir da “interação humano-música” (DENORA, 2000), seja em razão da possibilidade de musicarem, experimentando o fazer musical em caráter “vivencial” e “comunitário”, (SMALL, 1989, 1998, 1999). Sendo assim, na seção subsequente serão expostas e discutidas questões pertinentes ao envolvimento dos jovens com as práticas musicais, sobretudo no que concerne ao seu ensino e aprendizagem no projeto.

4 MUSICANDO NO *PEDAÇO*: OS RELACIONAMENTOS, O ENSINO E A APRENDIZAGEM DAS PRÁTICAS MUSICAIS NO PROJETO SOCIAL ORQUESTRA JOVEM DE UBERLÂNDIA

Para Small, o significado musical reside na ação, no próprio fazer (SMALL, 1989, 1998, 1999), uma vez que entende a arte como “um *proceso*, por mediação do qual exploramos nosso meio [...] e aprendemos a viver nele”¹⁴⁹ (SMALL, 1989, p. 14, tradução nossa). No mesmo sentido, considera a arte “essencialmente vivencial”, extrapolando sua compreensão enquanto “produção de objetos belos, ou também expressivos (contando entre eles os objetos sonoros, tais como sinfonias e concertos) para que os outros contemplem e admirem”¹⁵⁰ (Ibid., p. 13-14, tradução nossa). Daí, a valorização da atividade performática levando-se em conta o conjunto das relações estabelecidas entre as pessoas em virtude do fazer musical, de modo a ressaltar o caráter “vivencial” e “comunitário” (SMALL, 1989) de tal fazer.

A partir da *performance* concebida como um “encontro humano por meio de sons não verbais” (SMALL, 1999, não paginado) - pautado nas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos que dele participam - Small (1998, 1999) acredita que valores e conceitos são explorados, afirmados e celebrados. Nessa perspectiva, as observações, os testemunhos espontâneos e as entrevistas não-estruturadas feitas no contexto da OJU, permitiram-me conhecer algo da biografia dos sujeitos e das lógicas que regiam os relacionamentos no ambiente de ensino e aprendizagem musicais e interpretar as práticas musicais vivenciadas pelos jovens como partícipes na constituição de sua condição juvenil. No intuito de tornar clara a especificidade de tais práticas a partir da ótica de Small (1989, 1998, 1999), admitindo o seu caráter social, dados empíricos coletados naquele contexto de ensino e aprendizagem serão expostos e interpretados a seguir. É importante mencionar que, complementarmente à concepção desse autor, Tia DeNora (2000, 2003) será chamada à interlocução por meio de sua teorização acerca da “força semiótica da música”.

Considerando que para Small (1999, não paginado) “o espaço físico cria o espaço social”, por ser “planejado e construído sob certos conceitos de relações humanas”, abordarei inicialmente as características do local onde as atividades são desenvolvidas no bairro Alvorada e as formas pelas quais os jovens dele se apropriam e

¹⁴⁹ “un *proceso*, por mediación del cual exploramos nuestro medio [...] y aprendemos a vivir en él”.

¹⁵⁰ “producción de objetos bellos, ou incluso expressivos (contando entre ellos los objetos sonoros, tales como sinfonias y conciertos) para que los otros contemplen y admiren”.

nele se relacionam. Apesar de, no entendimento do autor, o espaço físico impor limites aos relacionamentos, os dados mostrarão que a dinâmica dos próprios jovens no projeto confere, em certa medida, a especificidade ao lugar. Nesse sentido, o ambiente do projeto no bairro Alvorada será interpretado como um *pedaço* (MAGNANI, 2002, 2007a).

Nessa seção tratarei também dos princípios e ações metodológicas desenvolvidas no contexto da OJU – nos espaços de aulas “tradicionais” (SWANWICK, 1993) de acordo com as lógicas da “música clássica ocidental” (SMALL, 1989), mas, por vezes, “nem tão tradicionais assim” – caracterizadas pela flexibilidade no cumprimento de horários; pela abertura à presença e à participação de outras pessoas que não os alunos previstos; pela ampliação de conteúdos abordados, dos procedimentos metodológicos e do material pedagógico adotados, e pela concepção temporal “circular”, extrapolando a ideia de temporalidade “linear” (SMALL, 1989). Além disso, no que tange aos momentos de aulas “nem tão tradicionais assim”, serão ressaltados relacionamentos entre os jovens e entre eles e os professores, com atenção às implicações à condição juvenil.

Finalmente, a seção abarcará as especificidades do trabalho vivenciado na orquestra regida pelo maestro Idelfonso. Nesse contexto são percebidos elementos da tradição musical europeia e a incorporação de lógicas outras, de modo a privilegiar o “caráter vivencial” e “comunitário” das práticas musicais.

4.1 A CASA DO PROJETO NO BAIRRO ALVORADA: O PONTO DE REFERÊNCIA DOS JOVENS

O projeto funciona em uma casa básica no bairro Alvorada, à margem da BR 452. Situada na entrada do Alvorada II¹⁵¹, bem na esquina de sua principal avenida¹⁵² - que, inclusive, dá acesso ao bairro Morumbi - tem sua porta e portão (tipo grade) sempre abertos. Na entrada, vê-se o terreno frontal parcialmente cimentado e, lateralmente, um canteiro com algumas flores e grama alta – o *canteiro de mato*¹⁵³. Bem

¹⁵¹ De acordo com Reis (2000, p. 27), “composto por 510 casas, o Conjunto Alvorada foi construído por etapas, popularmente chamado por seus moradores de Alvorada ‘I’, ‘II’, ‘III’ e ‘IV’”, sendo que as casas de cada etapa tinham suas peculiaridades.

¹⁵² À rua Maria Augusta de Moraes, antiga rua quatro, esquina com a Av. Aristides Fernandes de Moraes.

¹⁵³ As designações de partes integrantes da casa escritas em itálico foram empregadas por Viviane na planta do imóvel por ela desenhada. Ver anexo B.

na porta, há um pequeno alpendre – vestígio do modelo original das construções do conjunto habitacional, hoje raramente vistas em sua forma primitiva¹⁵⁴.

Em minha primeira incursão, enquanto pesquisadora naquele cenário, soube por Margarida (05/05/09, DC 04, p. 18) que a casa permanecia inteiramente aberta, todos os dias, e que nunca houve qualquer problema quanto a isso. Contou-me que, no alpendre, ficavam muitos jovens e crianças tocando e conversando, o que despertava o interesse de pessoas da comunidade que por ali passavam, levando-as a entrar e conhecer o projeto. E disse-me ainda:

“um dia desses entrou um homem desconhecido aqui, querendo conhecer... aí eu o apresentei pro maestro. Ele ficou emocionado, ainda mais quando o maestro tocou pra ele... no outro dia ele voltou pra me falar que saiu daqui chorando que nem conseguiu dormir porque pensou: “eu... sendo apresentado pra um maestro e ainda ouvindo ele tocar especialmente pra mim?” (05/05/09, DC 04, p. 18).

Adentrando a casa, vê-se à direita uma sala com algumas cadeiras e uma escrivaninha – *local de estudo*. Um quarto pequeno localiza-se na parte frontal do imóvel, com sua porta de acesso voltada para o interior da sala – um dos três quartos da casa transformados em *sala de aula*. Caminhando para o interior (cerca de dois metros frente à porta de entrada) localiza-se em um pequeno corredor com um quarto à direita – a maior *sala de aula* - um pequeníssimo banheiro à esquerda e um terceiro quarto ao fundo – a *sala de instrumento*¹⁵⁵. Na *sala de aula* da frente da casa, veem-se cadeiras e monitores de computadores obsoletos deixados no chão (sobras do material pertencente à ONG Terra Fértil); na *sala de aula* lateral (a maior), um quadro branco fixado na parede (às vezes grafado com o campo harmônico de Dó maior e figuras musicais) e também cadeiras; na *sala de instrumento* - uma espécie de almoxarifado - uma mesa com computador com acesso à internet, banquinhos plásticos encaixados formando colunas, um armário com materiais diversos (incluindo livros do método Suzuki e pastas com partituras), dois contrabaixos e violoncelos debruçados sobre a parede e uma estante metálica guardando os demais instrumentos (violinos, violas e um violão) e, ainda, estantes de partituras. Partindo da entrada da casa em outra direção, rumando à

¹⁵⁴ As casas do Alvorada “II”, do tipo “a”, localizadas à primeira e segunda ruas, nas denominadas ruas quatro e cinco, contavam com um “alpendre” que avançava para frente da área construída, tendo seu piso coberto por cerâmicas vermelhas”, além de terem sido edificadas, assim como as casas do tipo “b” e “c” “em terrenos medindo, normalmente, 10x20 m² [...] cobertas também com telha ‘plan’, forradas com laje [...]” (REIS, 2000, p. 28-29).

¹⁵⁵ Também designada “salinha”, por Éderson.

esquerda, há um pequeno *hall*¹⁵⁶ com duas estantes metálicas bem desgastadas e repletas de livros (literatura, enciclopédias, etc.), designado “biblioteca” pela ONG Terra Fértil¹⁵⁷. Vinculado a esse *hall* de modo a formar um L em direção ao fundo da casa, está o maior espaço físico do projeto, o *local de ensaio e estudo*. Nesse ambiente, há um quadro branco na parede e, ao fundo, uma pia com um filtro de água feito em barro. Saindo desse cômodo, logo à sua porta (que dá acesso ao fundo do imóvel), há uma área de serviço coberta, com um tanque de lavar roupas - *local de aula e lanche*. Na parte externa da casa, ao fundo, localiza-se uma edícula, constando de um pequeno cômodo e uma ampla cozinha – outro *local de lanche*, restando ainda uma pequena parte do quintal – *canteiro de mato*. Dispondo da estrutura física descrita¹⁵⁸, o projeto Orquestra Jovem de Uberlândia desenvolve suas atividades no bairro Alvorada.

4.2 O PROJETO COMO UM *PEDAÇO*

Tomando as categorizações propostas por Magnani (2002, 2007a, 2007b) em vista do “*circuito de jovens*”, o espaço do projeto no bairro Alvorada pode ser entendido como um “*pedaço*”, ou seja,

aquele espaço intermediário entre o privado (a casa) e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla do que a fundada nos laços familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade (MAGNANI, 2007a, p. 20).

De acordo com o autor (Ibid.), a noção de *pedaço* tem a ver com a “dinâmica do grupo que com ela se identifica” evocando, portanto, “laços de pertencimento e estabelecimento de fronteiras” (MAGNANI, 2002, p. 25). As pessoas que se situam em determinado *pedaço* (sendo também identificadas pelos outros integrantes), têm parte “numa peculiar rede de relações” que pode combinar “laços de parentesco, vizinhança, procedência, vínculos definidos por participação em atividades comunitárias e desportivas etc”. Nesse sentido, são dois os elementos a definirem a noção de *pedaço*:

¹⁵⁶ Esse espaço não recebe qualquer denominação por Viviane em seu desenho.

¹⁵⁷ As estantes com os livros eram de propriedade da ONG Terra Fértil, tendo sido deixados no local quando de sua mudança. Segundo Margarida, sempre havia um ou outro aluno do projeto que pegava algum livro para ler, folhear ali mesmo.

¹⁵⁸ O espaço é mantido mediante o pagamento de aluguel, a princípio à ONG Terra Fértil e, em momento posterior, diretamente ao proprietário da casa, devido à desistência da ONG de atuar no local.

um deles de ordem espacial, relativo a “um território claramente demarcado ou constituído por certos equipamentos” e, o outro, de caráter social, “na forma de uma rede de relações” a se estender sobre o referido território (MAGNANI, 2002, p. 21).

Embora a definição territorial seja um elemento importante por consistir no ponto de referência do grupo – seu lugar de encontro – não significa que seja imutável, podendo ser trocado sem, contudo, por em xeque a rede de relações estabelecida entre seus membros. Exemplo disso está na própria história do projeto, que tinha no Centro Comunitário do bairro Alvorada o seu espaço de atividades até ser substituído pela casa na mesma localidade. Segundo o ponto de vista de alguns de seus atores, a mudança de endereço implicou na evasão dos alunos devido ao desconforto acarretado pela redução do espaço físico. É, pois esse o pensamento da coordenadora Patrícia Melo: “no Centro [comunitário] era melhor – diminuiu aluno desde que saiu de lá. Aqui [na casa] é apertado. Estamos pensando em fazer uma área maior na frente” (23/11/09, DC 38, p. 221).

No entanto, a apreciação dos relatos em que diversos atores mencionavam o espaço anteriormente ocupado pela OJU, bem como as atividades e relacionamentos nele estabelecidos frente aos dados por mim coletados (já na fase do projeto sediado na casa), permitiu-me inferir que, se a alteração do espaço físico comprometeu o bem-estar dos alunos, pareceu não ter afetado a qualidade dos relacionamentos. Ao contrário, percebi que o espaço restrito, onde todos se ouvem e se veem, favoreceu a proximidade entre as pessoas. Além disso, tampouco vejo afetada a identificação dos jovens com o *pedaço* e o seu compromisso com o projeto. Um indício pode ser encontrado nas palavras de Charly, que frequentou os dois ambientes: “Não deixo o projeto nunca! Aprendi muito... a realidade... é como um filho... se eu chegar a sair é porque fui buscar experiência e, tudo o que for buscar, eu vou trazer prá cá!” (20/11/09, DC 36, p. 214).

É certo que muitos dos jovens demonstram preferência pela estrutura do Centro Comunitário, como externado pelo próprio Charly: “Nooooosa! Lá era bom demais! Tinha mais alunos... na associação [Centro Comunitário] era melhor... tinha mais espaço... cada um pegava um cantinho, ficava estudando... lá todo mundo estudava!” (20/11/09, DC 36, p. 216)”. Entretanto, ao tomarem a casa como seu novo “ponto de referência” e encontro (MAGNANI, 2002, 2007a), os jovens parecem ter submetido essa estrutura física à sua própria dinâmica, como pude observar em suas ações e apreender pelas palavras do professor Kleber, de violoncelo:

“no Centro Comunitário era bem melhor... eles tinham mais liberdade, era como se estivessem na casa deles... na casa ficaram com aquela coisa, como se fossem visita – estavam na casa da dona Margarida¹⁵⁹ – o projeto ajudava no aluguel, na limpeza, mas... foram se acostumando, agora já está diferente” (19/11/09, DC 35, p. 212).

Também ao encontro de minhas observações está a ponderação da professora Cecília, no sentido de que, embora o espaço físico da casa impusesse limitações, propiciava o relacionamento mais próximo entre as pessoas:

“oh, aqui [na casa] tem um ponto positivo e negativo: pro dia a dia, só pras aulas e para o estudo individual, fica mais concentrado - é que lá [no Centro Comunitário] tem um espaço muito grande, que é bom para o ensaio, aqui é ruim pro ensaio – lá é bom – mas, no dia a dia, lá ficava muito separado. As crianças iam lá para a calçada... tinha o portãozinho muito largo... e aí acabava que ficava assim... eu sentia que lá eles ficavam muito livres, assim, e menos chegados um no outro. Pra aula mesmo, os professores se comunicarem era mais, como é que eu falo... disperso. Aqui fica mais concentradinho. Acho que essa parte é mais fácil, mas pra ensaio em grupo é difícil” (05/12/09, DC 45, p.308).

De fato, a casa não fora planejada vislumbrando a prática musical, mas, com sua ocupação pelos integrantes da OJU, teve seu espaço adaptado ao *musicking* do grupo – de alguma maneira submetido ao seu ideal de relacionamentos - haja vista o portão e as portas sempre abertos ao público favorecendo, inclusive, a aproximação de um “desconhecido” (05/05/09, DC 04, p. 18).

4.3 JOVENS NO PEDAÇO

4.3.1 OCUPANDO O ESPAÇO E MUSICANDO EM MOMENTOS LIVRES

O projeto funciona de segunda a sexta-feira segundo uma dinâmica que me pareceu peculiar. Os alunos têm aulas de instrumento por duas vezes na semana, além dos ensaios orquestrais, mas frequentam o lugar nos dias e horários em que desejarem, bastando que a casa esteja aberta.

¹⁵⁹ Convém lembrar que Margarida era a responsável pela unidade da ONG Terra Fértil no bairro Alvorada, acolhendo a OJU em seus domínios.

Durante minhas incursões, a cena mais comum observada foi a de jovens que chegavam com suas bicicletas, dispunham-nas na frente da casa (na parte interna ao portão) - na *garagem de bicicleta* - e adentravam pelo recinto arrastando seus chinelos em direção à *sala de instrumento* para que algum monitor lhes entregassem os instrumentos e ou partituras solicitados. De posse do material de estudo, os jovens inscritos no projeto ocupavam a casa da maneira que desejassem e se punham a tocar: acomodados na sala de entrada, no *local de ensaio*, em alguma das *salas de aula* quando desocupadas (com liberdade para fechar a porta, o que não impedia a entrada de outras pessoas) ou mesmo no alpendre. Em outras circunstâncias, era possível notar jovens que chegavam e ficavam conversando, observando os outros tocarem, experimentando tocar os instrumentos dos colegas, fazendo tarefas escolares, ou, simplesmente, olhando ao longe, de “papo para o ar”. Outros jovens já chegavam com seus instrumentos em mãos - trazidos de casa - mas ainda assim, solicitavam partituras e procuravam se acomodar em algum espaço para estudar, uma vez que não viam condições favoráveis para tocarem em casa ou mesmo por se sentirem mais motivados no ambiente do projeto. Exemplos nesse sentido são vários, podendo citar o caso de Phelipe, violoncelista cujo pai trabalhava como motorista de ônibus de uma companhia de viagem no período noturno. Devido à necessidade de repouso do pai, era requerido silêncio em casa durante o dia, limitando as probabilidades do jovem em estudar o instrumento. Outro caso era o de Jhony, que tinha o próprio instrumento, mas optava por praticá-lo no projeto: “lá em casa não tem jeito de estudar, lá é muito fechado... não sei... não gosto de estudar lá” (16/11/09, DC 34, p. 207).

Em minha primeira fase de observações, o movimento na casa era grande. Antes mesmo de chegar ao portão, era possível ouvir toda a densidade sonora característica do local. Apesar dos jovens conversarem, brincarem e ouvirem música no computador, a “paisagem sonora”, lembrando-me de M. Schafer (1991), era mesmo marcada pelos exercícios de Suzuki, pelo Prelúdio da primeira suíte para violoncelo de J. S. Bach (BWV 995), pela melodia da canção infantil João Pequeno e pela Scheherazade de R. Korsakov, dentre tantas melodias que emergiam do emaranhado de sons emitidos, fossem pelas mãos de alunos iniciantes, avançados e ou de professores.

Em muitas circunstâncias, pude observar jovens concentrados, sozinhos estudando seu repertório, com ou sem partituras. Mas, era também corriqueira a formação aleatória de grupos de estudo, sendo que um jovem se unia ao outro que já

estava em alguma parte da casa tocando. Como esses momentos eram livres - nem aulas nem ensaios ou apresentações - regidos simplesmente pelo desejo das pessoas em estarem ali, suas ações eram entrecortadas - ao mesmo tempo em que estavam concentrados, tocando, já saíam para outra parte da casa, iam conversar ou fazer qualquer outra coisa, mas, quando menos se percebia, estava o grupo junto, tocando novamente ou ouvindo música no computador. Em certas ocasiões, quando um ou outro aluno mais avançado tocava, outros se reuniam em torno dele para apreciar atentamente sua execução, como mostra a cena descrita a seguir:

[...] comecei a ouvir Phelipe tocando seu cello no *local de ensaio e estudo*. Ele executava trechos rápidos com destreza, às vezes se irritando com os próprios tropeços. Mas a música também tinha partes lentas, melodiosas, de caráter meditativo. Pouco depois chegou Breno (estudante de violoncelo), que se sentou em uma das cadeiras, bem na frente de Phelipe. Atento, o garoto sequer piscava enquanto apreciava o colega, observando suas mãos no instrumento, seu rosto... Logo depois vieram Juliana e Jhony, que também se sentaram. Soube, então, que a música tocada tratava-se de um concerto de A. Dvórák para violoncelo e orquestra. Um rapaz um pouco mais velho que os jovens do projeto (que eu não conhecia) entrou na casa arrastando seus chinelos. Não trazia qualquer instrumento. Olhou de um lado para o outro, ouviu Phelipe tocando, caminhou até aquele ambiente e ficou por perto, parado, em pé o assistindo. Phelipe assustou-se em saber que eu não conhecia o concerto. Então retomou a obra tocando-a desde o começo. Antes comentou: “é lindo! É maravilhoso! Muito virtuoso! Estou estudando escondido do meu professor, ainda não está no meu nível”. A música, com seu início pesado, forte, lento, parecia envolver o jovem. Isso porque, ao executá-la, o rapaz sugeria - por meio de suas expressões faciais, de seus movimentos corporais (como o balanceio de um lado a outro) e de seus gestos (como o rápido levantar da cadeira durante a execução) - que todo o corpo era tomado por ela, na medida em que ele próprio dava-lhe existência. Como que empregando seu peso e energia vital sobre o instrumento, percebi, naquele momento, o rapazinho magro, de camiseta, bermuda e chinelos crescer, como se também ganhasse tamanho e peso junto com a música. Na seção lenta, Phelipe parecia expressar todo o sentimento, com a emissão de sons claros, densos, em vibratos constantes e rápidos - fechava os olhos, mexia a boca, abaixava as sobrancelhas... Breno sentado bem em frente, atento, sorria. Ouvimos e observamos a execução com presteza até que Juliana começou a conversar baixinho com Breno, envolvendo-o e tirando sua atenção. No entanto, ao serem iniciadas as partes rápidas, o garoto voltava seu olhar a Phelipe. Em alguns trechos, o executante cometia erros, retornando e corrigindo-os como se não tivesse público apreciando-lhe. Enquanto Phelipe tocava seu violoncelo, a mãe de um garotinho passava com sua criança pela sala da frente, indo embora. Mas não deixaram de se curvar para observarem o executante que produzia tanto som, tomando conta da casa. Em determinado momento, Juliana levantou-se e saiu. Breno e

Jhony permaneceram completamente atentos até o final (09/10/09, DC 17, p. 89-90).

Em meio ao vaivém dos jovens pela casa, a cena revela sua mobilização a partir do fazer musical, independentemente da presença de adultos. Por meio da materialidade sonora, com seus fornecimentos - a sonoridade densa do violoncelo, os *vibratos*, as melodias, as passagens em caráter meditativo e as enérgicas – os jovens foram afetados, agrupando-se, constituindo e reconstituindo tais fornecimentos de significados durante a própria atuação (DENORA, 2000).

A relevante obra do repertório da tradicional música de concerto significou, naquele momento, mais do que algo “lindo”, “maravilhoso”, “virtuoso”, de difícil execução, a ser respeitado e somente estudado se “escondido do professor” por estar ao “nível” superior do pretenso executante. No ambiente familiar em que estavam os jovens - em seu *pedaço* - situados entre seus pares, o fazer musical foi compartilhado, podendo se dizer, sob a ótica de Small (1998, 1999), que cada um tomou parte na ação contribuindo para seu resultado – fosse como executante ou como ouvinte.

Ao tocar, Phelipe imprimia ao texto musical as marcas de seu “nível” técnico e de sua compreensão. Mas, o resultado sonoro era também influenciado pelo relacionamento do executante com os ouvintes, incluindo-me nesse cenário. Ao apreciarmos o feito de Phelipe, sentados bem próximos a ele e lhe demonstrando nossa atenção e interesse, o jovem ganhava fôlego e motivação, moldando a música. Nessa circunstância, pode se dizer que até mesmo Juliana contribuía para a atuação musical na medida em que provocava a conversa paralela com Breno, reforçando a sensação de ambiente familiar, de estar à vontade no *pedaço* – no “lugar dos *colegas*, dos *chegados*” (MAGNANI, 2002, p. 21). Sendo assim, ao invés da ação de Juliana ser simplesmente caracterizada como um desvio da norma, por ferir o “silêncio absoluto” do qual a “música erudita necessita”¹⁶⁰ ao ser apreciada, pode ser interpretada como parte das lógicas locais, já que no *pedaço* “não é preciso nenhuma interpelação: todos sabem quem são, de onde vêm, do que gostam e o que se pode ou não fazer” (Ibid.).

Portanto, ao tocar Phelipe explorava e afirmava elementos de uma estética musical correspondente a uma determinada tradição, por sua vez, prezada pela equipe do projeto. Mas, o produto musical era também fruto da circunstância de sua própria realização (DENORA, 2000; SMALL, 1989, 1998, 1999).

¹⁶⁰ Concepção transmitida pelo maestro Francis ao falar, *ipsis verbis*, ao público do concerto de encerramento da quinta edição do Festival de Cordas Nathan Schwartzman (18/10/09, DC 23, p. 135).

O fazer musical observado naquela tarde, mais do que expressar significados inerentes à obra ou a teimosia de um aluno despreparado, representou uma realização em “caráter comunitário” na medida em que cada um, executante e ouvintes, tomou parte na ação (SMALL, 1989, 1998, 1999). A tal fazer foram incorporados significados de ordem cognitiva e cultural, considerando que ao tocar, Phelipe explorava, apreendia e reelaborava os códigos semióticos e, ao apreciar e observar, os demais jovens também construíam seu conhecimento sobre práticas musicais. Mas aquela performance significou ainda um ensejo para os jovens estabelecerem e estreitarem laços de amizade, favorecendo a dimensão da sociabilidade. Naquele *pedaço*, onde experiências são compartilhadas entre os pares em função do fazer musical, a “rede de sociabilidade vai sendo tecida”, como observado por Magnani (2002, p. 22), de modo a expressar uma “dinâmica de relações com as diferentes gradações que definem aqueles que são os mais próximos (‘os amigos do peito’) e aqueles mais distantes (a ‘colegagem’) [...]” (DAYRELL, 2007, p. 1111). Nesse sentido, a cena seguinte¹⁶¹ (em continuidade à anteriormente descrita), acentua a percepção de que as práticas musicais desempenhadas pelos jovens no contexto da OJU influenciam as dimensões de sua condição juvenil:

De repente, Érica chegou ao recinto, parou diante de Phelipe, que ainda tocava, e começou a discursar sobre a mudança dele para Goiânia¹⁶². A princípio, deu-lhe uma bronca: “você não falou! Fiquei sabendo pela boca de terceiros!”. Depois, passou a discorrer sobre a alegria que sentia em ver o amigo crescer e alçar novos vãos, sobre o quanto gostava dele, desejando-lhe sucesso e encerrando: “vai com Deus”. Ocorreu que a jovem falava com voz alterada, como que despejando uma cachoeira sobre Phelipe. Ela estava notoriamente sensibilizada. Ia falando cada vez mais e mais forte, até que Juliana a interceptou: “quê isso Érica?!” – talvez por ter percebido que estava comovendo Phelipe. No começo, Érica falava e ele continuava tocando, apesar de ter mantido seu olhar voltado a ela. Depois, quando sua fala foi ficando mais tensa, o rapaz abaixou a cabeça, parou de tocar, encheu seus olhos de lágrimas e não mais as conseguiu segurar. Nem percebi quando Éderson, um dos mais próximos a Phelipe, apareceu por lá. Só sei que estava em meio aos outros colegas - Juliana, Érica, Jhony e Breno - quando juntos (a exceção de Breno que não observei) se emocionaram e começaram a chorar. Éderson ainda quis se justificar dizendo: “eu conheço ele há muitos anos, desde a creche!”. Juliana, por sua vez, disse: “eu convivo com ele já tem uns três ou quatro anos” e Jhony, também justificando suas lágrimas: “eu não conheço ele há tanto tempo assim não, mas eu gosto dele e fiquei

¹⁶¹ A cena teve como mote a indignação de Érica diante a mudança preeminente de Phelipe da cidade de Uberlândia para trabalhar.

¹⁶² Um dos alunos mais antigos do projeto, Phelipe precisou mudar-se para Goiânia (GO) em virtude do aceite ao convite para atuar como violoncelista da Orquestra Sinfônica de Goiânia.

emocionado...”. Por fim Phelipe se levantou e abraçou Érica, a pessoa que tinha provocado a comoção geral (09/10/09, DC 17, p. 90-91).

Assim, em clima amistoso, vi muitos jovens passarem suas tardes no projeto – apropriando-se do lugar, relacionando-se, interagindo-se com as músicas, construindo seu conhecimento sobre práticas musicais. Parecia-me que estavam em sua casa, de chinelo, caminhando livremente de um espaço a outro. Ao encontro de minha impressão, ouvi o comentário da coordenadora Patrícia Melo (23/11/09, DC 38, p. 221): “a casa é deles, os instrumentos são deles – sempre deixamos bem à vontade”. Naquele lugar de aprendizagem de práticas musicais, viviam seu tempo livre também como momentos de lazer, valendo lembrar a relevância dessa esfera à juventude.

O lazer, para cujo gozo se exige a preponderância da liberdade de escolha, constitui-se nessa fase da vida “como campo potencial de construção de identidades, descoberta de potencialidades humanas e exercício de inserção efetiva nas relações sociais”, ou seja, constitui-se como “espaço de aprendizagem das relações sociais em contexto de liberdade e experimentação” (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2008, p. 176). Nesse sentido, o comportamento dos jovens observado antes, durante e após a gravação de cenas e entrevistas para um programa de TV em uma tarde de sábado, mostra um pouco daquele local de ensino e aprendizagem musicais também caracterizado como um espaço de lazer, viabilizado pela “música em ação” (DENORA, 2000):

Enquanto a equipe de jornalismo se preparava para a gravação, os jovens tocavam, conversavam. Phelipe fazia “malabarismos” ao cello, exibindo-se para uma colega ao seu lado que comentava o feito com ironia: “um dia você aprende!”. Éderson, sentado do outro lado da sala, observava e ria da “brincadeira” do violoncelista - tocar escalas rápidas e trechos enérgicos. De repente chegou Renato, professor de violino do projeto¹⁶³. Já entrou “duelando” (no violino) com Phelipe (no violoncelo), cada qual situado em uma extremidade da sala – como em um diálogo, um improvisava uma frase provocativa ao outro que, imediatamente, respondia-lhe com uma execução “nervosa” [...]. Com um imenso entusiasmo expresso em seus gestos quase caricatos, Idelfonso regeu a orquestra executando um arranjo sobre Can-can. Durante a atuação, todos sorriam e se movimentavam como que dançando... Era “contagante”! Netinho, que não tocava naquele momento, dançava jogando as pernas ao ar como as mulheres dos filmes em cabarés (16/05/09, DC 06, p. 30).

¹⁶³ Renato deixou suas atividades no projeto para integrar a Orquestra Sinfônica de Goiânia pouco depois do início de meu trabalho de campo.

Quando a gravação foi encerrada, os alunos se dispersaram, mas a maioria ficou pela casa, tocando e conversando. Até perguntei à professora Cecília se ainda haveria outras atividades, respondendo-me que apenas para determinados alunos de Renato, que reporia aulas. Mas os jovens não iam embora... Só ouvi quando Renato começou a tocar *rock* (melodias dos grupos *Guns and Roses* e *U2*) no violino, depois *country* com o acompanhamento feito ao violão por Emanuel. Dali a pouco, o professor prosseguiu tocando algo do repertório da tradicional música de concerto europeia. Depois, estava ele imitando com o movimento de seu próprio corpo e a execução ao instrumento, o som de um pernillongo por meio de *vibratos* e movimentos rápidos com o arco. Phelipe olhava, como que se divertindo. Brincando com umas meninas que por ali ficaram, o professor dizia: “olha o pernillongo!” [...]. Ao deixar a casa vi Breno e Phelipe, ambos tocando violoncelo na *sala de aula*, enquanto um dos jovens os observava - sentado com a mão no queixo. Em todos os cômodos e nos fundos da casa havia gente tocando... (Ibid., p. 31).

Tratando-se da rotina do projeto, no período vespertino um lanche era proporcionado diariamente aos jovens – pão recheado (com presunto e mussarela) e refrigerante - cabendo ao monitor/auxiliar administrativo (ou monitora/auxiliar administrativa) providenciá-lo. Pude notar que não havia um número fixo de pães a ser buscado na padaria do bairro, variando de acordo com a quantidade de jovens presentes no local. Quanto a mim, era sempre convidada a participar daquele momento, sendo também incluída (ao menos por Charly) na contagem do número de pães - o que entendi como um dos sinais de minha acolhida no *pedaço*.

Interessante foi observar que, em algumas circunstâncias, determinados jovens não compareciam aos fundos da casa para lanche, apesar dos monitores sempre chamarem por todos. Nessas ocasiões, pude perceber colegas preocupando-se uns com os outros, procurando se informar sobre os que ainda não haviam se alimentado e reservando-lhes o lanche. Mas esse cuidado e atenção entre os jovens foram também observados em outros momentos, como em passeios e apresentações em que os mais velhos tomavam conta dos mais novos ou, no próprio espaço da casa, quando um ajudava o outro em suas dificuldades de execução instrumental, por exemplo. Nesse sentido está a fala de Jhony: “antes éramos quatro alunos [a fazerem aula no mesmo horário]. As coisas que eu sabia eu ensinava para eles e eles ensinavam para mim antes da aula, aqui, no estudo fora [...]” (19/11/09, DC 35, p. 207). A cena a seguir é também elucidativa nessa direção, além de refletir aspectos das práticas musicais ocorridas no projeto:

Na *sala de aula* estavam Jhony e Edgar (15 e 14 anos, respectivamente) com seus violinos. O primeiro tocava, aos “trancos e barrancos”, trechos do prelúdio da suíte BWV 995 enquanto o outro o observava com admiração. Mas, logo Jhony retomou o que parecia ser uma aula. O garoto disse a Edgar: “toca a sete [1º livro - Suzuki]”. Enquanto Edgar tocava, Jhony o acompanhava lendo a partitura, observando sua execução, marcando a pulsação com o pé e fazendo a contagem de tempos ao dar as entradas da música [...]. Sem cerimônia, Edgar se levantou e saiu dizendo: “vou andar um pouco, tô cansado”. Jhony largou o violino que tocava e saiu atrás. [...] Daquele cômodo, eu podia ouvir os dois no *local de ensaio e estudo*, rindo, brincando [...]. Mas, não demorou os dois jovens retornaram à sala onde eu permanecia sentada. Edgar voltou com o boné de Jhony em sua cabeça. Assim que se sentaram, Jhony disse-lhe: “toca a um, do Suzuki 1” e Edgar: “Ah, professor... essa eu consigo tocar...”. Jhony acabou tocando “a um” antes de Edgar e comentando sorridente: “menino, você não quer tocar nada! Vou te colocar pra tocar Mozart!”. No intuito de ouvir a resposta vinda de Jhony, perguntei-lhe: “você está dando aula para ele?”. Jhony: “mais ou menos, a gente está ajudando ele: eu, a Juliana e a Viviane – ele vai ter prova semana que vem e não sabe a música [...]. Voltando-se a Edgar enquanto este tocava, Jhony perguntou-lhe “Vai ter prova da sete [do Suzuki]? Então toca a sete... aqui você não está é sabendo seguir os tempos - Aí, viu? Já errou... aqui tem uma mínima... não fez...”. Interrompendo a execução do colega, Jhony solfejou o trecho da mínima e depois, tocaram-no juntos [...]” (14/12/09, DC 49, p. 334-335).

A cena mostra os dois jovens com sua liberdade de ir e vir pelos espaços da casa, ora utilizando uma das *salas de aula*, ora circulando por outros cômodos. Fornece assim, indícios da apropriação do lugar como sendo o seu *pedaço*, também externada na espontaneidade de seus risos e brincadeiras. Por meio da descrição, nota-se a cooperação de um aluno mais avançado com o outro, mas, além disso, a ação dos jovens independentemente da presença de adultos e aspectos de seu relacionamento, por um lado evidenciando a igualdade entre os pares do *pedaço* (MAGNANI, 2002), por outro, pondo em relevo a hierarquia predominante na relação professor/aluno, conforme observada na concepção tradicional de ensino e aprendizagem musicais (SWANWICK, 1993).

A hierarquia naquela relação pode ser também interpretada a partir da performance de Jhony ao executar trechos do prelúdio da suíte BWV 995. Como um *hit*, a música estava sempre presente no projeto, sendo tocada pelos professores (Kleber no violoncelo, Renato no violino e Hiago na viola), pelo monitor Emanuel (no violoncelo), pelos alunos mais avançados – Phelipe e seu “discípulo” Breno (no violoncelo) e por outros ainda, como Jhony, que se “aventurava” com alguns trechos ao violino. Assim, “a suíte” (como diziam eles), se tornava uma melodia familiar aos

diversos integrantes da OJU e, quando alguém a tocava, passava a indicar uma posição de superioridade dado a sua “história de uso” no projeto (DENORA, 2000, p. 41). Essa ideia de superioridade pode ser considerada como decorrente da supervalorização do produto musical, concepção segundo a qual a demonstração de habilidades técnicas e o domínio das obras, ainda que expressando “efetivamente signos de verdadeira musicalidade”¹⁶⁴, são vistos como o caminho para “gratificações sociais e financeiras que concede a fama” (SMALL, 1989, p. 166, tradução nossa). Para Small (Ibid.), em consequência dessa perspectiva “as pessoas comuns veem o virtuoso da composição e o virtuoso da execução como tantos outros moradores em um mundo de fascinação e de dinheiro do qual elas se sentem para sempre excluídas”¹⁶⁵ – daí a posição de superioridade de uns indivíduos em detrimento de outros.

Quanto à cena, pode se dizer que revela, então, alguns dos valores explorados e afirmados no *pedaço* onde os jovens constroem seu conhecimento sobre práticas musicais e estabelecem uma “rede de relações” (MAGNANI, 2002), destacando-se a consonância de alguns desses valores com aqueles da tradição musical europeia: o relacionamento hierárquico observado entre os dois jovens, o repertório enfocado, a fidelidade à partitura, a predominância da “visão linear e dinâmica do tempo”¹⁶⁶ (SMALL, 1989, p. 94-95, tradução nossa) e a preocupação com a “prova”, ou seja, com a avaliação do produto musical (SMALL, 1989; SWANWICK, 1993).

A “visão linear e dinâmica do tempo”, também entendida por Small (1989) como “mecanicista” - predominante na “tradição clássica ocidental” - pode ser identificada na preocupação de Jhony em marcar a pulsação da música acompanhada da leitura da partitura, o que serviu como um guia à execução de seu início ao final. Segundo o autor, a “orientação no tempo” da música é consonante com a “visão científica do mundo”, derivada do “racionalismo científico” - o responsável por promover a separação entre “o racional por um lado, e por outro lado o emocional, vivencial e sensível”¹⁶⁷ (SMALL, 1989, p.87-88). Em decorrência desse pensamento, Small observa a maior valorização do produto musical do que de seu processo, o que é viabilizado, em certa medida, pelo enfoque dado ao aspecto temporal nas composições.

¹⁶⁴ “efectivamente signos de verdadera musicalidad”.

¹⁶⁵ “las gentes comunes ven al virtuoso de la composición y al virtuoso de la ejecución como tantos otros moradores en un mundo de la fascinación y el dinero del cual ellas se sienten por siempre excluídas”.

¹⁶⁶ “vision lineal e dinámica del tiempo”.

¹⁶⁷ “lo racional por un lado, y por el outro lo emocional, vivencial y sensual”.

A “visão linear e dinâmica do tempo” refere-se à ideia de uma “corrente em perpétuo movimento, que vem de alguma parte e vai para alguma parte”¹⁶⁸ (Ibid., p. 95, tradução nossa). Para Small, essa concepção pode ser comparada à “natureza finalista de uma obra de música clássica” em que

vai progredindo de um começo definido para seu final predeterminado, ocupando um segmento exatamente previsível do tempo (de um tempo homogêneo) em que cada seção se articula, somando-se, à anterior e à que lhe segue, marcada cada uma delas pela periodicidade incessante do ciclo I-IV-V-I como o pendulo oscilante de um relógio¹⁶⁹ (SMALL, 1989, p. 95, tradução nossa).

De acordo com o autor (SMALL, 1989, p. 95, tradução nossa), uma das funções da “complexa articulação temporal” em uma “obra clássica” – articulação essa que envolve estruturas como as diferentes formas (sonata, rondó, dentre outras) – é a de garantir aos ouvintes que não se percam, conduzindo-os do início ao final da música. O autor lembra que o ouvinte familiarizado com tais estruturas, mesmo que não conhecendo a música apreciada, sempre poderá saber a parte que está sendo executada. Em contrapartida, na impossibilidade de perceber as estruturas temporais, poderá ser tomado pela “inquietação e desconforto”¹⁷⁰. Segundo essa perspectiva, o comportamento compenetrado de alguns dos jovens da OJU, observado durante as apresentações na abertura da quinta edição do Festival de Cordas *Nathan Schwartzman*, sinalizou a sua familiaridade com as estruturas temporais e, por conseguinte, com as práticas musicais levadas a cabo naquela circunstância.

Mas, para Small (Ibid.), há uma séria implicação na “visão linear e dinâmica do tempo” exemplificada pelo “compositor pos-renascentista [que] joga com o sentido de tempo de seus ouvintes”¹⁷¹, deslocando a escuta continuamente ao futuro - ao clímax da obra. É que a música assim construída “não existe puramente no tempo presente, não toma cada momento tal como vem [...]”¹⁷². Ao contrário, ela envolve o ouvinte em um movimento que o incapacita de vivenciar o processo da realização musical.

¹⁶⁸ “corriente en perpetuo movimiento, que viene desde alguna parte y va hacia alguna parte”.

¹⁶⁹ “va progresando desde un comienzo definido hacia su final predeterminado, ocupando un segmento exactamente predecible del tiempo (de un tiempo homogéneo) en que cada sección se articula, sumándose, a la anterior y a la que le sigue, marcada cada una de ellas por la periodicidad incesant del ciclo I-IV-V-I como el péndulo oscilante de un reloj”.

¹⁷⁰ “inquietaud e incomodid”.

¹⁷¹ “compositor posrenacentista juega con el sentido del tiempo de sus oyentes”

¹⁷² “no existe puramente em tiempo presente, no toma cada momento tal como viene [...]”.

Além da questão temporal, a cena envolvendo os dois garotos fez emergir a valorização do produto musical no projeto por meio da aplicação de provas. Apesar da predisposição de Jhony a auxiliar Edgar em sua preparação para a “prova”, em minhas subsequentes incursões naquele contexto, não ouvi qualquer rumor sobre a avaliação, parecendo não ser algo tão esperado ou temido. Semanas depois, vi um cartaz fixado na porta de uma das *salas de aula* assinado pela professora Cecília, que dizia: “Atenção!! 5ª e 6ª haverá prova. Dia 12 e 13. Estudem!! Cecília”. Em conversa com Emanuel (14/12/09, DC 49, p. 334), o monitor informou categoricamente: “todos fazem prova semestral, todos têm que passar por uma avaliação. Até o Éderson [aluno avançado/monitor]. Todos que têm professor fazem. [...]. Para avaliarem, os professores fazem um roteiro padrão, com afinação, postura, comportamento...”. Emanuel ainda esclareceu que, durante a prova, os alunos tocam músicas do material Suzuki ou “o que tiver mais habilidade”, ao que se segue a atribuição de uma nota “de 0 a 10”. No entanto, o monitor não soube informar se haveria uma nota mínima esperada, nem tampouco o que ocorreria com quem não atingisse a média. Ao perguntar a ele sobre a existência de algum mecanismo voltado aos alunos que tirassem notas baixas, como nos sistemas de ensino formal, respondeu: “acho que não tem isso não... eu não sei te falar...” (14/12/09, DC 49, p. 334).

A despeito das colocações de Emanuel, pude notar, em conversa com professores e alunos, que as avaliações no projeto não seguiam padrões rígidos, rechaçando a noção de um “elaborado sistema de controle de qualidade, destinado a avaliar todas as etapas do processo produtivo”¹⁷³, conforme observado por Small (1989, p. 198, tradução nossa) nos campos da educação regidos pelo ideal de produção. Mostra disso está nas respectivas falas dos próprios professores, Petterson e Cecília:

Petterson disse-me que estava sem aluno e que não daria prova nessa semana, “nem na próxima, só na outra, por causa do Festival”, comentando: “quando é prova nem falo ou, senão, falo que vou olhar postura, afinação, como tá isso e aquilo... não falo que é prova, senão já vão com tensão... dou a prova e nem parece que estão fazendo prova. É mais para saber como anda o desenvolvimento de forma geral, até mesmo para saber como anda o projeto através do aluno”. Perguntei-lhe também: “e as notas?”, respondendo-me: “a gente passa pra Gabrielle”. Continuei indagando-lhe: “tem nota mínima?” e ele: “tem, mas... se eu não me engano... é cinco... Nem uso tanto esse critério de exigência não... na minha concepção é mais para a gente

¹⁷³ “elaborado sistema de control de calidades, destinado a evaluar todas las etapas del proceso productivo”.

ver como o aluno tá indo, mas nada de exigência... eles ficam mais à vontade... não tem esse negócio de meta não. Não ter meta tem o lado positivo, é bom – por que ter meta é empolgante, mas pode frustrar a pessoa se tiver que ir para a escola, fazer curso ou arrumar a casa e não puder vir...” (16/11/09, DC 34, p. 200).

(Cecília): “Bom, essa avaliação... até era uma coisa que eu, na minha cabeça, tava querendo conversar com o Idelfonso pra gente conversar com todos os professores. No começo [do projeto], não tinha avaliação. Depois a gente sentiu a necessidade de manter uma certa regularidade de... é... formalidade de escola... para eles ficarem mais assíduos, terem uma responsabilidade...”.

(Lucielle): “A iniciativa da avaliação partiu dos professores?”.

(Cecília): “É, partiu dos professores. E aí no começo foi assim, né... falava que era prova, os meninos estudavam a semana inteira. A gente pensava: ‘nó... ta dando resultado...’. Agora, que eles já sabem, ‘ah, da nota, mas, e aí, o que que faz com essa nota? Bomba? Se não bomba...’. Aí a gente começou a falar que essas notas seriam juntadas com as notas da escola pra fazer uma média no projeto... né? Pra manter sempre um nível bom, que se não tivesse um nível bom a gente ia tomar alguma medida, mas nunca falou que medida que era” (05/12/09, DC 45, p. 306).

Como em outros sistemas de ensino, pude observar, então, que o projeto também desenvolve suas formas avaliativas, inclusive baseadas no produto musical apresentado pelos alunos. Embora a “prova” possa ter sua origem no “racionalismo científico”, conforme abordado por Small (1989), ganha, no contexto da OJU contornos específicos - talvez por se tratar de um projeto social e por considerar as particularidades dos próprios jovens, como as mencionadas pelo professor Petterson: “ir para a escola, fazer curso ou arrumar a casa” (16/11/09, DC 34, p. 200).

Retomando a cena anterior envolvendo Jhony e Edgar, há que se dizer que ações como as realizadas por eles no interior do projeto vão, assim, conferindo a singularidade ao lugar, e também exprimindo sua lógica, em parte constituída pela dinâmica nativa, em parte por valores herdados de outras culturas (como a concepção linear do tempo e a avaliação de produto) e re-significados no *pedaço*.

Tratando-se da dinâmica do projeto, um aspecto peculiar estava no fato de sua rotina ser mantida independentemente da presença de adultos, como já referido: os jovens se organizavam, se respeitavam, respeitavam a casa, os instrumentos e outros recursos materiais, estudavam, ensinavam, ouviam música, lanchavam, conversavam, brincavam, iam e vinham. Raramente a coordenadora Patrícia era vista por mim no local. Já a coordenadora Gabrielle era mais presente, mas, assim como Margarida, parecia não exercer influência no cotidiano dos jovens. Quanto ao maestro Fábio, foi

alguém com quem nunca me encontrei na casa. Assim, mesmo quando um ou outro adulto estava no recinto (tal como os professores), não era visível qualquer alteração nos comportamentos ou na rotina do projeto: aquele me pareceu, de fato, um espaço dos jovens. Pode se dizer, como Magnani (2002, p. 21), que no espaço da casa havia uma “rede de relações” responsável por instaurar “um código capaz de separar, ordenar e classificar: era, em última análise, por referência a esse código que se podia dizer quem era e quem não era ‘do *pedaço*’ e em que grau (‘colega’, ‘chegado’, ‘xará’ etc.)”. Um indício dessa classificação está na cena descrita, que envolveu os jovens comovidos em relação à mudança de Phelipe e também nas palavras jocosas de Mariana (onze anos):

“o Emanuel [monitor/auxiliar administrativo] é meu tio, a Gabrielle [coordenadora] minha madrinha, o Petterson [professor] meu padrinho, o Idelfonso [maestro] meu pai, a Lucielle minha professora... o resto é tudo irmão! Tudo uma família feliz!”¹⁷⁴ (18/12/09, DC 52, p. 353-354).

Além disso, a “existência de um código capaz de separar”, resultando na definição de “quem era ou não do *pedaço*”, conforme ponderação de Magnani (2002, p. 21), parece ter sido sentida pela coordenadora Gabrielle ao ingressar no projeto:

“no início, eu chegava lá, nem na sala do computador ia, por que assim, eu chegava, é... todo mundo assim, tipo assim: ‘você não é bem vinda aqui’ - ninguém falava, mas ficava aquele receio, sabe? Fico pensando: ‘eu vou ter que trabalhar no Orkut?! Eu vou ter que saber do que é que cada um gosta... que que é melhor pra eles, e vou ter que começar a fazer isso’” (18/12/09, DC 52, p.368).

De qualquer forma, parece que deixar os jovens livres, “à vontade” no espaço, fazendo dele seu *pedaço*, era mesmo a intenção da equipe, conforme as palavras de Patrícia Melo (23/11/09, DC 38, p. 221), aludidas anteriormente: “A casa é deles, os instrumentos são deles – sempre deixamos bem à vontade” e de Gabrielle:

“Assim que eu entrei [como coordenadora do projeto], uma das coisas principais que a Patrícia deixou comigo foi em relação à organização, tipo: passeios, combinar com o motorista da viagem, pegar a autorização dos pais, essas coisas assim de contato mais por fora; as coisas de dentro, disse prá deixar sempre para os monitores, pra que eles ficassem por dentro, por que são eles que... entendeu? As coisas

¹⁷⁴ Comentário tecido por Mariana, dentro do ônibus, em um momento de euforia, no *trajeto* a Araguari (MG), cidade em que os integrantes da OJU participariam da gravação a um programa de TV.

internas são todas com eles e as partes externas ficariam comigo” (18/12/09, DC 52, p. 360).

Diante das falas de membros da equipe do projeto e da liberdade observada em sua postura, a apropriação do espaço da casa pelos jovens e suas ações naquele contexto poderiam ser compreendidas sob a ótica de Souza (2008), enquanto um “fazer coisas” em resposta a estrutura já determinada no momento da concepção do próprio projeto. De fato, os profissionais da equipe podem ser vistos como alguns dos responsáveis pela “pauta que relaciona” (SMALL, 1999, não paginado), determinando o material pedagógico e a estrutura de funcionamento do local, por exemplo. No entanto, interpretar a atuação dos jovens da OJU enquanto meramente reprodutora de uma lógica posta seria, como nos termos de Malvasi (2008, p. 607), afirmar a “visão do jovem como incapaz de responder as suas carências e debilidades” e, como observado por Abramo (1997, p. 28), a demonstração de

uma grande dificuldade de considerar efetivamente os jovens como sujeitos [...]; uma dificuldade de ir além da sua consideração como “problema social” e de incorporá-los como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los.

Seria, pois, desconsiderar a densidade de suas experiências a partir do envolvimento com as práticas musicais. Ao contrário, a convivência no projeto revelou a capacidade dos jovens de se auto-organizarem, de criarem dinâmicas, de se apropriarem dos espaços e de desenvolverem formas de sociabilidade, tendo a música um importante papel nesse processo social (DENORA, 2000), conforme mostram os episódios a seguir¹⁷⁵:

Ao chegar, encontrei a casa e o seu portão (grade) abertos [...]. Fui entrando [...]. Logo ouvi (e vi) um pequeno grupo no *local de ensaio e estudo*: Idelfonso tocando um violino, Breno com seu violoncelo, Arthur com o contrabaixo, Juliana e um garoto recém-chegado ao projeto com seus violinos [...]. Havia ainda uma mocinha, a irmã de Juliana sentada em uma das cadeiras, bem próxima ao grupo, observando a tudo. Ela não era aluna do projeto, mas falou-me sobre

¹⁷⁵ Esse assunto - a capacidade de ação juvenil - é aqui abordado com a intenção primária de lançar luz sobre a dinâmica dos jovens na casa tendo-se em mente a apropriação do espaço, a rede de relações constituída em seu interior e as formas de ensino e aprendizagem musicais envolvidas. Na quinta seção o assunto será retomado considerando, pontualmente, a autonomia dos referidos atores em pensar e agir, que, além de praticada no projeto, expande-se a outros contextos de sua experiência social.

seu desejo em se matricular [...]. Não entendi o que o grupo fazia exatamente – se aula, ensaio ou estudo descompromissado. Parecia uma brincadeira. Idelfonso deixava a sala, mas logo voltava com o violino na mão: tocavam juntos, em pé, em volta de Breno (o único sentado) algo que eu não conseguia identificar. Breno, por sua vez, não perdia a oportunidade de executar trechos de seu Bach (o prelúdio da suíte BWV 995) em meio à realização musical desencontrada daquele grupo... Logo Idelfonso se ausentou e, espontaneamente, Breno deu a entrada ao grupo para que tocassem de forma ordenada – a música era um arranjo de Samba Lelê. Estava muito ruim. Não fluía. Breno contribuía tocando com segurança a voz mais grave, mas os violinos estavam fracos, desafinados, sem sincronia, errando e parando muito... Então, o violoncelista se punha a “brincar” com o instrumento, fazendo glissandos, tocando seus trechos de Bach... De repente, estava o rapazinho do violino imitando os glissandos de Breno até ouvir um grito de Juliana, irritada: “Anda Breno, tô esperando vocês!”, que ainda completou: “tá indo rápido! Vamos [tocar] mais devagar então!”. Quando Idelfonso voltou, interrompeu uma das tentativas do grupo em executar aquele Samba Lelê que não saía, dizendo: “espera aí, vamos afinar”. Com um violino nas mãos, deu uma altura a Breno que permaneceu por algum tempo tentando afinar seu instrumento. O grupo desarticulou-se novamente. Idelfonso ausentou-se mais uma vez. Arthur ia e voltava vagarosamente arrastando seus chinelos, até pegar uma partitura e também deixar o *local de ensaio e estudo* sem dizer uma palavra. Em geral, pouco conversavam – mais se tocava. A irmã de Juliana permanecia sentada, como uma observadora, até que os dois violinistas começaram a execução intrincada de Samba Lelê. O rapazinho, com seu sotaque nordestino, parou de tocar o violino e deu algumas sugestões técnicas à sua colega que parecia ter dificuldades com o instrumento [...]. De volta à sala, Idelfonso conversava comigo enquanto Breno tocava trechos de outro prelúdio de Bach, da sexta suíte para violoncelo [...]. Mais uma vez, Idelfonso deixou o grupo, conduzindo-me ao cômodo da casa onde ficavam os instrumentos e o computador para mostrar-me cenas de uma apresentação realizada pela OJU. Nesse cômodo nos deparamos com o professor Petterson e duas de suas alunas assistindo ao DVD de um concerto executado pelo renomado violinista Itzhak Perlman [...]. Retornando com Idelfonso ao local onde ainda estava o grupo (tocando do mesmo jeito intrincado), presenciei a repentina aparição de Éderson. Não sei de onde o monitor surgiu, nem se já estava na casa. Sem delongas, já adentrou a sala e pegou o violino das mãos de Idelfonso. Então, juntou-se aos violinistas daquele pequeno grupo (formado por Breno, Arthur, Juliana e o aluno novato) e puseram-se a tocar Samba Lelê. Éderson fazia com tanta firmeza e intenção, que o grupo “entrou no clima”, inclusive Idelfonso. O maestro passou a regê-los com entusiasmo, como se estivesse “contagiado”: sorrindo, batendo palmas e pés, estalando os dedos, requebrando, reproduzindo ritmos marcantes em seu corpo, solfejando contracantos de modo a acentuar a voz de um ou outro instrumento, entoando sonoros “pã, pã, pã!”. Naquele momento, senti-me diante um milagre: a música saindo! Ao tocar, Éderson mostrava-se muito empolgado, como se não houvesse diferença na satisfação gerada por executar trechos de Czardas [que eu o havia observado tocar em uma incursão anterior] e de Samba Lelê. Mas ele não ficava ali parado: após tocar parte da música em conjunto, desligava-se do grupo indo e

voltando ao fundo da casa e também à sala da frente, revezando a execução entre as duas músicas – Czardas e Samba Lelê. Ao tocar as melodias de forma fluente e vigorosa, o jovem caminhava deslizando seus chinelos suavemente por onde passava. Seus movimentos eram leves, envolvendo todo o corpo - braços, ombros, quadris, face - em um balanço lento e contínuo, como que bailando pela casa. Em um de seus retornos ao local onde estava o grupo, disse aos colegas: “de novo, da barra de repetição”. Entusiasmados, todos retomaram a execução sob a regência de Idelfonso - com seus gestos corporais sonoros, praticamente dançando, e entoando seu “pã, pã, pã” junto com a melodia feita pelos violinos. Em uma pequena pausa o regente solicitou: “de novo, só as duas últimas notas – com firmeza!” Contou os tempos do compasso e todos entraram, trabalhando a cadência final expressivamente. A qualquer sinal de interrupção por Idelfonso, Éderson começava com seu solo de Czardas: rápido, baixinho. Após a execução do trecho final de Samba Lelê junto com os colegas, Éderson entregou o violino a Idelfonso e saiu sem dizer qualquer palavra. Dali a pouco estava o monitor com outro violino nas mãos, tocando novamente, sozinho, pela casa afora; Idelfonso estava em qualquer outro lugar que não ali e, naquela sala, o mesmo grupo ainda tocava alguma coisa sob a observação da jovem visitante. Breno também deixou a sala, mas logo retornou. Sem o seu instrumento em mãos, pôs-se de pé, perto dos dois colegas violinistas corrigindo-lhes: “tem nota errada aí!” (12-05-09, DC 05, p. 20-22).

Os episódios relatados mostram um pouco mais da dinâmica dos jovens no projeto em um momento livre das atividades ordinárias – aulas, ensaios, apresentações - embora contando com a participação do maestro Idelfonso. Referem-se a uma atuação musical (envolvendo atores da OJU e uma visitante), da qual cada um toma parte à sua maneira, podendo se dizer que, por meio dela, exploram, afirmam e celebram as relações humanas como “imaginam que são e que devem ser” (SMALL, 1999, não paginado). A concepção dos relacionamentos humanos tidos como ideais no projeto é moldada tanto pela perspectiva do maestro (a ser pontuada em sub-seção posterior) e dos demais membros da equipe, quanto pela dos jovens, tendo-se em vista sua biografia (incluindo seus códigos comuns por habitarem o mesmo setor da cidade) e os percursos musicais por eles trilhados. Assim, dos seus relacionamentos no momento da atuação emergiu o comportamento colaborativo, mas também o fazer individual, a exemplo das ações de Breno - um dos alunos mais avançados - tocando Bach em meio à execução coletiva. A atuação reflete também as relações entre os sons, implícitas na estrutura musical executada (afinação, tonalidade, e tempo linear, por exemplo), relações essas também exploradas, afirmadas e celebradas pelo grupo (SMALL, 1998, 1999).

Mas, pode se dizer ainda que a cena descrita evidencia o “poder” da “música em ação” (DENORA, 2000). Sob uma circunstância específica, agindo como “um tipo de

tecnologia estética, um instrumento de ordenação social”, a música mobilizou os atores ali presentes, imbuindo-os de um estado de ânimo na medida em que Éderson conferia maior densidade à realização do grupo (Ibid.). Com toda a energia e expressividade do violinista depositada na atuação, os atores, motivados, passaram a imprimir o melhor de si à performance, conferindo àquela melodia folclórica significados emocionais e corporais, como que em uma “via de mão dupla”. No que tange ao maestro, a música pareceu ter tomado seu corpo, levando-o a se posicionar de uma forma diferente diante o grupo, e, quanto a Éderson, parece tê-lo transportado aos diferentes espaços da casa na medida em que a produzia. Daí o poder da música nos termos de DeNora (2000, p. 17, tradução nossa):

A música pode influenciar como as pessoas constituem seus corpos, como elas se conduzem e como experimentam a passagem do tempo, como sentem – em termos de energia e emoção – a si mesmas, a outros e a situações. A este respeito, a música pode implicar e, em alguns casos, trazer à tona modos associados de conduta [...] ¹⁷⁶.

Dadas as circunstâncias de apropriação dos fornecimentos - o fazer coletivo junto aos pares no ambiente familiar, com a contribuição expressiva de Éderson - a canção folclórica teve seu “poder” claramente notado em tempo real (DENORA, 2000). Mas, somada a outras experiências no projeto, pode se dizer que a atuação contribuiu para marcar a vivência de cada um dos membros do grupo. Isso porque provocou o exercício das potencialidades musicais dos jovens, favorecendo a construção de uma autoimagem positiva de si mesmos: no caso dos violinistas iniciantes, houve a oportunidade de perceberem sua própria competência para alcançar um melhor resultado na execução e, no caso de Éderson, por ter contribuído cabalmente ao resultado coletivo, contrariou o estigma carregado desde criança - a dificuldade de aprendizagem por não ser “inteligente na escola” (14/11/09, DC 33, p. 196). É possível inferir também que a música em ação na conjuntura descrita afetou a vida social dos jovens devido ao seu “caráter comunitário” (SMALL, 1989), propiciando trocas e o estabelecimento de laços afetivos (notoriamente no caso de Arthur, extremamente introvertido) e, finalmente, que refletiu na “elaboração de projetos pessoais e coletivos” (DAYRELL, 2001, p. 25) pelos jovens, haja vista o desejo (e esforço) manifesto por

¹⁷⁶ “Music may influence how people compose their bodies, how they conduct themselves, how they experience the passage of time, how they feel – in terms of energy and emotion – about themselves, about others, and about situations. In this respect, music may imply and, in some cases, elicit associated modes of conduct [...]”.

Éderson, Breno e Juliana no sentido de aprofundarem seus conhecimentos musicais e profissionalizarem-se nesse campo.

4.3.2 MUSICANDO NAS AULAS, ENSAIOS E APRESENTAÇÕES

Além do *musicking* nos momentos livres, com ou sem a presença de adultos, os jovens vivenciam suas atividades regulares no projeto conduzidas pelos professores e maestro. Nessas ocasiões, a técnica de observação me permitiu apreender a dinâmica dos jovens no *pedaço* por outro ângulo, assim como a “rede de relações” (IWAZAKI, 2007; MAGNANI, 2002) tecida no cenário. Permitiu-me ainda, conhecer concepções de ensino e aprendizagem que orientam a formação musical dos atores focalizados, sinalizando modos como constroem seu conhecimento sobre música. Consequentemente, pude perceber valores presentes nesse processo que coadunam para a constituição de sua identidade (SMALL, 1998; DENORA, 2000) e condição juvenil. Assim, os tópicos que se seguem abordarão as práticas musicais vivenciadas pelos jovens nos espaços de aula de instrumento, bem como de ensaios e apresentações da orquestra.

4.3.2.1 As aulas

No projeto, chamam-se aulas aqueles momentos em que os alunos recebem a atenção e orientações de um professor em um horário preestabelecido. Além das aulas de instrumento, soube, em conversa com o então maestro Cassiano, que havia aulas de “teoria na prática” entre as atividades oferecidas aos participantes da OJU (informação verbal)¹⁷⁷. No ano de 2009, quando empreendi o trabalho de campo, pude observar abordagens de tópicos relacionados à teoria musical durante aulas de instrumento e ensaios da orquestra. Mas, ao iniciar as atividades no ano de 2010, soube que Gabrielle passaria a ministrar tal conteúdo de forma exclusiva.

¹⁷⁷ A informação foi transmitida no mês de outubro do ano de 2008 no Conservatório Estadual de Música “Cora Pavan Capparelli”, quando eu ainda refletia sobre o tema do projeto a ser submetido ao processo de seleção do Programa de Pós-graduação (Mestrado) em Artes, da Universidade Federal de Uberlândia.

Considerando as aulas de instrumento, os horários são organizados de modo que os alunos, geralmente em duplas, tenham dois encontros semanais com o mesmo professor. A oferta desse número de aulas é bem visto pelos diversos atores do projeto, o que é expresso nas palavras de sua ex-professora, Patrícia Nazário:

“Bom, eu acho assim, que a questão dos alunos terem duas aulas por semana no instrumento é um ganho imenso, por que o aluno desenvolve muito mais rápido com essas duas aulas que ele tem – ele tem duas aulas de instrumento em dupla e mais aulas de prática de conjunto, que é a orquestra. Então, acaba que ele tem contato com o instrumento três vezes na semana” (03/12/09, DC 43, p. 285).

Durante o trabalho de campo foram observadas algumas aulas ministradas por dois dos professores aos jovens no bairro Alvorada – prof.^o Petterson e prof^a Cecília¹⁷⁸; outras ministradas pelo maestro Idelfonso às crianças da escola Irene¹⁷⁹ e, na ausência deste, o trabalho musical desenvolvido pelos próprios jovens na situação de monitores – Charly, Viviane e Jhony - com alunos da mesma escola. No espaço das aulas, percebi práticas tradicionais (SWANWICK, 1993), mas também outras, nem tão tradicionais assim, desenvolvidas em função das especificidades dos atores da OJU. Pude constatar, então, que nos momentos de aulas são também geradas as lógicas locais, em grande parte influenciadas pela atuação dos jovens. Em contrapartida, esses atores são afetados pelas práticas estabelecidas no projeto, que se refletem na constituição de sua condição juvenil.

4.3.2.1.1 – Escolhendo o instrumento

Em geral, pode se dizer que a opção pela aprendizagem de um ou outro instrumento é livre, dependendo do desejo do aluno ingressante. No entanto, a falta de vagas com professores de violino, por exemplo, pode ser fator determinante à escolha de outro instrumento, como no caso de Arthur – o único estudante de contrabaixo do

¹⁷⁸ À época do trabalho de campo, Petterson trabalhava no período vespertino atendendo os alunos mais velhos na casa (no Alvorada) e, no período diurno, atendendo as crianças na escola Irene (no bairro Morumbi). Já Cecília, atuava apenas no bairro Alvorada, ministrando aulas aos alunos mais jovens no período diurno. Embora o interesse da pesquisa estivesse na relação dos jovens com as práticas musicais, as aulas às crianças foram observadas com o intuito de construir uma visão ampla sobre as concepções e práticas musicais que delineavam o projeto e também sobre a atuação dos jovens como monitores, extrapolando seus fazeres na casa.

¹⁷⁹ Vale lembrar que além de maestro, Idelfonso atua, pelo projeto, como professor de instrumento na escola Irene.

projeto. Além disso, há outras situações, como a de Mariana que, devido à baixa estatura, foi orientada a estudar outro instrumento que não o violoncelo como gostaria.

Pondo à parte as razões que, de certa forma, coagem a definição por um ou outro instrumento, interessante é notar as motivações dos alunos para fazerem suas escolhas. Os depoimentos a seguir, de Phelipe e Fernando, sugerem a opção fundamentada nos afetos gerados em sua interação com a materialidade sonora (salientando-se o timbre e a densidade) em circunstâncias específicas (DENORA, 2000). Tratando-se de Phelipe, a interação ocorreu em um lugar já familiar (o *pedaço*) durante a execução musical por um professor e, quanto a Fernando, foi incentivado por colegas também no ambiente do projeto, e, antes ainda, quando podia ver e ouvir com frequência outras pessoas tocando os instrumentos de cordas friccionadas no espaço religioso:

“Entrei na viola, aí um dia ouvi o Kleber [professor] tocar o violoncelo e gostei demais - pedi para experimentar: quando toquei aquela corda dó... me deu uma coisa... senti aquele som! Não tem explicação!!! Troquei. Lembro da cara do professor de viola me vendo tocar naquela hora: ele sabia que tinha acabado de perder um aluno” (09/10/09, DC 17, p. 88).

Ao ver Fernando, um jovem até então desconhecido por mim sair de uma aula com o professor Hiago, perguntei-lhe: “você está começando agora?”. Ele: “não, já fazia aula!”. Eu: “de viola?”. Ele: “é, mas vou experimentar os dois, viola e violino, pra ver de qual eu gosto mais”. Eu: “por que começou pela viola, você quem escolheu?” Ele: “foi, comecei pelo som dela... os meninos me mostraram – gostei – por causa dos graves dela...”. Fernando também me falou sobre sua procura pelo projeto com enorme sorriso e brilho no olhar: “eu via todo mundo tocando, queria tocar também... via na igreja... comecei a aprender na igreja. É um sonho!” (19/11/09, DC 35, p. 207).

Finalmente, a re-opção de Charly - trocando o estudo de violino pelo de viola – traz à tona outra questão: seu sentimento de fazer parte da OJU, tendo por consequência a elaboração de sua autoimagem como alguém que pode e deve agir diante das necessidades do grupo com o qual mantém intenso relacionamento e compromisso. Assim me disse o jovem:

“O violino me agrada mais... o som é mais bonito... o som da viola é bonito, mas o violino me agrada mais... eu entrei na viola pra ajudar o projeto... eu te falei que eu quero fazer um naipe de viola na orquestra? Veio um aluno novo do Hiago, de viola, não sei se você viu... um moreninho [Fernando]... Já falei com ele... Já comecei a ajudar ele... ele já ficou até três e meia estudando... fiquei ajudando

ele... ele tá melhor, foi o primeiro que ajudei... eu tô querendo incentivar os meninos a estudarem viola, como eu já fui incentivado pelos professores... e aí fazer um naipe...” (20/11/09, DC 36, p. 216).

A fala do professor Hiago aponta outro corolário relativo à mudança de instrumento por Charly, ligado à condição juvenil desse ator: a possibilidade de profissionalização no campo musical – um aspecto presente nos projetos de vida do jovem. Daí outra motivação para a troca de instrumento, conforme sugerido por Hiago:

Hiago me disse que atualmente tem apenas dois alunos de viola no projeto, mas que já “conseguiu convencer” Charly, que “mudou para viola na segunda-feira”. Então perguntei-lhe sobre o porquê ou, para quê convencer as pessoas a esse respeito. Disse-me que “tem mais campo de trabalho”, pois “falta violista no Brasil”. Exemplificou o que dizia citando a OSESP, que, segundo ele, estava sem *spalla* do naipe das violas e, ainda, a orquestra da UFMG, que recentemente teria feito concurso para admitir dois violistas. Por fim, disse que, por haver poucos violistas no país, o nível de exigência em concurso para admiti-los não é tão elevado quanto o referido aos violinistas (12/11/09, DC 31, p. 181-182).

Como se pode perceber a partir das falas destacadas, até mesmo a escolha pelo instrumento perpassa pelas instâncias da vida dos jovens, estando ligada ao sentimento, à emoção, ao relacionamento com os pares, à construção de identidade e aos projetos de vida.

4.3.2.1.2 – Aulas tradicionais

Tanto nas aulas ministradas por Petterson quanto nas ministradas por Cecília, foram observadas práticas de ensino tradicionais (SWANWICK, 1993) familiares a mim. Dentre elas, a adoção de um material de estudo previamente estabelecido, como os livros do método Suzuki e o método Song’s, incluindo composições musicais ordenadas segundo a complexidade técnica exigida para sua execução. Nas aulas em que estive presente, predominavam as atividades de leitura e procedimentos comuns como o solfejo feito pelo professor e a marcação do pulso concomitantemente à execução instrumental, pelos alunos. Notória era ainda a atenção dos professores destinada à postura corporal e à técnica instrumental dos iniciantes, como evidenciam os trechos de uma aula ministrada por Petterson:

Ao sentar-me em um dos cantos da sala, Petterson foi logo me explicando: “ele [um aluno aparentando ter dezesseis anos] está muito esquecido, faltou muito, faltou na igreja, não treinou... vou recordar com notas soltas...”. Assim que o rapaz (em pé) começou a friccionar as cordas soltas, foi interrompido pelo professor que, sério e educadamente, corrigiu-lhe a postura, dizendo: “o violino não foi feito como um travesseiro – é um instrumento de madeira super-desconfortável – então você tem que arrumar a melhor forma”. No quadro, Petterson escreveu notas (lá, mi, ré – cordas soltas), utilizando semínimas e mínimas organizadas em compassos quaternários para que o rapaz as executasse. Mas, assim que começou a tocar, teve sua postura novamente corrigida. Com suavidade, Petterson tocou em seu cotovelo, mostrando-lhe a forma correta de posicioná-lo e mover o braço, na medida em que alcançasse uma ou outra corda com o arco. Fazendo alguma alteração no que havia escrito no quadro, o professor pediu ao rapaz que guardasse seu instrumento no estojo, solicitando, em seguida, que solfejasse o que havia escrito. Tentando entoar a melodia (lá, lá, mi, mi, lá, lá, ré, ré, laaaa), o rapaz não conseguiu solfejar as relações intervalares, sendo orientado a fazer leitura rezada¹⁸⁰: “não precisa cantar, normal, só falar”. Em seguida à leitura, o professor escreveu: sob as notas lá - “palma”, sob as mi - “estalo” e sob as ré - “pé”. O jovem deveria, sem o instrumento em mãos, combinar a declamação dos nomes das notas com suas respectivas durações aos gestos corporais determinados. Enquanto o aluno executava o proposto, Petterson marcava a pulsação com um pincel sobre cada uma das notas grafadas no quadro, impondo a velocidade. Ao concluir sua execução (vocal e corporalmente), o aluno era instruído a repeti-la ao violino. Apesar de suas dificuldades, o jovem conseguia exprimir uma sonoridade consistente no instrumento e, de forma geral, apresentava compreensão acerca das durações estipuladas para cada nota. Daí, agilmente, dizia o professor: “beleza! Agora vamos passar para notas de meio tempo!”, apagando o quadro e reescrevendo uma nova variação rítmica sobre a mesma melodia [...]. Após várias realizações do jovem, Petterson comentou: “hoje a gente vai aprender só nas colcheias, do que a gente já viu em relação a valores” [...]. O professor ainda o instruiu: “não sai tocando por cima – pensa primeiro – se a nota vale 1 tempo, ‘como eu vou produzir uma nota que vale 1 tempo no violino?’ Tenta analisar o que você vai fazer antes de tocar” [...]. Encerrando a aula, Petterson disse-lhe: “por hoje é só. Agora vamos às lições que você vai levar para [estudar em casa e trazer para] a próxima aula: Suzuki - você está com elas aí?”. De posse do material, o professor orientou o aluno quanto à melhor forma de estudo em casa: “vê a nota: quanto tempo vale? Entendeu? Não precisa perder tempo – pronto, já liquidamos o problema, aí vai fazer no violino. Agora usa o que você já sabe – não tenta fazer aos ‘trancos e barrancos’, senão você vai se frustrar... você já entende o que eu estou falando”. Pegando o livro Bona, de propriedade do jovem, Petterson marcou as lições para solfejo [...]. Ao despedir-se do professor, o aluno ainda ouviu: “pode vir segunda, terça... sempre naquele horário... Eu vou estar aqui a semana inteira – pode me procurar...”. Após o jovem deixar a sala, o professor continuou me

¹⁸⁰ Declamada sobre uma única altura ao invés de solfejada, obedecendo as alturas descritas.

dizendo: “com ele eu estou indo com mais cautela – ele trabalha, faz curso... Uns minutinhos aqui, outros ali... Aí pego mais firme na aula. Ele vem nos horários dos outros alunos. Nos intervalos, cinco minutos, eu explico pra ele... Hoje a aula foi mais técnica, mas eu brinco, faço jogos...” (19/06/09, DC 11, p. 52-54).

Quanto ao livro Bona, soube que o jovem o havia adquirido por ser membro da Congregação Cristã no Brasil e que já o utilizava em seus estudos musicais no templo religioso. Mas há que se destacar que o professor Petterson também participava dessa religião e de lá recebera seus primeiros ensinamentos musicais sistematizados. Valendo-se ou não de princípios e materiais aos quais esteve submetido durante sua própria trajetória de aprendiz, Petterson informou que sempre procurava verificar se seus alunos já dispunham de algum material para o estudo de música, para daí definir aquele que, de fato, seria adotado em suas aulas. Ainda assim, de acordo com Petterson e Patrícia Nazário, embora cada professor tivesse suas próprias estratégias metodológicas, havia um consenso em utilizar o material Suzuki no projeto. Dessa forma, esclarece a ex-professora:

“A gente optou por trabalhar Suzuki por que a gente acha que é um material bem interessante... mais atualizado. Não que a gente trabalhou com a metodologia Suzuki, mas com o material Suzuki. Por que o método Suzuki tem características bem próprias, que não se encaixam muito bem na realidade brasileira. Mas, assim... o material Suzuki a gente sempre usa e a metodologia, cada professor utilizou adaptando o seu próprio, né... conhecimento e meio didático. [...] em geral, a gente optou pelo Suzuki por que é o que a maioria dos conservatórios também utiliza, né? E, assim... a forma de organização do material Suzuki é muito gradual e didática e por isso a gente escolheu esse material (03/12/09, DC 43, p. 289).

O material adotado (Bona e Suzuki) na aula de instrumento pode ser visto como um indício do “racionalismo científico” que, segundo Small, orienta a “música clássica ocidental” (SMALL, 1989, p. 88). Para o autor (Ibid., p. 89), uma das consequências da “visão científica do mundo” está na fragmentação das instâncias vividas (como trabalho e ócio) e, no caso do conhecimento, na separação em disciplinas e conteúdos. Nesse sentido, o material adotado nas aulas do projeto referencia essa desagregação, uma vez que proporciona informações e atividades musicais separadas por assuntos e ou organizadas por seu grau de complexidade. Indica ainda o contato dos atores da OJU com práticas musicais desenvolvidas em diferentes espaços (no caso, a Congregação Cristã no Brasil - que adota o livro Bona e o conservatório local - o material Suzuki)

com os quais formam uma “rede de relações”, sendo possível “firmar (e reafirmar) valores e concepções inerentes à prática” musical (IWASAKI, 2007, p. 186).

A justificativa de Patrícia Nazário para a adoção do material Suzuki no projeto apoiada em seu uso corrente nos conservatórios, remete ainda à ideia de respeito diante essas instituições de ensino musical. Outro sinal desse respeito está na informação atribuída pelo jornal Correio de Uberlândia ao proponente do projeto, maestro Fábio de que “alguns dos alunos que estão no projeto há três anos, desde o início, estão no mesmo nível de alunos com oito anos de conservatório” (TIAGO, 2008), elegendo a escola de música como parâmetro para avaliar o desenvolvimento dos alunos da OJU. Talvez o conservatório, especificamente o de Uberlândia, ocupe uma relevante posição no *circuito* musical frequentado pelos atores do projeto por representar um lugar de “práticas pedagógico-musicais autorizadas e certificadas” (GONÇALVES, 2007, p. 21) em consonância com determinados conceitos e valores tidos por ideais na OJU (SMALL, 1998, 1999) ou, de acordo com Gonçalves à luz de Vasconcelos¹⁸¹, por referir-se a um

tipo de escola que ministra uma formação especializada no domínio da “música erudita ocidental”, organizado em torno e em função da aprendizagem do instrumento, enfim, “de um modelo originalmente concebido para a transmissão de uma cultura específica, do confronto entre diferentes ideologias, pressupostos estéticos e procedimentos de formação musical”.

Na aula ministrada por Petterson também chama atenção a “visão linear e dinâmica do tempo” (SMALL, 1989, p. 94-95), valendo lembrar de minha observação em diário de campo acerca da situação sob a qual o aluno estava submetido: “sempre sob a pressão imposta por meio da marcação do pulso com o pincel sobre o quadro e da condução ágil do professor, passando de uma atividade a outra” (19/06/09, DC 11, p. 53).

A forma de trabalho priorizando o domínio racional como uma preparação à performance é também evidenciada durante a aula, coincidindo com as ponderações de Small sobre a “visão científica do mundo” - responsável por sobrepor o “intelecto e a celebração da lógica abstrata”¹⁸² à “experiência vivencial” (SMALL, 1989, p. 88, tradução nossa). Sinal disso está na orientação do professor: “não sai tocando por cima

¹⁸¹ 2002.

¹⁸² “intelecto y la celebración de la lógica abstracta”.

– pensa primeiro [...]. Tenta analisar o que você vai fazer antes de tocar” (19/06/09, DC 11, p. 53).

Finalmente, a preocupação do professor com a postura corporal, envolvendo posicionamento do violino e a movimentação de braço e cotovelo associada aos outros aspectos abordados, pode ser vista como um indício de que as aulas de música no projeto têm, em alguma medida, o objetivo de “produzir executantes da música de tradição clássica ocidental principalmente a dos séculos XVIII e XIX”¹⁸³ (SMALL, 1989, p. 197, tradução nossa), o que vai ao encontro das próprias palavras de Petterson, proferidas em outra circunstância:

“[...] eu penso otimista: não penso - ‘até fim do ano vou ta fazendo concerto de Mozart’ - tenho cuidado com a expectativa, pra não frustrar, mas dentro da minha perspectiva, no primeiro ano penso - ‘o aluno vai fazer o primeiro vol. do Suzuki’ – não é um concerto de Mozart, mas para mim é melhor que tocar um concerto de Tchaikovsky... para quem não sabia pegar no violino...” (16/11/09, DC 34, p. 200).

4.3.2.1.3 Aulas nem tão tradicionais assim

Se, por um lado, considere as práticas observadas nas aulas do projeto como familiares tendo em vista as lógicas da “música clássica ocidental” (SMALL, 1989) e a concepção tradicional do ensino de música (SWANWICK, 1993), por outro, estranhei determinadas ações e temporalidades que tomei como específicas do contexto da OJU.

Circulação dos jovens

No cotidiano do projeto os alunos têm o hábito de adentrarem pelas salas enquanto outros têm suas aulas. Alguns chegam até a participar das aulas alheias tocando, outros se sentam ou ficam parados à porta, prestando atenção, como pode ser verificado em anotações no diário de campo referentes às aulas de Cecília e Petterson, respectivamente:

¹⁸³ “producir ejecutantes de la música de tradición occidental clásica (principalmente la de los siglos XVIII y XIX)”.

[...] ainda com os dois garotos na sala de aula, adentraram outros dois [alunos de outro horário]. Com seus instrumentos já em mãos, sentaram-se e começaram a tocar o que os primeiros estavam tocando [...]. Por alguns instantes, os quatro garotos puseram-se a conversar mencionando o conteúdo de provas e nomes de professores que tinham em comum na escola Lourdes de Carvalho. Voltando-se a mim, Cecília, que retornava à sala de onde havia se ausentado, disse baixinho: “já vou aproveitar e ensaiar os quatro juntos [para o Festival]!” (09/10/09, DC 17, p. 83).

[...] Arthur (aluno de contrabaixo) entrou na sala, sentou-se em uma cadeira bem na frente e, quieto, com a mão no queixo, permaneceu observando a aula de violino ministrada por Petterson [...]. Enquanto escrevia um exercício no quadro para que seu aluno solfejasse, o professor se dirigiu a Arthur, perguntando-lhe: “Arthur, quer fazer também?” E o contrabaixista: “Eu? Não...”. Arthur ainda ficou por lá mais um tempo, atento a aula. Então, levantou-se e saiu, retornando minutos depois (19/06/09, DC 11, p. 53).

Como essa circulação dos jovens pelos espaços de aula me pareceu uma prática constante, comum no projeto, indaguei a professora Cecília no intuito de verificar até que ponto meu entendimento procedia. Sua resposta reforçou a minha impressão de que, embora os professores adotassem práticas comuns às da cultura escolar, os jovens do projeto impunham, de alguma maneira, sua própria dinâmica ao lugar possibilitando a expansão das formas de sociabilidade e de aprendizagem musical. Assim, ouvi da professora:

“Às vezes as pessoas começavam a entrar, eu pedia pra sair. Eu ficava só com o aluno que eu tava dando aula. Mas depois eu comecei a perceber que o movimento do projeto era outro, que se tem um interessado em ver, que podem aprender vendo o outro, e tal... e que até os outros professores iam deixando. E aqui nessa unidade como tem mais espaço - agora até que ta com pouca cadeira, mas antes tinha bastante cadeira - quando eles pediam pra ficar eu deixava. Aí depois começou a tornar movimento mesmo - eu acho que a gente perde um pouco do limiar, né, do que pode, do que não pode. E assim, eu só peço que quando eles forem entrar, baterem antes, eu sempre pedia, agora tá um pouco mais livre. Pedia pra eles que quando tivessem de fora, prestassem atenção: ‘ta acabando a música? Espera acabar a música pra você bater’ [...]. No começo eu ficava aquela coisa, de entrar só o aluno do horário e tal... E depois quando vem com esse negócio de grupo, de estar tocando a mesma música, querendo compartilhar, às vezes um vem, pede pra fazer a aula do outro para tocar junto... [...] eles pedem. Como é que você fala para um aluno ‘não, não toca agora não’? O menino ta querendo tocar, você tem que incentivar que toque, né? Por mais que não seja seu aluno [...]. Às vezes é até aluno de outro professor, mas meu aluno fala: ‘ah, deixa eu

tocar com fulano, não é aula dele, mas deixa eu tocar?!'. Eu deixo, por que tá te pedindo pra tocar e vai falar - 'não, não toca?' É uma coisa que a gente tá querendo fazer com que eles façam e façam bem, e vai falar - 'não, não faz'? Então acaba que..." (05/12/09, DC 45, p. 305).

Mesmo sendo corriqueira essa circulação dos alunos pelos espaços de aula, Patrícia Melo comenta (23/11/09, DC 38, p. 222): "tem professor que não gosta disso não... não se adapta". Em sua fala, a coordenadora acaba sublinhando que, de fato, há uma lógica estabelecida pelos jovens, compartilhada ou não pelos professores. Essa interpretação é ainda reforçada ao serem retomadas as palavras de Cecília, evidenciando que os professores têm seus próprios paradigmas – "o que pode e o que não pode", mas que, devido ao "movimento" dos alunos, acabam perdendo "um pouco do limiar" (05/12/09, DC 45, p. 305).

Flexibilidade horária

Considerando a duração das aulas, parece ter seus inícios e termos claramente delimitados se considerados os quadros de horários do projeto, mas, na prática, nem sempre é possível defini-los. Até mesmo para alguns alunos havia a dificuldade de demarcação, mesmo quando se esforçavam em dar-me uma resposta certa, não se tratando, portanto, de quererem evitar minha presença para observá-los. Uma mostra disso está na fala de Charly, quando o monitor ministrava aulas às crianças da Irene:

Em meio àquele burburinho, com as três crianças guardando os instrumentos, aproveitei para perguntar a Charly sobre o horário de suas aulas (como aluno de violino) no projeto, ouvindo sua resposta: "é dia de segunda e quinta". Eu: "a que horas?". Charly pensativo: "uma hora... uma e meia... tem dia que é às três horas... duas e meia... três e meia... Uma e quinze... Uma e quinze! É mais uma e quinze!". Sem graça, tentou me explicar: "é que tá meio bagunçado...". Daí, perguntei-lhe: "por que?", respondendo-me: "sei lá... até que a gente começa a fazer a aula..." (06/11/09, DC 27, p. 160).

Essa flexibilidade de horários e duração das aulas também foi notada em relação ao trabalho no Morumbi, em aulas de Idelfonso e de Charly às crianças da Irene. Embora o relato a seguir não corresponda a uma aula diretamente voltada ao público jovem, no bairro Alvorada, sinaliza práticas que perpassam todos os ambientes do projeto e que se fazem presentes no cotidiano dos atores focalizados nesta pesquisa.

Daí, poder se dizer que Charly, na condição de monitor, tem em suas ações pedagógicas o reflexo das práticas às quais está sujeito enquanto aluno do projeto. As crianças, por sua vez, parecem lidar com os horários de suas aulas de forma semelhante aos jovens no Alvorada, em resposta à própria dinâmica de Idelfonso, como professor no Morumbi e maestro de todos os alunos do projeto.

Notei que já eram 09h30min, horário em que a aula deveria ser encerrada dada a programação fixada na parede da sala. Mas todas as crianças ainda estavam lá, tocando, conversando. Após uma breve pausa, Charly prosseguiu com as atividades. Não precisou ficar chamando. Logo, todos já estavam sentados em círculo [...]. Pouco depois, chegaram outras duas crianças que pegaram os violinos dispostos sobre cadeiras no canto da sala, dirigindo-se à roda formada em seu centro e misturando-se aos demais alunos [...]. Às 10h, praticamente todos os alunos que haviam chegado às 8h ainda estavam no local. Quando fizeram outra pausa perguntei a um dos garotos sobre o horário inicial de sua aula e ouvi: “não sei, eu venho na hora que eu acordo... mas eu demoro a acordar...”. Então perguntei a uma das meninas: “até que hora vai essa aula?”, respondendo-me: “não sei...”. Por fim, fiz a mesma pergunta a outra garota, respondendo-me que a aula começava 08h e terminava às 09h30min (06/11/09, DC 27, p. 159).

Em minhas incursões percebi que a relativa falta de atenção aos horários não ocorria por mera displicência dos professores e alunos, mas, por uma lógica em que predominava muito mais o envolvimento na atividade do que a obrigação em cumprir a carga horária. Nesse sentido está a fala de Idelfonso:

“[...] eles têm seus horários, mas se quiserem ficar nos horários dos outros, procuro fazer uma dinâmica que envolva a todos porque vi que o que funcionava era o contato de um com o outro”. De acordo com o maestro, o único impedimento para a participação de todos ao mesmo tempo, mesmo que fora de “seus horários” é a quantidade limitada de instrumentos: “enquanto tem violino eles podem ir ficando”. Segundo Idelfonso, a permanência por mais tempo na aula propicia o maior contato dos alunos com os instrumentos já que não os têm em casa, além de poderem vivenciar ali o “ambiente musical” (22/05/09, DC 08, p. 35).

A dilação dos horários, seja de aulas ou ensaios, associada à livre movimentação dos jovens pelo projeto, acaba gerando situações diferenciadas, em que não é possível distinguir entre o início de uma atividade e o término de outra. Os atores da OJU se mostram cientes dessa peculiaridade e parecem vê-la como um aspecto positivo, como sugere o comentário de Idelfonso: “Tem dias que eu fico aqui até sete horas [19:00]

com os alunos, conversando, tocando¹⁸⁴ (06/12/09, DC 46, p. 310) e de Jhony, dizendo preferir o projeto ao conservatório (onde também estuda) por causa dos “amigos” e por ser um lugar onde “tem mais tempo: lá no conservatório é cada um com seu horário, fica no seu tempo e acabou, vai embora” (09/10/09, DC 17, p. 85). A fala e a conduta de Vinícius após sua aula de violino, são também esclarecedoras nessa direção:

Olhando para mim, Vinícius se perguntava: “por que eu estou aqui? Já poderia estar na minha casa!” e, estalando os dedos: “eu já poderia ter ido embora, óh!” [...]. Enquanto Emanuel assistia a um vídeo no site Youtube¹⁸⁵, Vinícius, parado na porta, tocava alguma coisa em seu violino. Por alguns instantes Emanuel se pôs a observar o garoto tocando, que lhe disse: “não faz essa cara, Emanuel!” e o monitor, respondendo-lhe: “só acho que tem que relaxar um pouco o braço, está tenso...”. Em meio à apreciação feita por Emanuel no computador (um duo de violão e violoncelo), Vinícius pediu-lhe que colocasse *Happy Day*, ouvindo a resposta do monitor: “não, você já ouviu três vezes!”. No entanto, Emanuel interrompeu o que estava ouvindo e atendeu ao pedido do garoto. Parados em frente ao computador os dois, admirados, ouviam a música, comentando sobre aquelas imagens do filme *Mudança de Hábito*: “bonito demais!” (09/10/09, DC 17, p. 81-82).

A cena mostra que, ao ter prorrogada a sua permanência no projeto após a aula, Vinícius pôde se relacionar com Emanuel, recebendo outras orientações sobre a técnica instrumental e tendo a oportunidade de apreciar música pelo computador, expandindo, assim, seus meios de aprendizagem musical para além daqueles proporcionados pela professora.

A flexibilidade observada no que tange à duração das atividades e ao tempo de permanência dos atores no projeto remete à concepção de “tempo circular” - própria dos balineses e outros povos orientais abordada por Small (1989, p. 54) - em contraposição à ideia de “tempo linear” anteriormente mencionada. Segundo Small (Ibid.), em Bali essa circularidade é expressa de diversas formas, inclusive no calendário “soli-lunar” que orienta seu povo: baseado em ciclos, o sentido do tempo não está na mensuração de seu transcorrer e sim nas características que apresenta e volta a apresentar em cada momento. Dessa forma, “os ciclos e superciclos são intermináveis, sem ancoragem, incontáveis e, como sua ordem interna não tem significado algum, sem clímax”¹⁸⁶

¹⁸⁴ Referindo-se aos ensaios semanais da OJU no Alvorada, com início marcado para às 16h, e término às 17h30min, sendo que o funcionamento do projeto finda às 18h.

¹⁸⁵ <<http://www.youtube.com>>

¹⁸⁶ “los ciclos y superciclos son interminables, sin anclaje, incontables y, como su orden interno no tiene significado alguno, sin clímax”.

(GEERTZ, 1966 apud SMALL, 1989, p. 54, tradução nossa). Igualmente, Small observa que, em geral, as atividades praticadas pelos balineses não se desenvolvem com vistas ao cumprimento de metas ou ensejando atingir o clímax - um objetivo final - e sim, “como algo que leva em si uma satisfação inerente”¹⁸⁷, desfrutando-se momento a momento (SMALL, 1989, p. 55, tradução nossa).

Quando, no projeto, muitos jovens passam horas de seu dia independentemente do cumprimento de atividades agendadas, ou, mesmo diante de tais atividades (como a citada gravação para o programa de TV) se envolvem em tantas outras cenas vivenciando-as de formas diversas: por meio da execução, apreciação ou criação musical; do relacionamento com os pares - conversando, discutindo calorosamente, comendo ou brincando - ou, ainda, recolhidos em alguma parte da casa, sozinhos com seus pensamentos (como tanto vi fazer Arthur), pode se dizer que desfrutam momento a momento em seu *pedaço*, extrapolando a ideia de “tempo linear”, “mecanicista”, que se presta a orientar o cumprimento de tarefas.

Flexibilidade quanto ao propósito, procedimentos e conteúdos

Além da flexibilidade em relação ao aspecto temporal no projeto, foi possível observar o posicionamento maleável de professores e do maestro no que diz respeito ao propósito, aos procedimentos e aos conteúdos das aulas. Nesse sentido está meu estranhamento, emergido por ocasião de minha primeira visita àquele cenário:

Não entendi muito bem do que se tratava aquela aula, parecia prática de conjunto, instrumento em grupo... Depois, perguntando a Idelfonso, me disse que era “aula de teoria”. Falou que aquele horário, reservado à teoria, acabava servindo a qualquer outro propósito, de acordo com o desejo ou a necessidade dos alunos. Disse-me o maestro que os jovens não eram cobrados com rigidez quanto ao cumprimento dessa disciplina (Teoria da música). Então, às vezes dava aulas individuais, trabalhava com pequenos grupos instrumentais ou ensaiava músicas do repertório das apresentações quando estavam próximas (05/05/09, DC 04, p. 13-14).

Outro sinal do posicionamento maleável dos profissionais da OJU advém do depoimento de Petterson, em que discorre entusiasmado sobre as inovações impressas

¹⁸⁷ “como algo que lleva em sí uma satisfacción inherente”.

em seu processo de ensino, tornando-o mais agradável e proveitoso aos alunos. O professor atribui sua mudança a um conjunto de fatores: à oportunidade de observação das aulas ministradas por Cassiano quando esse maestro e professor de violino ainda trabalhava no projeto; ao material pedagógico a que teve acesso, diferenciado do tradicional Suzuki; e também aos novos conhecimentos adquiridos por meio das disciplinas cursadas em sua graduação em Música¹⁸⁸. Assim, o professor comenta sobre seu trabalho na OJU:

“Vendo o Cassiano dar aulas, percebi que ele mesmo variava, não ficava só no Suzuki. No dia em que eu vi, eu mudei. Pronto: acabou esse negócio de fazer só de cor – não totalmente, porque é bom fazer de cor até mesmo para ver onde o dedo cai. Peço para decorar, mas para quê? Para ver onde o dedo tá caindo – eu quero que se libertem aprendendo a usar os dois meios [leitura e memorização]. O que eu não sabia, era o que eu poderia fazer... Agora ensino em cima do solfejo que já sabem – nada massacrante, deixo até eles absorverem sem serem forçados. Tenho um método meu: fazer o aluno absorver de forma bem natural sem forçar nada”. Diante a fala de Petterson, perguntei-lhe se estava mais feliz como professor. Sua resposta foi: “Noooooossa! Quê que isso?!” E continuou, enfatizando a satisfação com sua nova abordagem metodológica: “Hoje eles [os alunos] fazem muito mais coisas. Logo eu tenho que dar outra música. Aquela já não tem mais problema, mas se ainda tem algum, eu dificulto antes de pegar outra. Faço eles descobrirem o erro, com isso eles acabam aprendendo a ensinar o outro [...]. Dependendo do aluno eu dou aula individual e também coloco num grupo para servir de estímulo [...]” (19/06/09, DC 11, p. 54-55).

Apesar das aulas e do discurso de Petterson exprimirem o compromisso com princípios de determinada tradição musical, seu depoimento transmite a noção de liberdade e experimentação no que concerne à sua prática pedagógica no projeto e que, de alguma maneira, afeta a relação dos jovens com o fazer musical. No novo contexto de aula mencionado pelo professor, os alunos passam a perceber suas potencialidades ao interagirem com a música. Isso por virem-se capazes de superação das dificuldades postas pela obra executada e de “descobrirem o erro” supostamente cometido (19/06/09, DC 11, p. 55). Pode-se dizer assim que, nessa interação, há um envolvimento de cunho reflexivo e cognitivo com o fazer musical (DENORA, 2000), que os leva a fazer “muito mais coisas” (19/06/09, DC 11, p. 55). Por meio da “interação humano-música” na circunstância de ensino e aprendizagem, observa-se ainda (com base no depoimento do

¹⁸⁸ Lembrando que Petterson é aluno do curso de Licenciatura em Música (instrumento violino) da Universidade Federal de Uberlândia.

professor) a emersão do significado social da música, tendo-se em vista as relações constituídas no espaço da aula (SMALL, 1999, s.d.) em que os jovens “acabam aprendendo a ensinar o outro” (19/06/09, DC 11, p. 55).

Finalmente, uma evidência quanto à flexibilidade nos conteúdos ministrados nas aulas ressalta das palavras da professora Cecília ao se referir à influência dos alunos na definição do repertório de estudo:

“Eles pedem assim: às vezes eles não sabem o nome da música, mas falam: ‘ah, tocou não sei onde... eu quero aquela...’ ou, com internet hoje - eles veem tudo, né? Então vai lá, procura o nome do violinista famoso. De repente vê o violinista famoso tocando aquela música, eles querem tocar também... ouviu uma orquestra tal que tocou, quer tocar também... sabe, então eles vão tendo contato, eles vão pedido – às vezes a gente fica até assim - ‘nossa, essa é muito difícil, mas se quer, vamos dar um jeito’. Às vezes não fica do jeito que precisa, tem que desenvolver um pouquinho mais... eles mesmos percebem isso, depois procuram outro repertório... às vezes acontece de vir, buscar um repertório mais difícil, vê que é difícil, abre mão um pouquinho, faz outra coisa, depois retorna, mais pra frente” (05/12/09, DC 45, p. 306).

Embora seja possível identificar nas aulas de Cecília diversos traços do “racionalismo científico” (SMALL, 1989), dentre eles a fragmentação do ensino instrumental em etapas definidas em função da complexidade técnica posta ao executante, o depoimento revela o rompimento com essa estrutura fragmentada. Esse rompimento se dá na medida em que a professora admite a inclusão da música solicitada pelo aluno ao repertório, mesmo sabendo que ela “é muito difícil”, que pode não ficar do “jeito que precisa”, que o aluno necessita se “desenvolver um pouquinho mais” para conseguir tocá-la, sendo necessário retomar seu estudo em outra circunstância - “mais pra frente” (05/12/09, DC 45, p. 306). A partir dessas falas, importante é notar também que a manifestação dos jovens em relação às músicas que gostariam de tocar é viabilizada pelo contato com os recursos tecnológicos de sua época, independentemente do “lugar social” (DAYRELL, 2007) que ocupam.

Na busca pelo repertório desejado ou por uma gravação com o instrumentista admirado, os jovens se envolvem em uma “rede de relações”, acessando e frequentando espaços virtuais incluídos no *circuito* das práticas musicais (MAGNANI, 2007b, p. 251). Mostra disso está no conteúdo postado por eles em seus “perfis”, incluídos no site

de relacionamentos Orkut¹⁸⁹. Em vários desses “perfis”, os jovens compartilham suas fotos tiradas em eventos musicais, com seus amigos, tocando ou mesmo fazendo pose com o instrumento. Notam-se também alguns dados emblemáticos, como a frase que marca a página inicial do “perfil” de Breno: “Sou violoncelista, não tocador de violoncelo” e a autodefinição de Phelipe no espaço reservado a dizeres caracterizando o “usuário” do Orkut, em que vê-se apenas a foto de um violoncelo tomando quase toda a página. Em seus “perfis”, os jovens disponibilizam ainda vídeos com execuções realizadas por orquestras e por concertistas renomados como M. Rostropovich e Yo Yo Ma e apresentam um rol de “comunidades” temáticas, às quais são inscritos como “participantes”. Esses espaços, as “comunidades”, constam de “fóruns” onde podem ser postadas informações e desenvolvidas discussões em torno de um determinado assunto. Dentre as “comunidades” observadas nos perfis de alguns dos jovens estão: Música clássica; Mulheres que tocam violino; Música, remédio da alma; Violino; Loucos por violino; Eu adoro tocar violino; Eu sou violinista; A.S.V (Adoro Som de Violino); Partituras gratuitas; Sou professor de música; Music my life; Música erudita; Violoncelo; Beethoven; Fanáticos por violoncelo, dentre outras.

Assim, o conteúdo dos “perfis” criados pelos jovens da OJU no Orkut explicita a inserção desses atores no *circuito* das práticas musicais, tendo suas “redes de relacionamentos” ampliadas ao espaço virtual (MAGNANI, 2007b, p. 251). Ao passo que esses atores se utilizam da internet para apreciar o repertório musical desejado ou para trocar informações sobre as práticas musicais, vão se familiarizando com os significados sócio-históricos construídos sobre elas, afirmando-as e reafirmando-as (IWAZAKI, 2007, p. 186). Mas, além disso, ao circularem por esse espaço, vão construindo sua identidade (DENORA, 2000), reconhecendo-se como partícipes do universo das práticas musicais, o que fica claro na frase postada por Breno e na imagem do violoncelo por meio da qual Phelipe se define no Orkut.

Relacionamentos

No espaço das aulas - tradicionais, mas nem tão tradicionais assim - pude constatar, além do favorecimento da circulação dos jovens por espaços virtuais

¹⁸⁹<<http://www.orkut.com>>

ampliando sua “rede de relações” no *circuito* das práticas musicais; da flexibilidade dos horários; da participação dos jovens em aulas alheias dada à sua livre movimentação pelo *pedaço* e, da maleabilidade dos professores quanto ao propósito, procedimentos e conteúdos desenvolvidos, a especificidade dos relacionamentos estabelecidos entre os atores de modo a extrapolar o interesse “centrado na matéria” (SWANWICK, 1993, p. 21) e no mero cumprimento de tarefas. Nesse contexto, em meio ao processo de ensino e aprendizagem musicais, destacavam-se, pois, outros assuntos de interesse dos jovens, notados nas conversas e desavenças entre eles, em que discutiam sobre questões escolares e sobre transformações que observavam em seus próprios corpos, por exemplo. Assim, os trechos a seguir são elucidativos:

Durante a aula Clarisse, que estava gripada, disse: “minha gripe é contagiosa!” e Vinícius: “então sai da sala!”. Esse foi o início de uma troca de más respostas entre os dois, até que a professora perguntou ironicamente: “por que vocês estão nessa harmonia?”. Clarisse: “sumiu minha cachorrinha...”. Vinícius: “ela não cuida!” [...]. Perguntei se os dois eram irmãos, ouvindo de Clarisse: “irmãos?!” e de Vinícius: “Credo!!! Prefiro ser irmão do Belzebu!”. Olhando para Clarisse, a professora Cecília comentou: “não deu certo de você entrar aqui [na aula de Vinícius] [...]”. Clarisse comentou: “eu engordei” e Vinícius: “baleia!”. Então trocaram xingamentos mais uma vez [...]. Encerrada a aula, Vinícius deixou a sala, mas logo voltou e se sentou, participando da aula de Clarisse que antes, havia assistido a dele. Daí, disse Cecília ao garoto: “é pra estudar”. Ele: “eu vou...”. Finalmente, a professora o ameaçou: “se der uma palavra [contrariando Clarisse] eu vou pedir para você sair...” e Vinícius: “tá, mas se ela der uma desafinada é para você falar também!” (09/10/09, DC 17, p. 80).

Apontando para o colega, sem mais nem menos, Netinho falou à professora Cecília: “olha aqui...”. Cecília: “o quê?”. Netinho: “cabelo, óh.”. Ela: “não vejo nada”. Netinho: “ele vai ter barba assim... cavanhaque!” e, continuando: “eu já fiz a minha, minha mãe me ensinou, senão eu ia machucar!” - daí começou a ensinar ao colega como proceder com o barbeador [...] (Ibid., p. 83).

Considerando, pontualmente, os relacionamentos estabelecidos entre professores e alunos no espaço das aulas no projeto, convém salientar a atuação de Cecília, sua receptividade às manifestações dos jovens e sua opinião sobre os limites de seu trabalho como sugerido pela fala da própria professora: “aqui me sinto melhor, mais à vontade e mais competente também. Aqui sou mais eu – falo do jeito que acho que tenho que falar, educar” (05/12/09, DC 45, p. 304). A colocação de Cecília transmite também a ideia de sua proximidade com o projeto que, provavelmente, perpassa seu relacionamento com os alunos, haja vista o registro de minhas observações e o

comentário de sua irmã, a coordenadora Patrícia Melo: “eles [os alunos] adoram a Cecília... você viu a Érica contando que foi visitá-la na casa da minha mãe? Eles contam coisas para ela... tem que ver!” (23/11/09, DC 38, p. 222).

Ao que percebi durante o trabalho de campo, no relacionamento entre os professores e alunos do projeto havia também espaço para a abordagem de questões concernentes à experiência juvenil, extrapolando o ensino instrumental. Nesses momentos, os jovens compartilhavam incertezas e projetos relacionados à música, como no episódio registrado em diário de campo, envolvendo o professor Petterson e Phelipe (aluno de violoncelo):

Apontando Phelipe, que trabalhava no computador e ouvia o Réquiem de Mozart, Petterson comentou: “o Phelipe está em dúvida. Não sabe se fica aqui estudando com o Cauã¹⁹⁰ ou se vai pra Goiânia tocar com a orquestra de lá - que é bem diferente da *Camargo Guarnieri* daqui...”. Aí me explicou que o rapaz recebera um convite para tocar profissionalmente na orquestra sinfônica da capital goiana, comentando: “quando a gente vai pra outro lugar, volta como outra pessoa, dá um salto, como aconteceu comigo depois de ter ficado no Festival de Juiz de Fora, uma vez que fui - há cinco anos atrás” [...]. Segundo Petterson, a dúvida de Phelipe devia-se ao fato de ter conseguido aulas de instrumento¹⁹¹ com Cauã¹⁹² no mesmo momento em que se viu frente a uma grande oportunidade de trabalho, em uma boa orquestra. Daí, disse-me Phelipe: “não sei o que eu faço, se vou ou se fico... ir é ficar sem aula, sem professor, sem crescer... Agora que estou com o Cauã... Ele não quer que eu vá...” (19/06/09, DC 11, p. 51-52).

Em seu relacionamento com os professores, os jovens também externavam as dificuldades enfrentadas em outras esferas de sua vida, inclusive na afetiva. Um sinal dessa participação dos professores nas questões mais pessoais dos alunos pode ser apreendido na fala de Petterson que, no intento de transmitir uma concepção interpretativo-musical a Éderson, menciona uma situação vivida pelo jovem:

Ao falar sobre a dinâmica do fraseado em um trecho de Villa-Lobos (Improviso nº 7 – Melodia), especificamente sobre um crescendo, Petterson comentou: “é como se fosse um carro numa curva de fórmula 1 – antes reduz, aí faz a curva, mas é bem rápido [...] não cresce na hora, lembra: é como um carro de fórmula 1 - Zum!!! Mas

¹⁹⁰ Docente da Universidade Federal de Uberlândia - professor de violoncelo dos cursos de Graduação em Música, regente da *Orquestra Camargo Guarnieri* e do grupo *Udi Cello Esemble*.

¹⁹¹ Por meio de projeto de extensão no âmbito da UFU.

¹⁹² Cauã é, de acordo com Petterson, um “excelente professor” e “um dos principais solistas brasileiros” - bastante requisitado como instrumentista e professor pelo país afora.

acabou, passou, foi embora... Agora aqui pode fazer mais tranquilo, sereno, romântico, mais pesaroso...”. Então, Éderson perguntou-lhe: “como no começo?” e Petterson, respondendo-lhe: “isso, exatamente o que aconteceu na primeira vez – chora, desabafa: ‘poxa, eu fiz tudo pra ela...’ [...] aqui retoma a seção ‘desabafo’ – não tem nem como [não ser]... tem tudo a ver [...] aqui é o momento de reflexão – o que foi bem no relacionamento... o que quer levar para frente... nada de deprê... no final termina um cara maduro... eu tô te falando assim porque sei que você já passou essa experiência e eu também... Ta entendendo o que to querendo dizer?” (09/11/09, DC 29, p. 167-168).

Procurando conduzir Éderson em seu raciocínio e criar um ambiente para que o aluno conseguisse posteriormente, no seu estudo solitário, executar a obra de Villa-Lobos segundo as orientações dadas, Petterson recorreu à associação dos aspectos musicais a uma experiência vivida pelo jovem. Ao ter sua memória incitada, pode se dizer que Éderson vivenciou um momento de reflexão, tendo a música o importante papel de conduzir seu sentimento, isso porque ao apreciá-la e executá-la, passou a fazê-lo com vistas a uma circunstância específica: um relacionamento amoroso que teve no passado próximo. Dessa forma, diferentemente de transmitir afetos, a “força semiótica da música” pode ter agido como um dispositivo, levando Éderson a reviver uma experiência e invocar seus sentimentos e modos de ser, como que o apresentando a si mesmo em um processo de autoconhecimento (DENORA, 2000). Segundo DeNora (2000, p. 66, tradução nossa)

tal reviver, na medida em que é experimentado como uma identificação com ou do “passado”, é parte do trabalho de si mesmo enquanto um ser coerente ao longo do tempo, parte da produção de uma retrospectiva que é, por sua vez, um recurso para projeção no futuro, uma deixa de como proceder. Nesse sentido, o passado, musicalmente invocado, é um recurso ao movimento reflexivo do presente ao futuro, a produção momento a momento da atividade em tempo real. Serve também como um meio de colocar os atores em contato com capacidades, lembrando-os de suas identidades consumadas, que por sua vez alimenta a projeção progressiva da identidade do passado para o futuro. As memórias musicalmente fomentadas produzem assim trajetórias passadas que contém dinâmica¹⁹³.

¹⁹³ “such reliving, in so far as it is experienced as an identification with or of ‘the past’, is part of the work of producing one’s self as a coherent being over time, part of producing a retrospection that is in turn a resource for projection into the future, a cueing in to how to proceed. In this sense, the past, musically conjured, is a resource for the reflexive movement from present to future, the moment-to-moment production of agency in real time. It serves also as a means of putting actors in touch with capacities, reminding them of their accomplished identities, which in turn fuels the ongoing projection of identity from past into future. Musically fostered memories thus produce past trajectories that contain momentum”.

Sob essa perspectiva é possível inferir que, por meio de sua interação com a música em uma circunstância específica, Éderson pôde conferir um significado afetivo ao Improviso nº 7 (Melodia) de Villa-Lobos, reelaborando algo vivido e tendo a oportunidade de projetar o seu futuro por meio da expressão musical – daí a participação da música na constituição de sua condição juvenil. Para tanto, o relacionamento de confiança entre aluno e professor durante a aula mostrou-se de grande relevo viabilizando o processo de reflexão.

Considerando o envolvimento entre professores e alunos observado na OJU, os relacionamentos parecem ir além da transmissão e recepção das “tradições musicais consideradas ‘boas’” (SWANWICK, 1993, p. 21). Naquele ambiente, é notória a atenção dos professores às diversas dimensões de vida dos jovens, talvez favorecida por se tratar de um projeto social, menos imbuído das relações institucionais como de escolas e faculdades (Ibid.). Além disso, algo importante a ser destacado é que, embora a maioria dos professores, o maestro e a coordenadora Gabrielle constituam o grupo de adultos do projeto, podem também ser vistos como jovens - alguns dos quais ainda estudantes de graduação, a exemplo do professor Petterson que diz: “Eu entrei com 17 anos [como professor da OJU], to com vinte... aqui é uma oportunidade para mim, trabalhar, aprender...” (16/11/09, DC 34, p. 202). Assim como seus próprios alunos, alguns desses profissionais parecem construir naquele contexto de práticas musicais suas concepções de relações humanas, sua autoidentidade e seus projetos de vida, compartilhando também suas experiências e incertezas.

4.3.2.2 A orquestra

As observações realizadas no campo empírico me levaram a perceber que o envolvimento dos jovens com as práticas musicais e a construção de seu conhecimento sobre música eram influenciados não só pelas aulas e o contato entre os diversos atores. No contexto do projeto, o fazer musical vivenciado na orquestra sob a condução do maestro Idelfonso chamava também a atenção pelo “caráter vivencial e comunitário”

(SMALL, 1989) impresso em tal fazer e pela configuração favorável daquele espaço às ações dos jovens.

De acordo com o maestro Idelfonso, todos os alunos inscritos no projeto, ainda que principiantes, são convidados a participar da orquestra, ponderando: “não posso forçar, tem que ser com vontade, alegria... projeto social é assim... tem que ser... se forçar escorrega... sai... é pior” (25/11/09, DC 39, p. 237).

A respeito da participação dos alunos na orquestra, Patrícia Nazário, atualmente professora do Conservatório Estadual de Música “Cora Pavan Capparelli”, esclarece:

“assim que começou [o projeto], o maestro Fábio já iniciou essa prática de conjunto. E então, desde o primeiro momento com o violino, os alunos já se apresentavam [tocando publicamente] e já tinham essa prática em orquestra – que é uma coisa que, às vezes tem uma diferença com o conservatório, que, às vezes o aluno aqui [no conservatório] não tem tanto essa oportunidade, né, de fazer tantas apresentações e de ta tocando tanto em orquestra. Lá [no projeto] eles têm mais, às vezes, um pouquinho isso. Muito legal [...]. No primeiro e segundo mês [de aulas no projeto] até que os alunos não iam direto para a orquestra não, porque é mais aquela fase de aprender a segurar o instrumento, segurar o arco... então não dava tempo pra eles já estarem, assim, encaixando na orquestra. Mas a partir do momento que eles aprenderam a segurar o violino, segurar o arco, eles já começaram a encaixar na orquestra tocando pequenos arranjos... arranjos mais simplificados, mas que eles davam conta. Os professores também tocavam na orquestra, né... e então isso dava um reforço pra eles no sentido musical, porque os professores davam uma sustentação, né... pra eles: auditiva, de afinação, ritmo, pulsação... ajudando eles na orquestra desde o início” (03/12/09, DC 43, p. 283-284).

O depoimento de Patrícia Nazário evidencia a estima ao fazer musical coletivo no projeto, também externada por seu proponente e primeiro regente da OJU - maestro Fábio:

O meu testemunho do trabalho de prática de orquestra reafirma a enorme importância deste para o desenvolvimento musical e, sobretudo, da sociabilidade de cada aluno. Estabeleceu-se no grupo um sentimento cooperativo, onde cada um se fez consciente da importância da sua parte para a “obra coletiva” que é a execução musical em grupo (INSTITUTO ALGAR, 2006, p. 2-3).

Em ambas as falas, é notória a valorização ao fazer individual (mesmo que baseado em uma técnica incipiente) em vista de sua contribuição ao resultado coletivo. O maestro Fábio destaca ainda a valorização do processo de desenvolvimento musical

dos alunos por participarem da orquestra e ressalta os relacionamentos estabelecidos entre os integrantes do grupo. Já as palavras de Patrícia Nazário tratam de aspectos considerados importantes à prática musical coletiva no sentido das relações sonoras, destacando “afinação, ritmo, pulsação”. Na perspectiva de Small (1998, 1999) os elementos citados pela professora podem ser entendidos como um conjunto de relações sonoras imaginadas como parte do modelo ideal no âmbito da OJU, sendo que, ao serem exploradas pelos jovens são também aprendidas por eles (SMALL, 1998, p. 218). Em sua fala, Patrícia também salienta especificidades do projeto em comparação ao conservatório local, reiterando a proeminência dessa escola no *circuito* das práticas musicais da cidade, por sua vez um contexto frequentado pelos integrantes da OJU. Dentre as especificidades do projeto menciona a constância das apresentações da orquestra, deixando transparecer o apreço pela divulgação de seu produto musical.

Tendo-se em vista o trabalho do atual maestro e diretor artístico, é de se observar que Idelfonso aglutina aspectos presentes nos discursos de Patrícia Nazário e do maestro Fábio, mas também o articula a outras lógicas, influenciando de maneiras diversas a relação dos jovens com as práticas musicais.

4.3.2.2.1 Musicando sob a “regência” do maestro Idelfonso

*“Sê, sê, sê jovial, nada de rancor;
sorri, sorri, sorri, sorri, mostra o seu valor!”*

Idelfonso, que já era professor no projeto, iniciou suas atividades na posição de maestro e diretor artístico em 2009. De acordo com relatos do próprio maestro, de Emanuel e de Éderson, os candidatos à vaga deixada pelo maestro Cassiano foram submetidos a um processo seletivo: a criação e a regência de um arranjo sobre a canção folclórica Samba Lelê. A opção pelo nome de Idelfonso teria se dado mediante a decisão de Cassiano orientado, em certa medida, pela opinião dos jovens da OJU quando regidos pelo então candidato a maestro.

Para Idelfonso, ter assumido a atual função no projeto consistiu em uma grande oportunidade em sua vida, sendo a “realização de um sonho”, que, além de fonte de satisfação e renda, representou a oportunidade de ampliação de suas experiências em

música, a gente é que faz e vê como música... trabalho rítmico... música rítmica... é como a música no congado, que é forte, rítmica... quando faço improvisação com os meninos só com três notas, mas trabalhando ritmo, todos gostam, sentem, ficam felizes... acham legal, bonito... senão lá na frente vai ter problema” (25/11/09, DC, 39, p. 237).

Segundo a concepção expressa por Idelfonso, pode se dizer à luz de Small (1998, 1999) que o maestro valoriza o processo do fazer musical – a experiência vivencial (SMALL, 1989) - ao invés de depreciá-lo em favor do produto. Isso porque, ao considerar a possibilidade de se conceber música com apenas uma nota, sugere a compreensão de tal fazer enquanto ação, influenciada pelo desempenho do intérprete e apreendida segundo a perspectiva do ouvinte. Assim, segue Idelfonso com sua visão:

“Tem que sentir a música, senão não adianta, não fica bonito, não comove o público [...]. Por isso eu prefiro trabalhar com a percepção deles [os jovens]... com a criação... [...]. Eu trabalho esse repertório infantil e me perguntam por que dessas músicas de criança... é música infantil mesmo, porque eles estão na infância, na ‘infância musical’... sabe qual música que a gente apresentou que mais mexeu com as pessoas? João Pequenininho... Não precisa tocar Beethoven para comover as pessoas... quando você sente a música, quando está em você... se não entende uma frase, uma sequência harmônica... uma tensão que pede repouso... não vai ter sentido... os pequenos já começam a perceber, a sentir... quando o Éderson ou outro toca, eu vejo que eles ficam assim, olhando... pode tocar Beethoven também, mas tem que sentir... a música não é bem como falam, que só traz coisas boas... ela tem o poder de frustrar... a pessoa tem que ser feliz com a música, pode ser com três acordes, mas tem que ser feliz com ela [...]” (04/12/09, DC 44, p. 297).

O depoimento de Idelfonso reitera a perspectiva segundo a qual o texto musical não tem significado por si só, não acarreta o “sentir”, a menos que se estabeleça uma relação com ele.

Ao inserir músicas ditas infantis no repertório da OJU sob o argumento de ir ao encontro do estágio de “infância musical” dos alunos, o que Idelfonso parece fazer é se valer dos fornecimentos – das propriedades musicais - (DENORA, 2000) para que os aprendizes possam, a partir deles, explorar, perceber e memorizar as estruturas das músicas, além de exercitar a habilidade de improvisação sobre elas. Em outras palavras, o que realmente importa ao maestro é o trabalho no qual os alunos serão envolvidos durante a atuação, e não a obra musical em si mesma.

Por conterem letras, muitas dessas músicas - com suas melodias curtas - são também exploradas vocalmente, entoando-se o conteúdo textual. A inserção do canto na orquestra pode ser justificado pelo entendimento de Idelfonso sobre o propósito do trabalho no projeto, ou seja, a partir do pressuposto de que é um processo de “musicalização” (25/11/09, DC 37, p. 237) e não necessariamente uma preparação para formar instrumentistas. A atividade de canto, bastante assimilada pelos jovens, era tão presente nas realizações da OJU que cheguei a presenciá-la em apresentações públicas independentemente de estar vinculada à performance instrumental, como costumavam-se fazer no grupo. O canto era, pois, um dos modos pelos quais os jovens e o próprio maestro Idelfonso “tomavam parte” na atuação musical (SMALL, 1998, 1999). A cena em um almoço de confraternização entre os integrantes da OJU, bem como a alocação de Daiane, revelam que o emprego da voz bastava aos membros do grupo para sentirem-se executantes. Assim, não cabia questionamento sobre o papel desempenhado, importando os relacionamentos explorados, afirmados e celebrados por meio da atuação:

Em seguida ao almoço a maioria dos jovens se apresentou, individualmente ou em duplas, tocando seus instrumentos. Quando esses atores não se dispunham a tocar, eram incentivados por Idelfonso. Em uma breve pausa, em que o maestro comentava sobre o sucesso de uma recente apresentação realizada no Teatro Rondon Pacheco, destacando a execução da música tema do filme “O príncipe do Egito” (da Disney), pôs-se a cantá-la. Para tanto, chamou por três das meninas que ainda não haviam se apresentado para ajudá-lo a interpretar a canção. Extremamente entusiasmados, cantaram sob o acompanhamento de Idelfonso, que tocava violão. Logo, os outros presentes – alunos avançados e iniciantes, pais, Margarida e os professores, uniram suas vozes às do quarteto. Emanuel, por sua vez, introduziu um contracanto executado no violoncelo. Mais tarde perguntei à Daiane se, assim como os colegas, iria se apresentar tocando o violino. Mostrando-se indignada com minha questão, ouvi da garota: “Não! Eu já me apresentei! Você não viu?! Eu cantei!” (04/07/09, DC 13, p. 68).

De fato, a garota havia se apresentado e, mais do que isso, celebrado os relacionamentos estabelecidos no grupo, afirmando quem era ela face aos laços estabelecidos com os demais participantes (SMALL, 1989, p. 60) ou, em outras palavras, afirmando sua identidade a partir dos relacionamentos levados a cabo naquela atuação (Ibid., 1998, p. 60).

Além da valorização da voz, em seu depoimento anterior o maestro reforça a crença no processo do fazer musical, afirmando que, dependendo do modo como a música é vivenciada, pode acarretar não só “coisas boas”, tendo também o “poder de frustrar”. Se interpretada à ótica de DeNora (2000) pode se dizer que a fala de Idelfonso exprime o entendimento de que os significados e afetos musicais são o produto da “interação humano-música” sob determinadas circunstâncias. Na mesma perspectiva do maestro, está ainda a ponderação de Small (1989, p. 215, tradução nossa) de que, ao sobreporem o “*saber*” ao “*fazer*” musical, os professores posicionam-se como “*experts*”, deixando de cultivar a musicalidade dos aprendizes e ocasionando, assim, uma “situação de humilhante frustração”¹⁹⁵. Dessa forma, a concepção dos referidos autores lança luz sobre o sentido das ações de Idelfonso, motivadas pelo imperativo de que o aluno “tem que ser feliz” com a prática musical.

A partir de suas reflexões tangentes à formação dos sujeitos no campo da música, Idelfonso trabalha no sentido de que os alunos do projeto possam “criar”, “tirar de ouvido”, mas também “ler partitura”. Por isso, considera de crucial importância o favorecimento de atividades para “estimular o raciocínio” e “instigar a mente” (11/11/09, DC 30, p. 176). Da mesma forma, incentiva a memorização. Assim diz o maestro:

“Tem que instigar a mente [...]. Quando cheguei [no projeto como maestro] ninguém queria tocar – falavam ‘não... não sei... não quero...’ – fui trabalhando a mente, na realidade deles... do bairro – não têm instrumentos... tem que sentir primeiro, dominar a mão direita, o arco... a partitura é consequência – eles mesmos vão buscar... [...]. Agora eles gostam de tocar, pode ver: já estão tocando... chegam e já começam... olha aquele ali: explorando o instrumento sozinho, criando intimidade... hoje, se peço para tocar, eles brigam – antes, ninguém queria, ninguém sabia nenhuma música sem a partitura [...]. Às vezes eu falo para fazer uma coisa e eles me perguntam: ‘mas pode ser assim também?!’. Eles não têm constrangimento, vão tentando, conhecendo [...]. Fico vendo [...] a pessoa não consegue esquematizar, pensar em como acompanhar uma música com três acordes no piano se não tiver a partitura – não está nele... tem que estar nele primeiro... por isso que eu faço com os meninos assim [...] (11/11/09, DC 30, p. 176).

Mas o desprendimento da notação musical parece ser uma prática mais recente no projeto, estabelecida por Idelfonso, haja vista sua colocação:

¹⁹⁵ “situación de humillante frustración”.

“Comecei a fazer assim [incentivando a memorização] também com os [alunos] mais velhos que tinham o desenvolvimento musical, mas não tocavam nada fora da partitura. Quando comecei a fazer ensaios dos menores junto com os maiores, os menores saíam na frente: mais ágeis, memorizavam rápido o que eu falava, já iam experimentando e tocando... os outros demorando...” (11/11/09, DC 30, p. 176).

Em seus primórdios, a orquestra era integrada, basicamente, por sujeitos jovens, uma vez que era esse o público focado pelo projeto social. As palavras de Phelipe conferem com essa informação: “Antes tinham muitos jovens! Eram mais jovens. Não tinham tantos meninos... enchia tudo isso aqui” (12/10/09, DC 19, p. 103). Posteriormente, com o desenvolvimento musical dos integrantes da OJU frente ao ingresso de alunos iniciantes (tanto jovens, quanto crianças), foi implementado um trabalho musical voltado a um grupo menor (camerata) - aglutinando os alunos mais experientes com o propósito de desenvolverem um repertório externo àquele executado juntamente com os demais participantes do projeto. No entanto, durante o período em que realizei o trabalho de campo, a camerata permaneceu praticamente inativa, não realizando ensaios nem apresentações. De qualquer forma, o maestro Idelfonso mantinha horários de ensaios nos dois turnos: matutino - com os alunos mais novos - e vespertino - com os mais velhos, por sua vez, os mais antigos do projeto - Porém o repertório trabalhado por ambos os grupos era, em grande medida, composto pelas mesmas músicas. Em algumas situações eram realizados ensaios e apresentações conjuntas, reunindo os alunos dos dois turnos e até mesmo as crianças da Irene, sendo comum o deslocamento dos jovens do bairro Alvorada até o bairro Morumbi. Já em meados do segundo semestre de 2009, em um dos ensaios com o grupo mais avançado, o maestro Idelfonso anunciou:

“Desde o Festival¹⁹⁶ não tivemos muito tempo ainda... primeiro teve a gripe suína¹⁹⁷, segunda-feira foi feriado... precisamos definir as músicas, a gente ainda nem leu... acho que é importante saber tocar Marcha Nupcial – nem todos tocam se forem convidados a tocar... tem as da nossa pasta mesmo... quero passar aquele quarteto: o rondó...” (09/11/09, DC 29, p. 173).

Da manifestação do maestro Idelfonso emergiram indicativos de obras da “tradição clássica ocidental” (SMALL, 1989) passíveis de serem executadas pelo grupo

¹⁹⁶ Referindo-se à quinta edição do Festival de cordas *Nathan Schwartzman*, ocorrido de 12 a 18/10/09.

¹⁹⁷ Mencionando o adiamento do início das atividades do projeto no segundo semestre do ano de 2009 em virtude da ameaça de contágio pelo vírus da gripe A-H1N1, popularmente conhecida por “gripe suína”.

avanzado e a utilização da partitura enquanto ferramenta de registro musical. Nessa e em outras falas do maestro, que também atua como instrumentista em eventos (recepções e casamentos), aparece ainda a preocupação com o aspecto funcional da atividade exercida pelos jovens, ou seja, com a competência desses atores em corresponderem musicalmente às demandas dos diversos espaços sociais – tanto no âmbito familiar (ensinando-lhes “Parabéns a você” e músicas natalinas com o propósito de tocarem nas comemorações domésticas), quanto no sentido da atuação profissional (selecionando obras como a de B. Mendelssohn, tão requisitada em casamentos). Outras ponderações do maestro vão ao encontro dessa percepção justificando, em certa medida, sua opção por determinados procedimentos metodológicos na orquestra, tais como a transmissão oral e o incentivo à improvisação:

“[...] quem sabe se organizar sem a partitura é mais feliz... consegue se envolver na música [...]. Prefiro despertar isso... a vida vai exigir... a partitura é uma barreira... às vezes vou tocar em um casamento e a cantora está com problema na voz e não consegue cantar no tom que está na partitura – nem sempre dá tempo de escrever outra partitura... e aí? Eu me viro... Eu aprendi assim... aprendi na igreja, tem partitura lá, mas a gente já cresce ouvindo a quatro vozes... pegando de ouvido... a convivência na igreja me fez desenvolver o ouvido...” e continuou: “se eu for depender de levarem a partitura para casa para estudar e contar com apenas um ensaio na semana... vou ter apresentação daqui a três meses... como faz?” (16/11/09, DC 34, p. 205).

Como é de se notar, o incômodo de Idelfonso com a dependência em relação ao registro gráfico musical é constantemente manifesto em seu discurso. Não que o maestro seja contrário ao uso da partitura. Sua crítica ocorre na medida em que o fazer musical é inviabilizado por ausência do registro, como se ele fosse a própria música. Daí a congruência observada entre os princípios de Idelfonso e o citado pensamento de Small (SMALL, 1999, não paginado, tradução nossa) de que “não é que a atuação tem lugar para apresentar uma obra musical, mas que as obras musicais existem para dar aos músicos algo que tocar”¹⁹⁸. Assim, o foco sobre o que tocar é desviado para a qualidade da atuação, dos relacionamentos ali empreendidos. Uma evidência nesse sentido pode ser apreciada no destaque a seguir, que traz à baila o empenho do maestro em conduzir o fazer coletivo de modo a envolver crianças e jovens de níveis diferentes de

¹⁹⁸ “no es que la actuación tiene lugar para presentar una obra musical, sino que las obras musicales existen para dar a los músicos algo que tocar”.

desenvolvimento musical, pouco importando a promoção de alguma obra concebida como tal.

No *local de estudo e ensaio*, Éderson era instruído a tocar em seu violino uma melodia a que o maestro transmitia-lhe oralmente, de forma simultânea à execução. Já Jhony, deveria tocar em seu violino um ostinato valendo-se apenas das notas lá e mi (cordas soltas)¹⁹⁹. Idelfonso explicou que, o que faria Jhony seria o mesmo a ser tocado pelas crianças da Irene. Enquanto os dois jovens tocavam, o maestro fazia um acompanhamento dedilhado ao violão, entrando Arthur, em seguida, com a execução no contrabaixo de notas que Idelfonso ia ditando-lhe. Por fim, entrava Charly dobrando ao violino a melodia executada por Éderson. Aquela execução que, de início, pareceu-me sem grandes pretensões, foi se transformando, tomando todo o ambiente, impactando-me. Eu já não acreditava no que ouvia: algo lindo, melodioso, denso... parecia que a cada momento em que a melodia era repetida por Éderson e Charly, tornava-se mais expressiva e cativante, envolvendo todo o grupo. Em uma pausa, Idelfonso comentou com os jovens: “aí a gente vai trabalhando as variações... essa vai ser a música tema e vamos trabalhar variações e vai ficar mais bonito ainda”. Quando tive oportunidade, perguntei a Idelfonso se era Suzuki, imaginando eu que se tratasse de um exercício para o qual o maestro teria feito um arranjo... Ao ouvir minha pergunta, Idelfonso sorriu, respondendo-me: “não... lembra o que eu te falei - que música poderia ser feita só com ritmo, só sobre uma nota? É só um exercício em corda solta, mi e lá tocado pelo Jhony... a harmonia é que está movimentando no violão, junto com o violino do Éderson e do Charly”. Tecnicamente, o que o grupo tocava até poderia ser considerado elementar, baseado em duas notas, mas era de uma expressividade impressionante - considerando o resultado sonoro, a notória cumplicidade entre os membros do grupo e os envolventes movimentos corporais de Éderson e Idelfonso. Não demorou muito e chegaram Bruna Yuki e Mariana, além do monitor Emanuel [...]. Então Idelfonso explicou-lhes sobre sua intenção: “nós vamos trabalhar dentro dessa música, que é a principal da apresentação, quando nós vamos ter aquele mundo de criança [...]. É um laboratório mesmo... a gente tem que ajustar para ver como sai – a gente vai trabalhar agora só as variações: vamos fazer nosso arranjo, vai entrando cada naipe – meninos iniciantes [tocando ostinato com duas notas], violão, baixo, Éderson, Charly [...]. Nós vamos bolando nosso arranjo assim - vamos entrando com os naipes para dar maior contraste, tá?”. Idelfonso instruiu Emanuel, indicando-lhe acordes a serem tocados no violão, bem como a Charly e a Éderson: “cuidado aqui, vossas vozes tem que estar bem afinadinhas”. Conforme as orientações de Idelfonso, os jovens iam compondo a música com a inserção de suas partes. Aquilo ia ficando cada vez mais cheio, emocionante... O sorriso de Idelfonso denunciava sua empolgação com o resultado que o grupo ia alcançando. Ao passo que a música

199



acontecia, o maestro seguia caprichando cada vez mais em seus gestos, explorando dinâmicas com o envolvimento de todo seu corpo – erguendo-o e abaixando-o, pendendo-o de um lado e outro, suavemente. Por um breve momento, sem que o grupo parasse de tocar, Idelfonso ausentou-se dando pistas de que logo retornaria. De volta com um violino em mãos, improvisou uma comovente melodia sobre a massa sonora que enchia o lugar (28/11/09, DC 40, p. 259-260).

Nas cenas observadas, fica claro o caráter vivencial e comunitário (SMALL, 1989) das práticas musicais no âmbito da orquestra. Nesse processo, é notória a intenção de integrar os participantes apesar das diferentes possibilidades técnico-instrumentais por eles apresentadas, sinalizando o ideal de relacionamentos do maestro. O resultado sonoro, por sua vez, apresentou-se como uma textura musical rica, gerada “na interação das diversas partes”²⁰⁰ na medida em que cada músico atuava de forma “muito pouco complicada”²⁰¹ (SMALL, 1989, p. 51, tradução nossa). Assim, as palavras de Small (1989, p. 53, tradução nossa) sintetizam minha impressão quanto à performance relatada:

[...] a habilidade reside na integração de cada parte na totalidade, na precisa exatidão com que se marca o compasso, na interação de dois instrumentos que podem partilhar a mesma linha melódica... coisas todas que exigem um virtuosismo mais comunitário do que individual, e habilidades sociais mais do que individuais²⁰².

A opção de Idelfonso por trabalhar a partir de um tema e variações construídos de forma simultânea à experimentação coletiva pode ser lida sob a ótica de Small (1989, p. 14), entendendo-a como a valorização do “*proceso artístico*”, ao passo em que a importância do “*objeto artístico*” é relativizada. Assim como o autor, pode se inferir que o maestro toma o conhecimento artístico-musical “como experiência, como vivência, a estruturação e o ordenamento do sentimento e da percepção”²⁰³.

Da atuação descrita também emergem relacionamentos sonoros tidos como ideais no grupo, como a afinação e a distinção entre as vozes referentes a cada naipe,

²⁰⁰ “en la interacción de la diversas partes”.

²⁰¹ “bastante poco complicada”.

²⁰² “[...] la habilidad reside en la integración de cada parte en la totalidad, en la precisa exactitud con que se marca el compás, en la interacción de dos instrumentos que pueden compartir la misma línea melódica... cosas todas que exigen un virtuosismo más bien comunitario que individual, y habilidades sociales más bien que individuales”.

²⁰³ “como experiencia, como vivencia, la estructuración y el ordenamiento del sentimiento y de la percepción [...]”.

apontando, assim, para a similaridade entre o fazer na OJU e os padrões da “tradição clássica ocidental” (SMALL, 1989). Mas interessante é observar que, em meio a determinados conceitos e valores, fazem-se presentes lógicas outras. Embora a condução harmônica imprimisse à música o sentido de linearidade em função do clímax, dirigindo o ouvinte ao tempo futuro, outros aspectos se coadunavam e criavam a ideia de uma temporalidade circular (SMALL, 1989). Assim é que pode ser percebida a improvisação desenvolvida por Idelfonso, ocupado em vivenciar a performance como executante em virtude do prazer gerado por ela e, da mesma maneira, envolvendo o ouvinte no momento presente, uma vez que não era certo o momento de sua finalização. No mesmo sentido, a duração extensa da performance - provida pelas intermináveis repetições da linha melódica executadas por Éderson e Charly, bem como pelo ostinato (baseado nas notas lá e mi) por Jhony e as meninas - pareciam favorecer a ideia de temporalidade circular (SMALL, 1989, p. 63-64).

Articulada à linearidade intrínseca às práticas musicais ocidentais (SMALL, 1989), a noção de temporalidade circular se apresentava, pois, como uma alternativa do maestro Idelfonso em diversas circunstâncias, em que ratificava sua primazia pela vivência do momento presente, ou seja, pelo processo do fazer musical. Isso, mesmo nos ensaios próximos às apresentações, quando prosseguia com sua regência animada, proporcionando momentos de improvisação ao invés de treinamentos exaustivos. A peculiaridade da noção temporal de Idelfonso também podia ser percebida nas ocasiões de ensaio em que o maestro atrasava-se muito em relação ao horário preestabelecido para seu início sob o argumento de que intencionava deixar que os alunos se envolvessem autonomamente com o estudo e que buscassem se relacionar, por si mesmos, no espaço do projeto. Finalmente, pode se dizer que a concepção temporal de Idelfonso era externada em sua inação, permanecendo parado por longos minutos frente ao grupo já presente no *local de ensaio* - admirando os jovens a tocar, a si relacionar, a explorar os sons de seus instrumentos - sem pressa para regê-los.

No intento de expor o caráter vivencial e comunitário do fazer musical experienciado pelos jovens da OJU - práticas essas que vão constituindo seu universo de referências musicais, de relacionamentos humanos e configurando-se como espaço de desenvolvimento de potencialidades - é interessante destacar as cenas de um ensaio em uma tarde de sábado, em que o grupo tocava a canção folclórica Cai-Cai Balão de modo vibrante:

Seguindo-se ao ensaio para a apresentação que ocorreria na segunda-feira, as jovens sugeriram: “agora é Cai-cai Balão!”[...]. Emanuel cantava, “dançava” e conduzia o acompanhamento bem ritmado ao violão, enriquecido com “baixarias”. A animação de Idelfonso não era diferente: sorria, requebrava, cantava, tocava... Enquanto os dois (Emanuel e Idelfonso) tocavam (violão e violino), os jovens entoavam as notas da canção. Em um momento posterior, Idelfonso sugeriu: “agora, cada um tocando”. O objetivo do maestro era de que, ciclicamente, um a um executasse a melodia, podendo variar ritmos, andamentos e ou empregar notas auxiliares. Os demais instrumentistas (exceto Emanuel que fazia a harmonia) deveriam repetir de forma ininterrupta, a execução tal como realizada pelo solista. O primeiro executante foi o próprio Idelfonso, para demonstrar. O próximo da roda, Éderson, sorrindo (com “cara sapeca”), tocou muito lentamente, fazendo também uma terminação melódica diferenciada. Ao perceber o feito do jovem, o maestro comentou: “isso... o ouvido vai se envolvendo na música...”. Sem interromper a massa sonora, Jhony fez sua parte, sendo imitado pelos colegas. Mariana, por sua vez, demonstrou dificuldades, interrompendo a ideia de uma atuação contínua. Idelfonso orientou-a quanto ao movimento do arco. Todos atentos, esperaram até que ela conseguisse concluir sua execução. Então, procuraram repetir os elementos da performance da garota, conforme o combinado. Aquele momento de Cai-Cai Balão foi uma farra... todos tocavam, riam, brincavam ao passo que a atuação acontecia. Senti que, “contagiados” pelo acompanhamento de Emanuel, o grupo tocou, cantou e “dançou” como quem vivenciasse em Cai-Cai Balão a música mais interessante de todos os tempos... (28/11/09, DC 40, p. 261).

Diante da euforia dos jovens, senti-me, por alguns minutos, como se estivesse em uma “balada”, ao som de um *hit* ou mesmo diante um episódio sobrenatural: jovens extasiados com uma canção folclórica. Mas, pensando com base em DeNora (2000), é possível inferir que a configuração dos materiais sonoros fornecidos pela ação de Emanuel ao violão, principalmente quanto ao elemento rítmico, favorecia maneiras de “se mover, ser e sentir”. Associando-se “esta tendência de encontrar-se com a música”²⁰⁴ (DENORA, 2000, p. 124, tradução nossa) e a circunstância da performance – no *pedaço* (MAGNANI, 2002, 2007a), entre os pares, em um clima de tolerância diante as dificuldades alheias (SMALL, 1989) – pode se compreender que os corpos dos participantes da atuação mostraram-se capacitados a responderem, física e emocionalmente, à atividade proposta (DENORA, 2000, p. 122-125).

O envolvimento dos executantes, exprimindo prazer e alegria, indicava aquele momento como a celebração dos relacionamentos humanos cultivados no projeto, ao

²⁰⁴ “this tendency to fall in with the music”.

passo que padrões de relacionamentos sonoros eram explorados e assimilados e as potencialidades dos jovens desenvolvidas (SMALL, 1998, 1999). Em meio à realização coletiva, os jovens recebiam ainda orientações técnicas (como no caso de Mariana), de modo a ampliar suas habilidades instrumentais para tomar parte na criação musical, improvisando.

Por fim, pode se dizer que à performance de Cai-Cai Balão foram conferidos significados sociais, culturais, afetivos, corporais e cognitivos pelos jovens, beneficiando sua autoimagem enquanto sujeitos capazes de intervirem em sua realidade e na do grupo por meio de sua atuação musical (DENORA, 2000).

Ao observar a performance da canção folclórica, vi-me admirada. Entretanto, senti-me também ansiosa e preocupada por saber que uma série de apresentações da OJU estaria por vir, havendo muito o que aperfeiçoarem nas músicas. Mas, tanto os jovens quanto o maestro, mostravam-se extremamente envolvidos na atividade de improvisação, parecendo não alterarem suas condutas diante da proximidade dos eventos. Ao que percebi, embora o grupo necessitasse ensaiar com afinco para cumprir com os compromissos de divulgação do produto musical desenvolvido no projeto, para o maestro mais interessante era aproveitar aquele momento de experimentação, desenvolvimento de potencialidades e de comunhão com os pares. Além disso, embora o grupo estivesse habituado a se apresentar em diversos espaços sociais, até mesmo no principal teatro da cidade, manifestando padrões similares aos do *musicking* da “tradição clássica ocidental” (SMALL, 1989, 1998, 1999), os concertos da OJU apresentavam aspectos peculiares, como o intenso envolvimento da platéia (cantando, batendo palmas, regendo a própria orquestra) e, mais raramente, a aprendizagem da música por um ou outro integrante do projeto de forma concomitante à sua apresentação. Isso porque muitos dos jovens que deixavam temporariamente as atividades do projeto acabavam participando de apresentações sem que tivessem estudado todo o repertório. Essa liberdade para atuar nos concertos sem a regularidade da participação no projeto corresponde também a uma opção de Idelfonso dado o seu entendimento sobre o ensino e a aprendizagem musicais e sobre as especificidades de um projeto social. Contudo, a própria inclusão das melodias curtas no repertório e a alternativa metodológica de conduzir o solfejo das notas musicais no palco como parte integrante dos concertos beneficiavam a atuação dos alunos que regressavam. A apresentação ocorrida no final do ano, no encerramento de um evento científico na

Universidade Federal de Uberlândia²⁰⁵, ilustra o caráter predominante na maioria dos concertos da OJU a que pude presenciar.

A apresentação começou com a música idealizada por Idelfonso, baseada na proposta de que os alunos mais inexperientes deveriam tocar ao violino apenas um ostinato com as notas mi e lá (corda solta) sobre o qual se desenvolveria uma base harmônica e uma melodia improvisada. Logo notei a “nova roupagem” dada à música, uma vez que não se tratava de uma obra pronta e acabada que deveria ter sua autenticidade respeitada. O maestro iniciou a performance por um jogo de “pergunta e resposta” em que os mais jovens deveriam solfejar o nome das notas mi e lá, variando o ritmo e as combinações entre as duas alturas. Aos poucos, foram introduzidos os instrumentos: os violinos realizando o ostinato, o violão de Emanuel (suavemente arpejado), o contrabaixo e os dois violoncelos (tocando a melodia formada pelas notas fundamentais dos acordes da progressão harmônica). Sobre a massa sonora, o professor Peterson introduziu uma voz ao violino solando uma expressiva melodia, criada por ele no momento da apresentação. Com o conjunto formado, Idelfonso delineava, por meio de sua regência, diferentes intensidades, criando uma esfera expressiva e envolvente. Depois, tocaram Cai-Cai Balão repetidas vezes. Sem dizer o nome dessa música, Idelfonso anunciou que todos os presentes reconheceriam a melodia que seria tocada. Como era uma música de curta duração, o maestro explorou a variação de andamentos, acelerando a execução a cada vez que a melodia era repetida. Em meio à performance, sinalizou à platéia que participasse batendo palmas. Entusiasmadíssimo, o público respondeu de forma enérgica à provocação de Idelfonso, emitindo muitos aplausos e assovios ao final da execução. Depois, Idelfonso anunciou a música *Sê Jovial*, dizendo ser a mensagem do grupo aos presentes. Então, comentou o teor da letra e ensinou-lhes a canção. Enquanto a OJU tocava, a platéia cantava, chamando-me a atenção a alegria de Miguel ao violoncelo (um dos alunos mais avançados do projeto, também instrumentista da *Orquestra Camargo Guarnieri*), que cantava a letra e melodia quase pueris de *Sê Jovial* demonstrando sentir intensa satisfação. Ao executarem outra música, *Lá na Estação*, impressionou-me o jeito de Netinho cantar – além de animado, procurava impostar sua voz como que cantando uma ópera, abrindo bem a boca e erguendo seu corpo. Com o repertório mencionado, foi encerrada a parte ordinária da apresentação. Ao ouvir os pedidos de bis, Idelfonso demonstrou que não sabia o que tocar, deixando a decisão suspensa. Então, da platéia, sugeri João Pequenino, muito tocado pela OJU na temporada anterior. Acatando minha sugestão, o maestro consultou aos executantes, perguntando-lhes se ainda se lembravam da música. Alguns disseram que não sabiam tocá-la, tal como Breno Batista e Jonas, que haviam se ausentado do projeto durante praticamente todo o ano. Daí Idelfonso ensinou a letra da canção à platéia e relembrou com seus músicos as notas que deveriam ser tocadas, regendo o seu solfejo. Dessa forma, os instrumentistas que não sabiam tocá-la puderam, em pleno palco, aprendê-la. Ao preparar a apresentação de João Pequenino, Idelfonso mediava o

²⁰⁵ VII SEPELLA - Seminário de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada.

relacionamento entre a OJU e o público, sendo que, ora um grupo solfejava o nome das notas, ora o outro cantava a letra da canção e, ainda, ora um grupo tocava uma frase da música, ora o outro cantava a letra complementando a melodia... Nesse processo, percebi os sorrisos das pessoas da platéia, mostrando-se felizes pela oportunidade de cantar e, ao mesmo tempo, sensibilizadas, envolvidas pela música. Também notei a execução de João Pequenino por todos os instrumentistas, mesmo por aqueles que haviam dito que não sabiam tocá-la. Quando o “bis” terminou, os jovens não se manifestaram em sinal de deixar o palco, nem tampouco o público em deixar as cadeiras. Após João Pequenino, outras duas músicas foram ainda executadas (11/12/09, DC 48, p. 329-330).

A performance mencionada ocorreu em um anfiteatro – um espaço físico que, por si, transmitia a ideia de separação entre executantes e platéia, bem como o conceito de uma apreciação solitária devido à disposição dos assentos. Além disso, o posicionamento da OJU no palco expressava convenções da “música clássica ocidental” observáveis na postura, na vestimenta e no movimento uniforme dos arcos sugerindo, assim, a interpretação estandardizada do grupo (SMALL, 1989, p. 94). No entanto, a dinâmica da apresentação possibilitou uma diferenciada relação entre os presentes, remetendo-me aos costumes musicais africanos mencionados por Small (1989, p. 58-59): “em quase toda sua música há oportunidade para participação, cantando as partes corais, batendo palmas e dançando. Até quando estão escutando uma atuação os ouvintes respondem sonora e ativamente sem inibição alguma”²⁰⁶. Desse modo, pode-se compreender que os ouvintes não receberam obras “prontas e acabadas”, mas participaram ativamente de sua própria criação. Há que se considerar ainda que o ambiente sonoro, expressando a concepção circular de tempo, favoreceu o desfrute de cada momento da apresentação, intensificando os laços de relacionamentos (entre os participantes do projeto e entre eles e a platéia) por meio do fazer musical²⁰⁷. Assim é que, ao indagar Miguel (após aquela atuação) sobre seu regresso à OJU, uma vez que já trilhava seu caminho musical por outros espaços, ouvi do jovem com o sorriso largo e brilho nos olhos:

²⁰⁶ “en casi toda su música hay oportunidad para la participación, cantando las partes corales, batiendo palmas y bailando. Hasta cuando están escuchando una actuación los oyentes responden sonora y activamente sin inhibición alguna [...]”.

²⁰⁷ Vale lembrar que a concepção circular era expressa em meio à linearidade implícita às obras, podendo ser percebida na repetição do ostinato aos violinos e na improvisação de Petterson compondo a primeira música; no retorno constante a Cai-Cai Balão, tornando-a cada vez mais veloz e transmitindo, assim, a sensação de infinito – sem situar o ouvinte quanto ao seu meio e ao seu fim; na incerteza quanto à duração da apresentação, já que os executantes e a platéia mostravam-se dispostos a continuarem desfrutando do “encontro humano por meio de sons não verbais” (SMALL, 1998).

“Eu vou te falar a verdade... eu vi o Breno ali, vi os meus colegas assim, fazendo apresentação, aí eu lembrava de como era bom assim, quando eu comecei... aí pra voltar atrás nesses momentos assim, eu resolvi voltar [ao projeto] [...]. Eu lembro assim, do jeito que era... quando eu comecei... a gente saía todo mundo junto... tinha aquele clima assim de emoção: ‘nooossa, a gente vai apresentar lá em tal lugar!’ - aí eu resolvi voltar” (03/12/09, DC 43, p. 280).

Considerando a atuação da OJU no período observado, pude apreender que, por vezes, eram tênues as barreiras entre músicos e platéia; criação e reprodução; diversão e trabalho musical; processo de aprendizagem e apresentação de seu produto. No dia a dia da orquestra sob a regência de Idelfonso, os relacionamentos estabelecidos no interior do *pedaço* eram intensificados, parecendo responder “às necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade” juvenis (DAYRELL, 2007, p. 1111). As redes de relações tecidas no projeto eram ainda ampliadas a outros contextos a partir das apresentações do grupo, da participação dos integrantes da OJU no Festival de Cordas *Nathan Schwartzman* e em outros espaços do *circuito* das práticas musicais. A concepção pedagógica observada, sobretudo no âmbito da orquestra, viabilizava a aprendizagem por meio de diferentes canais sensoriais (favorecendo o exercício de potencialidades), o desfrute da música no tempo presente (sob qualquer que fosse a condição técnico-instrumental do executante) e, ainda, a autonomia dos jovens em relação ao seu fazer musical e à configuração do próprio espaço das práticas musicais.

Levando-se em conta a auto-organização e o posicionamento dos jovens quanto às questões do projeto, os quais serão abordados de forma mais pontual na seção seguinte, há que se salientar a conduta do proponente Fábio e da coordenadora Patrícia Melo, além daquela de Idelfonso, ao se consentir e, de certa forma, ao se incentivar a manifestação daqueles atores. Entretanto, sem o interesse, o compromisso e a mobilização dos jovens, seu comportamento na OJU se reduziria à passividade. Ao contrário, os dados sugerem que, concomitantemente à aprendizagem musical no projeto, os jovens construíam modos de ser e de viver sua condição juvenil enquanto sujeitos (DAYRELL, 2003). Dessa forma, a seção a seguir também procurará mostrar a repercussão das práticas musicais em algumas das esferas constitutivas da vivência dos jovens partindo da competência desses atores para pensarem e agirem no âmbito do próprio projeto, passando pela composição de suas formas de lazer, fruição cultural e

sociabilidade e culminando na interseção da experiência musical com as “instituições socializadoras tradicionais” (SPOSITO, 2008) – família, escola e trabalho.

5 MUSICANDO PARA A VIDA: A CONDIÇÃO JUVENIL MARCADA PELA APRENDIZAGEM DAS PRÁTICAS MUSICAIS.

Partindo do pressuposto de que há muitos modos de ser jovem, a presente seção abordará a relevância da aprendizagem das práticas musicais à condição juvenil dos atores selecionados, considerando a repercussão de tais práticas nos relacionamentos estabelecidos e valores conferidos aos âmbitos familiar, escolar e do trabalho.

Vivenciadas no contexto do projeto social, tais práticas favorecem o estabelecimento de vínculos entre seus participantes, que se apropriam do espaço onde elas se desenvolvem tomando-o como o seu *pedaço* (MAGNANI, 2002, 2007a). Seja em virtude do caráter coletivo das atividades musicais ou mesmo da dinâmica impressa ao lugar, os jovens têm no projeto um espaço privilegiado de sociabilidade. Nesse ambiente, redes de relações são tecidas ao passo que relacionamentos sonoros são também explorados, afirmados e celebrados (SMALL, 1998, 1999). Pode-se dizer ainda que, por meio da “interação humano-música”, os jovens constituem e regulam sua identidade reconhecendo-se pertencentes ao universo das práticas musicais, desenvolvendo suas potencialidades, neutralizando tensões ao buscarem sua autorregulação, reelaborando experiências e projetando o futuro a partir da reflexão sobre o vivido (DENORA, 2000). Assim, a música enquanto linguagem cumpre dois papéis: prestando-se a sociabilidade, por um lado, e servindo ao “diálogo interno”, por outro, ou, em outras palavras, servindo como “instrumento de comunicação e informação”, e também como um “meio de subjetivação” (SETTON, 2009, p. 21).

A experiência musical dos jovens que, no contexto do projeto mostra-se tão densa - tanto no sentido da sociabilidade quanto no da reflexão que proporciona - acarreta o compromisso desses atores com a OJU e as práticas musicais, levando-os a se posicionarem e agirem autonomamente, fazendo jus ao espaço concedido pelos adultos (mas não somente limitando-se a ele). No projeto, os jovens passam, então, a questionar, tomar decisões e atuar com vistas à minimização das dificuldades pessoais e entraves percebidos na dimensão da coletividade. Transpondo os limites do espaço e tempo do projeto, esses atores expandem suas experiências musicais e sociais, refletindo-as em seus projetos de vida e em sua relação com instâncias socializadoras tradicionais, quais sejam: a família, a escola e o trabalho.

5.1 EM AÇÃO: JOVENS SE POSICIONANDO NO PROJETO E NA VIDA.

No contexto mais amplo de atividades, em que a maior parte dos alunos encontrava-se reunida para tocar, os jovens participantes do projeto no Alvorada (principalmente os mais experientes e ou os monitores) cumpriam importantes papéis de modo a contribuir ao fazer musical: além de atuarem tocando, dando “sustentação”²⁰⁸ ao grupo, auxiliavam na organização do conjunto – afinando instrumentos, prezando pelo respeito de um pelo outro, coordenando a realização de exercícios coletivos como uma espécie de aquecimento à execução das músicas e, até mesmo, ensaiando o grande grupo na ausência de Idelfonso. Das cenas de um ensaio geral ressaltam algumas dessas ações:

Comparecendo ao projeto naquela tarde de sábado, vi que Idelfonso ainda não havia chegado, mas notei que Charly estava em pé, solfejando com os outros jovens no *local de ensaio e estudo* [...]. O rapaz se mostrava sério e compromissado, ocupando a função de professor/maestro. Apontando para grupos de três em três pessoas pedia que solfejassem e executassem escalas explorando a extensão de diferentes oitavas. Além de dizer o quê e quem deveria tocar, tocava junto, observava e corrigia a postura dos colegas, chamando-lhes a atenção para a afinação do instrumento: “afina o dó aí” [...]. Às vezes os outros jovens faziam-lhe perguntas e, atencioso, Charly procurava respondê-las. Depois de algumas execuções de escalas e solfejos, a turma já estava um tanto dispersa, sendo que alguns não mais tocavam. Foi quando Éderson, que até então fazia reparos em um violino na *salinha*, chegou apressado ao recinto do ensaio, batendo palmas e dizendo em bom som: “vamo lá, vem gente, vem Jhony”. Assim que tomou o posto ocupado por Charly, recebeu as informações do colega: “os de lá foram melhor [na execução]”. Assumindo a posição de maestro, Éderson solicitou a Emanuel, que havia chegado há poucos minutos, que “recepçõesse” os alunos que fossem chegando, entregando-lhes os instrumentos [...]. Então, Éderson avisou aos colegas que, primeiramente, ensaiariam João Pequeninino, pedindo-lhes que se reposicionassem no espaço. Para tanto, lembrou-lhes sobre onde deveriam estar localizados os naipes de 1º e 2º violinos, o violoncelo e o contrabaixo. Assim como procedia Idelfonso, Éderson propôs ao grupo que começasse com a entonação da melodia de João Pequeninino: “sem instrumento agora, todo mundo em posição de descanso” [...]. Na medida em que surgiam dúvidas ou em que eram detectados problemas na execução, os monitores buscavam alternativas conjuntamente e transmitiam orientações como: “quem perceber que está tocando errado olha pro meu arco, pro do Jhony e pro do Charly” [...]. Sempre que a execução era interrompida para o esclarecimento de alguma questão, os integrantes do grupo punham-se a tocar qualquer coisa, criando burburinhos. No entanto,

²⁰⁸ Cf. expresso pela ex-professora Patrícia Nazário à página 158.

era só ser iniciada a contagem do compasso que paravam, atentando-se à tarefa, com respeito ao “maestro” [...] (10/10/09, DC 18, p. 93-94).

Nesse processo, muito interessante era a ação dos jovens independentemente da solicitação ou presença do maestro. Devido ao seu compromisso com o projeto e familiaridade com o *pedaço*, tomavam as responsabilidades para si, desempenhando as tarefas que julgavam necessárias.

No dia a dia da OJU, embora a concepção de Idelfonso fosse respeitada e admirada - beneficiando o sentido da realização musical no tempo presente, a autonomia dos aprendizes e a intensificação dos laços de relacionamentos no interior do projeto - a abordagem do maestro não era unanimemente apreciada pelos jovens. Nesse sentido, a visão crítica era exteriorizada, sobretudo, pelos mais habituados às práticas musicais “tradicionais”, concernentes à cultura “clássica ocidental” (SMALL, 1989; SWANWICK, 1993). De qualquer maneira, esses atores reconheciam os benefícios acarretados pelo trabalho do maestro à sua formação musical e, ao questionarem conceitos e valores, faziam-no segundo um posicionamento reflexivo, exercitando essa capacidade. Nessa perspectiva está o trecho de um diálogo com Miguel e Breno:

Perguntei a Miguel se estava gostando de tocar na OJU novamente. Em resposta, o jovem disse-me que não conhecia o repertório, que estava tocando “de ouvido” e completou: “eu preferia o outro repertório: quarteto de Haydn... mais profissional... partitura, divisão de estantes...”. Daí Bruno comentou: “eu prefiro esse – trabalha o ouvido” (11/12/09, DC 48, p. 332).

A interlocução entre três dos jovens mais experientes da OJU traz à baila tensões no projeto, porém permeadas pela reflexão a partir da qual os atores formulam sua autoimagem baseada nas músicas tocadas e nas deixadas de tocar:

(Érica): “Eu sou da orquestra da tarde. Ela... a gente sempre tocou músicas mais avançadas, a gente pegou sempre, vamos dizer, o repertório mais avançado, o mais simples a gente tocava com os [alunos] da manhã. Então eu toco diferença, porque agora no final de ano, principalmente no final de ano, a gente saiu de músicas avançadas, caiu, vamos dizer, para as mais simples [...] É ruim, né... Não é questão de separação dos [alunos] da manhã com os da tarde, é questão do nosso desenvolvimento ser maior do que o deles, pra mostrar o nosso desenvolvimento, entendeu?”.

(Juliana): “Olha, eu acho um pouco, que a gente tá regredindo... por que, que nem antes, a gente tocava as músicas tão mais... assim, bem

mais avançadas, agora a gente ta tocando só essas que é mais até corda solta. Não sei... eu acho que é mais assim, eu acho que até poderia voltar algumas músicas, tipo... [...]. Ah... não sei, eu acho que o Idelfonso ta meio que querendo manter a gente com os menininhos pequenos, ele não quer manter outros grupos, ele quer manter um grupo só, meio... mais unido. Ele não ta querendo, tipo, excluir esse, excluir aquele, não - ele quer manter aquele, só um que toca tudo igual... e só. Não quer mais nenhum”.

(Charly): “Ele [Idelfonso] disse que tava trabalhando com a realidade do projeto... ta certo, né... o trabalho dele é bonito, de ta trabalhando com os meninos aí, de manhã... com a memorização das notas mas, e a gente?”

(Érica): “A gente tem que fazer outro trabalho também, por que tem cinco anos que a gente toca, cinco!”

(Juliana): “É igual eu falei, a gente ta praticamente regredindo, não ta progredindo...”

(Charly): “Daqui uns dias os meninos alcança nós... nós ta ferrado...”

(Érica): “A gente ta tocando Cai-Cai Balão... não sei mais o quê... Jingle Bell...”

(Juliana): “Marcha Soldado...”

(Érica): “Marcha Soldado... antes a gente tocava Bolero de Ravel, a gente tocava Tango Argentino, a gente tocava Como é Grande o Meu Amor por Você, do Roberto Carlos... então são músicas... [...]. E hoje Idelfonso quer igualar a gente e é uma coisa que eu não acho certo [...]”.

(Charly): “Se a gente quiser [tocar as músicas mais avançadas], vamos ter que correr atrás, todo mundo estudando igualzinho no festival lá... a semana inteira, ralando... tem que pegar, estudar todo dia” (14/12/09, DC 49, p. 341-344).

A partir da postura reflexiva dos jovens, pode se intuir que é desencadeada sua tomada de decisão com vistas a alcançar o objetivo de executar as “músicas mais avançadas”, condizentes com sua autoimagem. Desse modo, o esforço para tocarem tais músicas se dá como um trabalho de “autorregulação”, resolvendo as tensões originadas na interseção do que se quer tocar com o que se é levado a tocar no projeto. Segundo DeNora (2000, p. 52, tradução nossa),

sob quaisquer condições históricas em que a tensão entre o que um indivíduo “deve” fazer e prefere fazer ou entre como ele ou ela sente e como ele ou ela deseja sentir, o problema da autorregulação nasce e, com ele, a questão de como os indivíduos conciliam os pólos da necessidade e da preferência, de como eles pensam que devem sentir e de como fazem sentir²⁰⁹.

²⁰⁹ “under any historical conditions where tension between what an individual ‘must’ do and prefers to do, or between how he or she feels and how he or she wishes to feel, the problem of self-regulation arises and with it, the matter of how individuals negotiate between the poles of necessity and preference, between how they think they ought to feel and how they do feel”.

Já Éderson, mostrando sua compreensão sobre as especificidades do trabalho de Idelfonso, argumenta a favor da abordagem atualmente praticada e esclarece pontos de desencontro e também de congruência entre a pretensão dos jovens e a concepção do maestro:

“Do jeito que o Idelfonso ensina, eles [os jovens] vão conhecendo, vão gostando, senão, não ficam – saem. Quando o Idelfonso entrou [como maestro/diretor artístico do projeto], dava as músicas do jeito dele, aí os meninos não gostaram porque tocavam com a partitura e queriam ser iguais aos da orquestra de Contagem [...]. A orquestra de Contagem é igual a gente – é um projeto social. Mas a gente nunca vai ser como eles. Eles usam roupas especiais nas apresentações: se é música dos anos 70, usam roupas daquela época; se tocam Quatro Estações de Vivaldi, colocam óculos de sol no Verão [...]. Só que na orquestra deles, o aluno não entra quando entra no projeto – estuda normal o instrumento, mas tem que fazer prova para entrar na orquestra. Então os meninos viram e ficaram doidinhos, querendo ser iguais. Mas não adianta. Um dia o Idelfonso fez uma reunião e explicou que eles não estavam dando conta de tocar as músicas direito, que era melhor fazer do jeito dele [transmissão oral]. Aí ele trouxe outras músicas mais simples e foi fazendo do jeito dele [...] O Phelipe nem vinha mais aos ensaios, desanimou, não aguentava. Mas aí eu fui vendo que era melhor. Os meninos viam que eles aprendiam mais, gostavam mais. Do jeito que o Idelfonso faz o ensaio, a gente fica feliz e quem ouve fica feliz – na apresentação a gente fica feliz e quem assiste fica feliz – do jeito que o Idelfonso faz, essa interação, que deixa todo mundo feliz. Quando o Idelfonso explicou que não dava para tocar partituras do jeito que eles queriam, eles viram que o jeito do Idelfonso agradava mais, eles gostavam e viram que davam conta. Eu, minha irmã [Viviane] e o Charly estamos aprendendo a improvisar... Hoje eu sei separar: uma coisa sou eu, minha cabeça, o que eu sei... outra coisa são os outros, o que eles sabem, o que eles querem” (29/10/09, DC 26, p. 151).

A fala de Éderson sugere a formulação de sua autoimagem baseada no que a música “torna possível” e não no que ela “representa” (DENORA, 2003, p. 46). Mesmo ocorrendo posicionamentos críticos em relação a um ou outro aspecto do trabalho na orquestra, muitos jovens não só procuram se aproveitar ao máximo do *musicizing* sob a batuta de Idelfonso como tomam os valores e ações do maestro por exemplos em sua prática musical e atuação profissional. Nesse sentido, o caso de Éderson se mostra um dos mais evidentes se consideradas suas atuações enquanto monitor no projeto e assistente do professor de música da ICASU. Com o intuito de auxiliar mais intensamente na aprendizagem musical de seus colegas e de elevar o nível técnico-

instrumental da orquestra, o monitor Éderson se dispôs, por iniciativa própria, a realizar ensaios com o grupo aos sábados, paralelamente ao trabalho de Idelfonso. Ele comenta:

“Para os meninos estudarem mais e ficarmos como uma orquestra mesmo, igual a de Contagem, eu sei que vai depender mais de mim, pra pegar com os meninos, falar para estudarem, ensaiar com eles [...]. É por isso que eu vou fazer esses ensaios no sábado. Vou ensinar às crianças aquelas músicas facinhas do jeito que o Idelfonso faz [...] e ensaiar com os meninos da tarde também” (29/10/09, DC 26, p. 151-152).

De fato, ensaios foram organizados e conduzidos pelo jovem, que direcionava sua atenção e seus cuidados com o projeto e com seus colegas de formas diversas, inclusive no gesto de abdicar de seu instrumento em favor de um dos participantes da OJU:

“Quando o Idelfonso me passou o violino dele e disse: ‘fica com esse para você estudar’ eu nem pensei, na mesma hora perguntei quem queria tocar, estudar e tocar mais [melhor] do que está tocando agora. Aí o Jhony na mesma hora levantou a mão – foi quem levantou a mão primeiro. Tem uns que não estudam, aí como que pode falar que quer tocar mais do que está tocando agora, sem estudar? Na mesma hora eu passei meu violino para o Jhony - ele estuda o tempo inteiro” (29/10/09, DC 26, p. 152).

Para além das ações desempenhadas por Éderson, sua vivência na OJU parece interferir na constituição de seus conceitos e valores, repercutidos em outros contextos de sua experiência social, como no de seu trabalho na ICASU. Isso fica claro no trecho de nosso diálogo:

(Lucielle): “Você acha que sua experiência como monitor aqui [no projeto] tem alguma coisa a ver com seu trabalho na ICASU? Ajudou de alguma maneira?”

(Éderson): “Ajudou... aqui no começo eu tava usando a minha monitoria de forma errada... eu tava muito autoritário... todo mundo reclamava: ‘ah o Éderson... ele é muito chato!’ [...]. Dentro do ônibus [rumo a local de apresentação] eu reclamava com todo mundo, acho que brigava mesmo... pegava no braço... eu tava usando de forma errada... Aí, que que acontece: a Patrícia [coordenadora pedagógica] chegou em mim, me deu um ‘rala’, o Fábio [proponente e coordenador geral] falou para mim que não pode ser assim... os professores chegaram em mim... aí eu fui melhorando... aí eu sei usar a minha autoridade que eu tenho de uma forma melhor, entendeu? Sei usar o cargo agora de uma forma melhor - não chegar botando moral -

aquela coisa... como é que fala: ‘tem que comer pelos cantos...’” (28/11/09, DC 40, p. 248-249).

Pode se entender ainda que as reflexões de Éderson sobre a convivência no projeto, sobretudo no grupo conduzido pelo maestro Idelfonso, favoreceram seu engajamento no trabalho consciente de “autorregulação” do seu jeito de ser e sentir (DENORA, 2000, p. 52):

“Trabalhar com o Idelfonso acho muito diferente, que é legal pra caramba, né... ele brinca dando aula... e eu to aprendendo isso... e o que eu to aprendendo com o Idelfonso eu to aplicando lá na ICASU também [...]. Quando eu entrei [como funcionário na ICASU] eu achei que ia ser difícil eles me aceitarem como professor, mas na hora do recreio, passa gente assim oh: ‘professor!’, me para assim... faz roda em volta de mim! E é bom isso... tô aprendendo com o Idelfonso, por que ele sabe interagir com os alunos dele, né... brincar... aí a gente acaba aprendendo, por isso que eu gosto, aí eu to aprendendo mais ainda...” (28/11/09, DC 40, p. 249-250).

Diante do exposto nas seções 3 e 4 deste trabalho, percebe-se que as práticas musicais vivenciadas no âmbito do grupo de cordas sob a regência do maestro Idelfonso propiciam experiências diversificadas aos jovens e, assim, a expansão de suas formas de construção e apropriação musicais. No espaço da orquestra são também desenvolvidos e estabelecidos vínculos entre seus integrantes - explorando, afirmando e celebrando relacionamentos humanos de modo a intensificarem suas competências sociais. Da interação desses atores com as estruturas musicais no contexto específico de suas práticas emergem, então, os significados e afetos que justificam o compromisso dos jovens com as atividades do projeto, com os colegas e com o *pedaço* (MAGNANI, 2002, 2007a), favorecendo a reflexão sobre sua autoimagem e a sua autorregulação (DENORA, 2000).

Apesar do conflito entre o desejo de alguns dos jovens da OJU e o que lhes é proporcionado - como insurgido do diálogo entre Érica, Juliana e Charly - nota-se sua participação e intenso empenho no cotidiano do projeto independentemente da presença de adultos. Exemplos disso estão na ação de Charly ao dedicar-se à aprendizagem de viola e no seu incentivo à formação de um naipe desse instrumento na orquestra²¹⁰. Por sua vez, as suas palavras deixam evidentes a preocupação e o sentimento de responsabilidade com o futuro do projeto em uma fase de grande evasão de alunos:

²¹⁰ Conforme mencionado na quarta seção, à página 141.

(Charly): “Nada dura para sempre... mas, por um bom tempo [o projeto] vai [durar]... tem tudo pra isso, só falta a gente ter mais iniciativa [...] tipo, era para estar cheio de aluno estudando, mas não está [...] acho que tá desanimado... [...] acho que o espaço, o ambiente... é apertado, quando tem ensaio da orquestra, principalmente... são problemas do projeto, mas pode melhorar [...] falta iniciativa dos alunos... mas com os que não querem nada com nada, não adianta forçar para estudar”.

(Lucielle): “O que você acha que pode ser feito para melhorar?”.

(Charly): “Quando os coordenadores vão na escola [Lourdes de Carvalho para divulgarem o projeto], todos os alunos [de lá] ficam empolgados, a gente vai e toca, os professores [do projeto] também tocam... mas aí o nome deles vai para a lista de espera uns três ou quatro meses... quando são chamados já não estão mais animados ou já arrumaram outra coisa para fazer... acho que tem que encher isso aqui de aluno... se a gente conseguir colocar muito aluno no projeto, porque os alunos bons daqui já não estão interessados em estudar, vêm por vir... enchendo aqui com novos alunos, esses que não estão mais muito a fim vão ficar em condição de decidir, vendo os outros aqui, vão ter que decidir se querem mesmo ou não, senão os outros vão tomar conta...” (20/11/09, DC 36, p. 214-215).

Assim como Charly, Érica expressa seu empenho em relação ao projeto e aos seus pares, bem como sua autonomia em pensar e agir:

À porta do projeto juntamente com algumas pessoas que aguardavam pela abertura da casa, Érica reclamava muito pelo atraso, pois precisavam se organizar e fazer um último ensaio para viajarem rumo à Araguari. Na cidade vizinha eram esperados para participarem da gravação de um programa de TV. Pouco depois, Charly chegou todo preocupado ao perceber que a casa ainda estava fechada. Viviane, monitora que morava por perto e era uma das pessoas a terem cópia da chave não estava em casa – é que se encontrava na “medicina”²¹¹, assim como Idelfonso e Emanuel, apresentando-se com a *Orquestra Camargo Guarnieri*. Charly pensava em voz alta buscando uma maneira de resolver a questão: “será que a Dona Margarida está na casa dela? Será que tem a chave?”. Então, em uma tomada de iniciativa, o jovem pegou sua bicicleta, saindo à procura da senhora. A preocupação era relacionada, principalmente, à necessidade que a maioria dos integrantes do grupo tinha de pegar os instrumentos. Algumas meninas reclamavam que haviam saído de casa às 11h30min e que não daria mais tempo de ensaiar antes da viagem. Preocupada, Yuki dizia: “Já é quase uma hora, nós vamos tocar às duas! [...]”. Minutos depois chegou Margarida, às pressas com a chave da porta [...]. Instantaneamente foi formada uma fila pelos jovens, ainda no alpendre. Logo vi Érica na *salinha* entregando os instrumentos. No interior da casa, o vaivém de Charly e Érica era constante: organizando a entrega de instrumentos; a separação de estantes, do violão e do teclado; recebendo e conferindo as autorizações dos pais dos alunos (todos menores de idade) para a viagem. Margarida apenas

²¹¹ Hospital de Clínicas da UFU.

abriu a porta do espaço e ficou por ali, quieta, assim como duas ou três mães de alunos [...]. Logo estava Charly carregando o ônibus com os instrumentos, enquanto Érica, já no interior do veículo, conferia as autorizações recolhidas e organizava os assentos, determinando onde os colegas deveriam se sentar. Margarida permanecia imóvel, observando o movimento e esperando que o ônibus saísse com o grupo [...]. A partir das autorizações, Érica ia chamando nome por nome, para que os jovens entrassem no ônibus [...]. Ao concluir a organização, Érica se despediu da mãe de Thaísa (a mais nova do grupo), dizendo-lhe: “eu ajudo a olhar a Thaísa, pode deixar”. No ônibus, Érica ocupou uma poltrona mais à frente, perto de Thaísa, de onde chamava atenção dos outros colegas em bom som: “gente, senta para o ônibus sair!”. Charly, acomodado no fundo do ônibus onde estava a maioria dos meninos, inclusive o inquieto Netinho, avisava-lhes: “péra aí, vou falar só uma vez – não é para pôr a cabeça para fora”. Pouco antes da saída do grupo, chegou a coordenadora Gabrielle unindo-se a ele. Então, partiram rumo ao local em que se encontravam Idelfonso e os demais integrantes do projeto, também instrumentistas da *Orquestra Camargo Guarnieri*, para depois seguirem à Araguari (18/12/09, DC 52, p. 350-352).

Quanto ao referido compromisso dos jovens, motivando suas ações no projeto, destacam-se ainda o comportamento de outros atores como Phelipe, Jhony, Juliana e Viviane. Finalmente, o episódio protagonizado por Viviane, demonstrando sua disposição para resolver o problema posto pela antecipação do horário de uma apresentação na Escola Estadual Lourdes de Carvalho, corrobora essa constatação:

Chegando a casa no bairro Alvorada pela manhã, encontrei-me com Viviane no computador, sozinha, enquanto Netinho, Mariana e Yuki estudavam em uma das *salas de aula*. Achei estranho, pois a monitora só iria à tarde. Ao cumprimentá-la, soube que Emanuel havia faltado, daí sua presença naquele horário. A jovem mostrava-se muito preocupada por estar fora de casa e ansiosa em resolver uma questão, dizendo-me: “eu não podia estar aqui. Tenho minhas obrigações em casa – minha mãe briga comigo depois se eu não fizer – já tenho que vir à tarde. Não sei o que faço: ontem à noite a Marta [da E.E. Lourdes de Carvalho] ligou falando que o horário da apresentação de hoje na escola mudou [...] mas eu não tenho o telefone do Idelfonso e não tenho como ligar pra Gabrielle [coordenadora]... não tem telefone na minha casa...” [...]. Enquanto Viviane falava, teve uma ideia: “Já sei!” [...]. Rapidamente a monitora saiu e retornou dizendo: “consegui falar com a Gabrielle e ela vai tentar falar com o Idelfonso”. Por um momento as meninas e Netinho pararam de tocar. Então, Viviane, com autoridade falou para que retornassem ao estudo, completando: “tem que ficar bom. Se hoje o Idelfonso não vier [para o ensaio semanal] eu ensaio com vocês – de todo jeito a gente vai apresentar 13h30min” [novo horário estipulado][...]. Voltando-se aos colegas mais novos, Viviane disse-lhes ainda: “e vocês vão avisando todo mundo que encontrarem na rua”. Unindo-se aos três e de posse de um violino, a monitora pôs-se a conduzir o ensaio [...]. Já eram quase onze horas e

Viviane não tinha por certo se Gabrielle avisaria Idelfonso sobre a antecipação do horário. Além disso, a maioria dos integrantes da OJU não tinha sido avisada [...]. Antes de ir embora, incitei a monitora, perguntando-lhe: “e seus afazeres em casa?”. Viviane respondeu-me com firmeza: “depois eu dou um jeito. Dá tempo” (16/12/09, DC 50, p. 344-347).

Naquela manhã, as decisões e arranjos de Viviane me deixaram admirada, observando-a tomar a responsabilidade para si com a busca de soluções para o problema posto sem se deixar levar pela possibilidade de desistência, o que, a meu ver, seria a saída óbvia. No dia seguinte, soube que a apresentação na escola ocorreria normalmente e que contara com a presença de Idelfonso e de grande parte dos integrantes da orquestra.

Em outra ocasião, ouvindo a fala de Emanuel sobre apresentações realizadas por ele em um único dia - algumas das quais com a *Orquestra Camargo Guarnieri* e outras com a OJU - perguntei-lhe de forma provocativa: “Por que tantas apresentações? Vocês são obrigados?”, respondendo-me o monitor:

“Não... não somos obrigados, mas não podemos dispensar! É bom demais... não pode perder a oportunidade de tocar... os meninos [da OJU não podem perder a oportunidade de] se apresentar, mostrar o trabalho... a galera é animada... é bom demais... não pode perder” (18/12/09, DC 52, p. 353).

Considerando as especificidades do “trabalho” da OJU, citado por Emanuel, parece claro que aproveitar as oportunidades de mostrá-lo significa, na verdade, aproveitar a chance de *musicar* - explorando, afirmando e celebrando os relacionamentos entre os pares por meio da linguagem gestual, ou seja, experimentando a dimensão social desse fazer (SMALL, 1998, 1999). Além disso, tomar parte em uma performance da OJU pode ser entendido como envolver-se no processo de construção e regulação da autoidentidade, haja vista o poder da “interação humano-música” (DENORA, 2000).

Observando o comportamento de Viviane e de seus pares, há que se dizer que, no contexto das práticas musicais, onde têm a oportunidade de participar das trocas proporcionadas pelo meio social e vivenciar experiências densas com a música, os

jovens também constroem modos de viver sua condição juvenil enquanto sujeitos, assim definidos por Dayrell (2003, p. 42-43), por sua vez, fundamentado em Charlot²¹²:

[...] o sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. [...] o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere.

O comportamento dos jovens no projeto revela, pois, modos pelos quais esses atores constroem sua condição juvenil marcada pelo senso de responsabilidade e solidariedade, ao mesmo tempo em que têm nas práticas musicais um espaço singular para experimentações e vivência do tempo presente, contribuindo para a construção de sua subjetividade (DENORA, 2000).

5.2 ENTRE O *HOBBY* E A IDEIA DE PROFISSIONALIZAÇÃO MUSICAL: OS JOVENS, SEUS DESEJOS E VIVÊNCIAS

Para determinados jovens focalizados no estudo, a participação no ambiente do projeto, a convivência com os colegas e a oportunidade de se apresentar, percorrendo diferentes espaços sociais parecem ser motivos suficientes para garantir seu envolvimento com as práticas musicais. Para outros, tocar um instrumento ou integrar uma orquestra corresponde à realização de um “sonho” – uma atividade à qual pretendem se dedicar por toda a vida, porém de forma concomitante a uma atividade profissional diversa. Há ainda aqueles que se entregam ao fazer musical tornando-o o centro de suas atenções, tanto no que concerne à vivência do tempo presente quanto à formulação de seus projetos futuros. Mas, em qualquer dos casos, é notória a relevância das referidas práticas à condição juvenil desses atores.

²¹² 2000.

5.2.1 Nas práticas que se querem como um *hobby*, o valor à condição juvenil

5.2.1.1 De *spalla* a astronauta: em meio à lógica fundamentada na “reversibilidade”, a expressão do lazer, da cultura e da sociabilidade

Para Netinho, de 12 anos, irmão de Éderson e Viviane, a participação na OJU “é tipo... um *hobby*!” (25/11/09, DC 39, p. 226). O garoto é aluno de violino e um dos mais assíduos no dia a dia do projeto. Toma parte em seu contexto (auxiliando seus colegas, opinando em situações diversas e contribuindo para o fazer coletivo), marca presença em todas as apresentações (inclusive como *spalla*) e se dedica ainda ao estudo de flauta transversa no âmbito do conservatório local. Mas, esclarece: “eu não quero seguir carreira... viver disso... Por que eu quero ser astronauta” (25/11/09, DC 39, p. 226). Mesmo assim, Netinho se mostra envolvido com os estudos musicais que, às vezes, é encarado como uma brincadeira. Exemplo disso está em sua resposta ao ser indagado sobre a sensação de atuar em uma atividade de improvisação no grupo regido por Idelfonso. Solfejando a melodia que dera origem às variações, diz:

“Foi bom... aí nós ficamos brincando... tipo assim... nós brincamos... diverte... é que tem umas pessoas que pensam que tem que tá aqui, tem que ser sério... Falar com ninguém, ficar quietinho no seu canto... aqui não, nós brincamos, e também... brincar, nós exageramos um pouco... mas tem que saber até quando vai a brincadeira...” (Ibid., 228).

Em outros momentos, Netinho se dedica ao fazer musical vislumbrando a possibilidade de tomá-lo como uma fonte de renda, mesmo diante sua ideia de “ir para o espaço”. Nesse sentido, justifica o empenho em aprender a tocar Como é Grande o Meu Amor Por Você, de Roberto Carlos: “Meu irmão tocava ela... toca em casamento... aí um dia talvez eu possa aperfeiçoar ela e também possam me chamar para tocar...” (25/11/09, DC 39, p. 226).

Como participante de um projeto social, o jovem usufrui as oportunidades viabilizadas por essa instância, incluindo passeios e a circulação por espaços sociais, como explicitado em suas palavras (tomando Clarisse e Paulo Henrique por interlocutores):

(Netinho): “[Participar de apresentações] é uma oportunidade de nós conhecermos Uberlândia mais... nós conhecermos... tipo assim, a Clarisse, ela quase não sai para apresentação, né? Na hora que for apresentar lá na Algar, ela... você já apresentou lá na Algar, Clarisse?”

(Clarisse): “Não”.

(Netinho): “Ah lá, viu? Aí ela pode conhecer...”

(Paulo Henrique): “Nós vamos no batalhão [da Polícia Militar]...”

(Netinho) “É... lá eu já fui...” (25/11/09, DC 39, p. 232).

Para minha surpresa, após a conclusão do trabalho de campo, soube que Netinho havia deixado de estudar violino e de integrar a OJU. Mas o próprio comentário de Viviane dizendo ser “normal nessa idade” afastar-se e retornar às atividades, pôs em evidência a lógica comum aos jovens assentada na “reversibilidade”, em que “vão e voltam em diferentes formas de lazer, com diferentes turmas de amigos, o mesmo acontecendo aos estilos musicais. Aderem a um grupo cultural hoje e amanhã poderá ser outro, sem maiores rupturas” (DAYRELL, 2007, p. 1113). Semanas depois, estava Netinho de volta ao grupo. Para seus irmãos, a participação do garoto no projeto é algo salutar visto que temem pelos caminhos a serem seguidos por ele devido ao seu “jeito de ser”, influenciável, e às amizades que cultivava em outros espaços. Para Netinho, a prática musical parece ir ao encontro das dimensões do lazer, da cultura e da sociabilidade, fundamentais à “elaboração de identidades pessoais e coletivas, para a formação de valores e referências, para o desenvolvimento da relação com o espaço público, para a atuação coletiva” (ABRAMO; BRANCO, 2008, p. 18).

5.2.1.2 Mariana: a “protótipa” da família

Com seus onze anos, Mariana - há dois anos no projeto - impressiona por sua maneira de falar, externando seu desejo de “ir para frente” no campo musical. A jovem evidencia em seu discurso a concepção da “tradição clássica ocidental” de que “a formação de um músico profissional é um processo árduo”²¹³, supondo-se “tacitamente que quando uma criança começa a aprender um instrumento deve praticar muito [...] e algum dia, talvez, será capaz de tocá-lo”²¹⁴ (SMALL, 1989, p. 169-170, tradução

²¹³ “la formación de un músico profesional es un proceso árduo”.

²¹⁴ “tacitamente que cuando un niño comienza a aprender un instrumento debe practicar mucho [...] y algún día, talvez, será capaz de tocarlo”.

nossa). Assim, diz a garota, mencionando sua convivência com professores na quinta edição do Festival de Cordas *Nathan Schwartzman*:

(Mariana): “Conheci a Karine, ela ajudava a Laura, que era a nossa professora do Festival. Ela, assim... muito minha amiga, no final do Festival ela também me deu conselhos...”

(Lucielle): “Que tipo de conselhos?”

(Mariana): “De que eu vou conseguir, de que eu vou pra frente”.

(Lucielle): “Mas você tem dúvida de que vai pra frente?”

(Mariana): “Não, por que eu tenho vontade, por que eu quero isso, então...”

(Lucielle): “E de que você precisa para ir pra frente?”

(Mariana): “Estudo, humildade, sei lá, alguma coisa assim que...”

(Lucielle): “E pra chegar onde?”

(Mariana): “Estudar para eu ser uma grande violinista no Brasil” (28/11/09, DC 40, p. 255).

A fala de Mariana mostra a relevância atribuída à opinião dos “*experts*” (SMALL, 1989), para quem ela deve continuar investindo seus esforços no campo musical. Embora a jovem participe do grupo sob a regência do maestro Idelfonso, experimentando um fazer musical que se concretiza no tempo presente, sua circulação por outros espaços musicais que não a OJU favorece sua reflexão sobre diferentes conceitos e valores referentes às práticas musicais – o que também é viabilizado por seu contato com os diversos profissionais no âmbito do próprio projeto. Nesse sentido, o seguinte comentário de Mariana reitera sua confiança na opinião de “*experts*”, servindo como um “filtro” à experiência musical. No caso, o papel de “*expert*” é desempenhado por seu professor de violino no projeto, Hiago:

(Mariana) “[...] Até o Hiago mesmo já conversou comigo sobre isso, de eu ir para frente [...]. Ele falou que se eu aprender desde agora, de pequena até grande, nooossa, vou ser uma graaande, violinista...”

(Lucielle): “É seu desejo?”

(Mariana): “É”.

Do diálogo com Mariana emerge também a noção de que é importante o início precoce na atividade musical para que, com o maior tempo de estudo preparatório, possa-se experimentar, no futuro, o êxito enquanto instrumentista. Ao mesmo tempo em que expressa seu desejo de desenvolver-se no campo musical tornando-se uma profissional reconhecida nacionalmente, a subsequente fala da garota ilustra sua fase de descobertas e especulações, mostrando-se interessada em se embrenhar pelo universo da lei:

(Lucielle): “Você tem vontade de fazer faculdade? [tendo em mente o curso de Música]”

(Mariana): “Tenho, ser... juíza”.

(Lucielle): “Ser juíza?!”

(Mariana): “E violinista” (28/11/09, DC 40, p. 258).

Embora a concepção musical implícita no discurso de Mariana sugira o adiamento de sua realização enquanto violinista ao tempo futuro, a jovem sinaliza a relevância das práticas musicais em sua vida no tempo presente, inclusive no que tange à sua atuação enquanto instrumentista no contexto do Festival: “Fiquei muuuito feliz mesmo [por tocar com a orquestra do festival] [...]. Senti prazer... ai, sei lá... alguma coisa assim que me deixa aliviada, como se eu tivesse um problema... como se não tivesse acontecido nada. É muito bom!” (28/11/09, DC 40, p. 255). Além de ter se apresentado, sentindo-se apta, Mariana pôde encontrar na ação de fazer música ou nos próprios materiais musicais algo que lhe deixasse “aliviada”, regulando suas tensões (DENORA, 2000). Finalmente, pode se dizer que ao seu envolvimento com a atividade musical a jovem atribui ainda a maneira especial como é vista pelos familiares, em suas palavras, como “a protótipa [‘prodígia’] da família” (28/11/09, DC 40, p. 256).

5.2.1.3 “Sou do ‘3º A’. Faço parte do projeto da Orquestra Jovem do Alvorada há cinco anos”²¹⁵: a autoimagem de Érica em meio às responsabilidades da adultez

Com a frase acima, Érica apresentou-se à platéia composta por estudantes das três turmas de 3ºs anos do Ensino Médio, na Escola Estadual Lourdes de Carvalho. Sendo uma das mais antigas alunas do projeto, a jovem com seus dezessete anos é também monitora, auxiliando Idelfonso nas atividades musicais dirigidas às crianças da escola Irene, no bairro Morumbi. No contexto do projeto, sua participação ativa foi notada em diversas situações como, por exemplo, organizando o espaço físico, cuidando dos materiais, empenhando-se junto aos colegas em ensaios de músicas a serem levadas a apresentações, tomando conta dos alunos mais jovens e, ainda, posicionando-se criticamente em relação ao repertório selecionado por Idelfonso. Talvez se possa dizer que, como um reflexo da atuação de Érica no projeto, se deu sua mobilização no contexto escolar ao indicar a temática de uma palestra, organizar o evento e colaborar

²¹⁵ Érica em testemunho espontâneo (04/12/09, DC 44, p. 294).

em sua execução. Para tanto, a jovem contou com o apoio de membros da equipe do projeto (Petterson e do maestro Idelfonso), além de alguns de seus pares – integrantes da OJU, também estudantes (à exceção de Viviane, ex-estudante) na escola do bairro Alvorada.

Segundo Érica, a palestra, que seria proferida pelo maestro Idelfonso, corresponderia à proposta de uma das professoras da escola, pretendendo favorecer a compreensão dos estudantes acerca das especificidades de diversos campos de atuação profissional. Daí, o empenho da jovem em garantir a presença de Idelfonso para falar sobre música enquanto profissão, bem como em apresentar-se junto com os colegas da OJU para ilustrar o evento. Naquela circunstância, Érica contava também com a colaboração de seu professor de violino, Petterson, para que ensaiasse o pequeno grupo de jovens que se apresentaria tocando músicas natalinas: O Primeiro Natal e Noite Feliz.

No dia do evento, prevendo a ausência de Petterson e Idelfonso²¹⁶, a jovem resolveu com seus colegas que ensaiariam sozinhos e me pediu para que eu fizesse a palestra no lugar do maestro caso ele não chegasse a tempo. De posse do material e instrumentos necessários, os jovens seguiram do projeto à escola. Lá chegando, receberam a indicação de uma das salas de aula que poderiam ocupar para um breve ensaio. Logo, cada um foi pegando e afinando seu instrumento. Além de Érica, Viviane e Juliana, havia três garotos – Breno, com seu violoncelo, Jonas e Breno Batista²¹⁷. Sem a presença de adultos, a não ser a minha (como expectadora), o grupo ensaiou as duas músicas previstas sob a condução de Viviane e Érica. Viviane fazia anotações em sua partitura, tecia comentários sobre as músicas e dava orientações aos colegas:

“toca só a primeira folha... repete... tem que afinar o fá natural e o si bemol que ta desafinado... óh, a gente vai tocar nessa velocidade, ficou legal. Eu vou tocar [dobrando a voz] com o Jonas e a Érica vai tocar o segundo [violino] com vocês e, você [Breno], toca um pouquinho mais baixo que tá tampando os violinos. Vocês [do violino], toquem um pouquinho mais forte [...], cuidado com o fá, gente, tá ficando fá sustenido... tá esquisito... o sol ta ficando um pouco alto...” (04/12/09, DC 44, p. 291).

Juliana, por sua vez, corrigia as notas erradas tocada pelo colega ao lado. Como a maioria dos executantes demonstrava dificuldades em tocar O Primeiro Natal, Viviane

²¹⁶ Petterson havia se compromissado a chegar às 8h e já eram quase 9h e Idelfonso, estava envolvido com um ensaio geral na escola do Morumbi.

²¹⁷ Jonas e Breno Batista foram vistos por mim no projeto somente no início e no final do trabalho de campo.

e Érica optaram por tocá-la sozinhas, fazendo experimentações de modo que ora uma executava a primeira voz, ora a outra. Finalmente, determinaram “quem” tocaria “o que”. Também ficou acertado que Breno faria um solo, na intenção de ampliar o repertório musical. Enquanto ensaiavam, uma funcionária da escola entrou na sala perguntando à Érica se a OJU poderia tocar em um outro evento na instituição. Já às 10h05min, Petterson apareceu, mas pouco pôde ajudar, visto que os jovens já eram chamados à sala em que ocorreria a apresentação. No caminho até a sala, Érica e Juliana agradeceram-me por aceitar proferir a palestra na ausência de Idelfonso, dizendo: “a gente te ama, Lucielle!”. Assim, senti minha relação com os jovens ser estreitada, aumentando sua confiança em mim e favorecendo minha “presença participante” (DAYRELL, 2001).

Em uma ampla sala de aula, diante de dezenas de estudantes silenciosos e atentos, Érica começou se apresentado como aluna do 3º A. Depois, Breno executou o prelúdio da suíte BWV 995, sendo efusivamente aplaudido pela platéia juvenil. Nos momentos seguintes, proferi a palestra (04/12/09, DC 44), para depois os demais instrumentistas tocarem as músicas natalinas.

As cenas envolvendo os jovens reiteram sua capacidade de propor ações, desenvolvê-las e contornar percalços. Mas, observá-los atuando no ambiente da escola - ocupando os espaços com seus instrumentos, lidando com pessoas da direção escolar e com a professora (idealizadora das palestras) - provocou-me a sensação de que, devido às suas atividades musicais, esses atores eram vistos e tratados de modo diferenciado daquele “homogeneizante”, geralmente dispensado à categoria “aluno” nessas instituições. Segundo Dayrell (2007, p. 1119),

na escola ainda domina uma determinada concepção de aluno gestada na sociedade moderna [...]. Quando o jovem adentrava naquele espaço, deixava sua realidade nos seus portões, convertendo-se em aluno, devendo interiorizar uma disciplina escolar e investir em uma aprendizagem de conhecimentos.

No caso descrito, os jovens não só foram respeitados em suas experiências construídas fora dos portões da escola, como tiveram em suas práticas o centro das atenções. A impressão era de que a presença do fazer musical na escola pelas mãos dos estudantes apaziguava a “tensão entre o ser aluno e o ser jovem”, ou seja, “a ambiguidade entre seguir as regras escolares [...] e, ao mesmo tempo, afirmar a

subjetividade juvenil por meio de interações, posturas e valores [...]” (DAYRELL, 2007, p. 1121). Interessante foi também notar a atenção e o respeito dos estudantes situados na platéia em relação aos colegas instrumentistas e, mais ainda, sua empolgação expressa nos aplausos e assovios dirigidos a Breno ao término de sua performance da obra de J. S. Bach. Naquele momento da execução de uma música tão familiar, já apropriada por Breno, pode-se dizer que o jovem, ovacionado pelos pares do meio escolar, investiu-se na construção de sua autoidentidade enquanto violoncelista – apresentando-se a si mesmo e aos outros (DENORA, 2000, p. 62-63). Além disso, é possível inferir, à luz de Small (1998, 1999), que tanto Breno quanto seus colegas do projeto, exploraram, afirmaram e celebraram, por meio da apresentação na escola, seus laços de relacionamentos e sua situação diferenciada dos demais estudantes daquela instituição dado ao seu pertencimento a um mesmo grupo – a OJU.

Apesar da finalidade do evento e de Érica ter sido sua mentora, estranho foi saber que a jovem, diferentemente de muitos de seus colegas do projeto, não pretendia se graduar em Música, dizendo-me: “música é no segundo plano mesmo. Eu sempre quis a área da Saúde...”. Perguntei-lhe, então, sobre qual curso superior ela própria pretendia fazer, respondendo-me: “Pediatria”. Mas completou ponderando que não conseguiria “pela parte psicológica”, pela dificuldade que encontraria em ver “crianças sofrendo”, daí sua segunda opção – “Psicologia” ou “Arteterapia” (04/12/09, DC 44, p. 290).

Observar Érica no projeto e em apresentações (atuando, expressando seu pensamento), bem como no contexto escolar, mobilizada em torno de uma temática tão própria aos jovens – as áreas de conhecimento vislumbrando a inserção no universo acadêmico e profissional – permitiu-me conhecê-la sob uma determinada perspectiva. Ultrapassando sua imagem de estudante ou integrante ativa de um projeto social, pude também percebê-la enquanto uma jovem com uma carga de responsabilidades comumente atribuída aos adultos, experimentando em sua fase da vida sofrimento e os limites e preocupações impostos pela situação de baixa renda. O choque entre as concepções temporais de Érica e Idelfonso observado durante um ensaio da OJU, indicam a adesão da jovem à lógica do mundo do trabalho, mecanicista, “não tendo tempo a perder”:

[...] com a intenção de decidirem sobre a melhor forma de interpretar uma das frases musicais, Idelfonso experimentou diferentes maneiras

de executá-la, consultando a opinião dos alunos. Antes que optassem e prosseguissem ao ensaio, Érica interrompeu o assunto, informando ao maestro que iria embora: “tenho que ir embora fazer janta... tenho curso à noite na igreja... marcou o ensaio para quatro horas... atrasou...”. E, continuou explicando que não poderia comparecer aos ensaios caso continuassem ocorrendo atrasos. Então, Idelfonso justificou: “a ideia é essa – quatro horas [16h], os instrumentos estão aqui – em qualquer outra orquestra, o que os músicos fazem? Já pegam o violino, já pegam, já começam... vocês são jovens, têm que tomar a frente. Se não cheguei, vamos afinar os instrumentos, passar a música – não é desculpa só por que não cheguei. Quem gosta de tocar, tem prazer, já tira o instrumento, já vai tocando, afinando. Se eu não chegar a tempo, por qualquer motivo, comecem a passar as músicas...” (14/12/09, DC 49, p. 340).

Para Érica, “fazer janta” correspondia a uma de suas atribuições enquanto responsável por sua casa. Seu modo de ser jovem incluía, pois, outros aspectos, extrapolando a “visão romântica da juventude” – enquanto “um tempo de liberdade, de prazer, de expressão, de comportamentos exóticos [...] um tempo para o ensaio e o erro, para experimentações, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade [...]” (DAYRELL, 2003, p. 41). O testemunho espontâneo da jovem, em que falava a mim sobre o falecimento de sua mãe, evidencia ainda sua juventude marcada pelo sofrimento acarretado pela perda afetiva e suas implicações, sua adesão ao campo religioso e a situação comum aos jovens de baixa renda, que precisam trabalhar para sua sobrevivência, o que acaba inviabilizando os estudos. A fala de Érica explicita, assim, as especificidades de sua vivência:

“minha mãe era tudo para mim - eu deixava de sair com meu namorado para ficar com ela. O tratamento dela era muito sofrido – fez hemodiálise enquanto esperava na fila do transplante. Ela morreu comigo [...]. Se não fosse a igreja e o projeto eu tinha feito uma bobagem. Eu não me conformo. Só Deus para me dar forças. Foi um ano muito difícil: a morte da minha mãe, o último ano da escola... não sei o que faço – não tem como pagar faculdade particular, tenho que trabalhar [...]. Psicologia, que é o que eu quero é em período integral [...]. Meu pai era separado da minha mãe, aí ele foi morar comigo, também não foi fácil – precisamos passar por uma readaptação – eu não tinha intimidade com ele. Por isso eu não tenho vindo no projeto – eu é que tenho que fazer tudo em casa - carrego a casa inteira nas costas. Eu tenho que fazer compras... domingo, antes do ENEM, tive que sair cedo para fazer compras” (11/12/09, DC 48, p. 333-334).

Embora a atividade musical seja posta por Érica “no segundo plano” ao considerar suas pretensões profissionais, pode se dizer que ocupa uma posição de

destaque em sua vivência juvenil, concedendo-lhe o sentido da moratória. Isso porque, diante as atribuições e responsabilidades diárias, o fazer musical desenvolvido no projeto garante à jovem um “espaço de fruição da vida”, sem cobranças, podendo ter uma relação diferenciada com o trabalho (no caso, ao auxiliar Idelfonso como monitora) e investir “o tempo na sociabilidade e nas trocas afetivas que esta possibilita” (DAYRELL, 2003, p. 51). Nesse sentido, a frase pronunciada pela garota ao definir sua sensação após se apresentar com a OJU na abertura da quinta edição do Festival de Cordas *Nathan Schwartzman* pode ser vista como reveladora: “Eu adoro apresentar! É uma emoção diferente... A gente começa, vai tocando e vai se impondo...” (12/10/09, DC 19, p. 106). Frente às questões de Érica, pode se entender que, não só sua participação no projeto favorecendo a sociabilidade, como também a força da música em ação enquanto uma “tecnologia estética” (DENORA, 2000), permite-lhe sentir-se plena, no gozo de sua condição juvenil – condição essa que a própria jovem vai construindo, impondo, com todas as agruras de sua vida.

5.2.1.4 “Eu vou provar que eu posso!”²¹⁸: o otimismo de Viviane na superação dos limites impostos à sua condição juvenil

Viviane, de dezesseis anos, é a segunda filha de Edna, entre Éderson e Netinho. Para a jovem, a mãe é uma referência e exemplo de vida. Com a situação financeira desfavorável e uma história de vida repleta de percalços, Edna, viúva há cinco anos, trabalha como doméstica para garantir o sustento da família, mostrando-se - por meio de seu discurso, ações e depoimentos dos filhos - atenta à conduta de sua prole e empenhada em garantir-lhe a formação escolar. As experiências da mãe parecem ser tão relevantes a ponto de Viviane tomá-las por base em diversas situações, inclusive ao refletir sobre a possibilidade de ter filhos no futuro: “credo... ter filhos não! Se tiver, só um... mas melhor se não tiver... eu vejo o que minha mãe passa lá em casa com três...” (16/11/09, DC 34, p. 204).

Em uma de nossas conversas, ao discorrer sobre aspectos da condição juvenil, Viviane cita sua mãe como modelo:

²¹⁸ Viviane em testemunho espontâneo (07/12/09, DC 47, p. 328).

“Tem muito adolescente que chega nessa época que tá revoltado, talvez com a família, tá revoltado com um monte de coisa. Ou ele vai para o mundo das drogas, vai pro mundo da violência, ou ele se mata. É o que muito jovem tá fazendo hoje em dia. Chega nessa fase assim fica revoltado. Por que é muita coisa... ainda mais gente que vem de bairro pobre. A gente vê assim, tem muita gente que tem dificuldade na escola... aí fala assim: ‘ah, e sou muito burro, eu não vou para lugar nenhum... não sei quê’, aí fica revoltado com isso, entendeu? Aí vem sempre as más companhias e falam: ‘não, vamos por esse caminho que você vai se dar bem...’. Aí é o caminho das drogas, caminho da violência [...]. Eu não sou uma pessoa assim, revoltada, essas coisas... graças a Deus eu não sou [...]. Eu passo dificuldades, mas eu sei dar a volta por cima, aprendi com minha mãe. Minha mãe passou muita dificuldade, nem por isso ela precisou roubar e nem matar e nem nada” (07/12/09, DC 47, p. 327-328).

A família de Viviane, residente no Alvorada, fez de um cômodo no centro comercial do bairro (situado à margem da BR 452) o seu lar. Quando se mudou para o atual endereço, a garota contava com seus dois anos de idade. De acordo com Edna, Viviane, ainda criança, ficava por horas na porta do cômodo “papeando” com os transeuntes, pois gostava muito de conversar e de se relacionar com as pessoas.

Durante o trabalho de campo, tive a oportunidade de conhecer a aconchegante moradia: um amplo espaço dividido por biombos em um quarto, sala e cozinha, constando ainda de um banheiro. Apesar de acolhedor, a família enfrentava dificuldades por habitar aquele lugar. Talvez a pior delas fosse em relação à falta d’água. Segundo Edna, sempre fizeram uso da água de forma irregular, até chegarem ao ponto de dependerem dos vizinhos para obterem-na. Assim, disse Viviane: “está difícil, a gente tem que buscar...” (16/10/09, DC 22, p. 128). A estrutura da moradia também levava a desentendimentos familiares. Contou-me Edna que trabalhava o dia todo e que, ao chegar em casa, sentia a necessidade de descansar, desejando o silêncio ou mesmo a condição favorável para assistir a novelas. Mas, seus filhos, ao contrário, queriam tocar, gerando descontentamentos de ambas as partes. É que o cômodo amplo e alto favorecia a propagação do som por seus quatro cantos. Daí o comentário de Edna: “a Viviane estuda no horário que tem livre ou quando sabe que não vai me incomodar” (18/10/09, DC 23, p. 134). Segundo a jovem, a mãe nutria o sonho de morar em um lugar que fosse dela. Por isso, com esforço, financiou um terreno em um local popular, mais exatamente no Jardim Sucupira, bairro vizinho à Colônia Penal e ao bairro Alvorada. Em sistema de mutirão, a família envolveu-se na construção da casa, contando com a colaboração de amigos, inclusive de Charly. Com alegria, Viviane contou-me que seu sonho era ter o

próprio quarto. Para tanto, não se esquivava do trabalho, também “pegando na enxada” para viabilizar a construção.

Diante das dificuldades financeiras da família, Viviane aguardava com ansiedade ser chamada a trabalhar como “jovem aprendiz” em alguma instituição bancária, pois, assim como seu irmão mais velho, frequentou e concluiu o curso de formação profissional oferecido pela ICASU para ocupar um posto de trabalho. Ao observar a jovem tão dedicada às atividades musicais, pareceu-me estranho seu entusiasmo, já que para trabalhar far-se-ia necessário abdicar dos estudos de violino e de sua atuação no projeto. Mas sua necessidade financeira e a preocupação com a carga de responsabilidades da mãe com o sustento da família justificavam a prioridade. De acordo com Viviane, moravam “de favor”, não tendo que pagar aluguel, mas, mesmo assim, “as contas eram muitas”, urgindo o acréscimo nos rendimentos. Gastos, como o requerido pelo transporte coletivo para estudar na escola de outro bairro (considerada melhor), era um problema. Por isso, a jovem ficou na eminência de retornar à escola próxima à sua moradia, no bairro Alvorada. Apesar do desejo de ingressar no mercado de trabalho, Viviane mostrava-se pesarosa diante à ideia de renunciar às atividades dos diversos espaços musicais que frequentava, inclusive às do projeto:

“Ah, aqui [no projeto] vai ser muito difícil eu sair... por que vai ser o primeiro que eu vou ter que deixar, porque eu vou trabalhar a tarde e de manhã eu vou estudar... Vai ser primeiro... vai ser o que mais vai doer porque eu comecei aqui... eu cresci aqui... to trabalhando aqui agora [como monitora/auxiliar administrativa]... eu já fiz de tudo, aí depois ter que sair... Aqui é dos mais...” (19/11/09, DC 35, p. 211).

Ainda assim, a jovem afirmava: “não vou parar nunca, é para a vida inteira. Não tem jeito de parar! Eu me imagino em uma profissão, tocando sempre o violino” (16/10/09, DC 22, p. 127). Sobre seus planos a garota comentava:

“Já pensei muito nisso [conciliar trabalho e estudos], é porque no banco são quatro horas, aí dá pra eu ensaiar [na *Orquestra Camargo Guarnieri*] à noite. Eu estudo de manhã - o ano que vem é meu último ano de escola - me ajuda, eu já organizei tudinho. Eu já venho pensando nisso há anos: vou fazer isso em tal horário... isso em tal dia... agora é só esperar... sair a oportunidade... vou diminuir a aula [de violino], o que não é legal, mas...” (19/11/09, DC 35, p. 210)

No que concernia ao seu desempenho escolar, Viviane era admirada pelos amigos e familiares. Segundo Edna, a filha “era muito inteligente e gostava de conversar”, mas depois de enfrentar graves problemas de saúde na infância, passou a encontrar dificuldades em aprender os conteúdos ensinados na escola. Ainda assim, dizia a mãe: “antes ela era acima da média, depois ficou como os outros - na média” (18/10/09, DC 23, p. 139). No mesmo sentido de ressaltar as competências de sua irmã, Éderson ponderava: “vejo um futuro maravilhoso para ela, ela faz tudo que ela pode, é muito inteligente na escola...” (29/10/09, DC 26, p. 155).

De fato, ao menos no projeto, pude notar o enorme empenho de Viviane, sendo o “braço direito” da equipe de trabalho em diversas situações, sem medir esforços mesmo nos momentos mais difíceis - como em uma apresentação na ONG Ação Moradia em uma manhã chuvosa de domingo, tendo que enfrentar a lama, dentre outras adversidades (06/12/09, DC 46). Além disso, pude perceber seu compromisso com a atividade musical em outros espaços, como na escola do professor Clayton, na *Orquestra Camargo Guarnieri*, no conservatório local e no Festival de Cordas *Nathan Schwartzman*.

Devido ao seu destaque nas atividades do projeto, Viviane foi convidada a ter aulas de violino com o professor Clayton em sua escola, cuja metodologia de ensino e aprendizagem musicais se baseava no método Suzuki. Submetida ao trabalho voltado ao desenvolvimento da técnica instrumental, a jovem fazia jus aos ensinamentos de Clayton, dedicando-se com afinco aos estudos por ele orientados. Daí a hilária observação de Edna: “ela toca, toca, toca e faz o cachorro chorar” (12/10/09, DC 19, p. 104), em alusão ao exercício diário e desagradável praticado por Viviane.

De acordo com Éderson, devido às “técnicas” ensinadas por Clayton, sua irmã “deu um salto”: “hoje ela está um pouquinho na minha frente... mas com o Clayton é sim ou não - ele pressiona ela, se quer ou não” (15/10/09, DC 21a, p. 119). O jovem disse ainda que o professor monitorava o estudo de Viviane: “ele telefona e conversa com a minha mãe, pergunta se a minha irmã está estudando os exercícios como ele falou” (Ibid.). Reiterando o empenho de Viviane foi o comentário de Edna: “Ela é muito dedicada em tudo o que faz [...], estuda mais os exercícios que o Clayton passa” (18/10/09, DC 23, p. 134). Assim, Viviane esforçava-se para seguir as determinações do professor com quem tinha aulas fora do projeto, submetendo-se às suas exigências. Para além do crescimento técnico-instrumental, a circulação de Viviane pelo espaço de

ensino e aprendizagem musicais mantido pelo professor Clayton lhe propiciava a oportunidade de viajar, de se apresentar, de conhecer diferentes lugares e até mesmo de ser remunerada por sua atuação musical. Nesse sentido, esteve o comentário da garota: “eu adoro viajar e já viajei muito tocando com o grupo do Clayton” (16/10/09, DC 22, p. 128). Foi devido ao cachê recebido em uma das apresentações que Viviane pôde comprar seu instrumento.

As viagens de Viviane eram ainda proporcionadas por sua participação na *Orquestra Camargo Guarnieri*, atuando no naipe dos primeiros violinos e tendo, assim, a oportunidade de tocar ao lado dos estudantes universitários e ser regida por um músico reconhecido no cenário nacional, o violoncelista Cauã.

O Festival de Cordas *Nathan Schwartzman* era outro contexto por onde a jovem circulava anualmente. Durante sua quinta edição, pude presenciar o veemente estudo da garota de partes orquestrais com vistas a integrar uma posição de destaque na grande orquestra formada no Concerto de Encerramento. O esforço de Viviane para alcançar a posição cobiçada era tão grande que, diante a ameaça de seu impedimento, foi gerada sua enorme consternação. Daí as palavras de Éderson sobre a irmã:

“Ela veio ontem, ficou para o ensaio, mas foi embora chorando – com medo de estudar, estudar, estudar e não conseguir... ser cortada... minha mãe conversou muito com ela, aí hoje ela matou aula [na escola] e veio animada [para o Festival]. Ela vai ler na estante com o professor dela – o Clayton. Ele falou para ela nem pensar em desistir” (14/10/09, DC 20, p. 111- 112).

Também no conservatório, Viviane mostrava-se envolvida e dedicada²¹⁹. Sua intenção era a de ingressar no curso Técnico Instrumental tão logo concluísse o nível fundamental cursado na escola de música. Isso por acreditar que o diploma concedido pela instituição pudesse lhe garantir o direito de trabalhar como professora de música. Segundo as palavras da jovem: “vai que um dia eu preciso dar aula, assim... né? Aí com o curso técnico do conservatório...” (19/11/09, DC 35, p. 210). Estudar música nesse contexto possibilitava à jovem apreender conteúdos que não eram abordados de forma sistemática no projeto, nem nas aulas do professor Clayton. Exemplo disso estava em

²¹⁹ Embora o trabalho de campo tenha se restringido à OJU (envolvendo apenas locais de apresentação, a escola Irene e o Festival de Cordas *Nathan Schwartzman*), minha percepção sobre o empenho de Viviane em distintos cenários adveio dos relatos da própria jovem, de outras pessoas, e, no caso do conservatório, de minhas inevitáveis observações, nesse lugar que era também meu local de trabalho, onde eu sempre me encontrava com a garota.

uma cena observada durante um ensaio do grupo regido por Idelfonso. Na ocasião, quando começariam a leitura de uma nova música, o maestro questionou os jovens acerca da tonalidade da composição. Cada um dos presentes arriscou-se na resposta, procurando também, justificá-la. No entanto, apenas Viviane e Breno, estudantes em um determinado nível da disciplina Percepção Musical (do conservatório), tiveram condições de respondê-la adequadamente.

A convivência de Viviane no âmbito do conservatório também beneficiava seu contato com pessoas diferentes e práticas musicais variadas: “na segunda à tarde tem ensaio de coral no conservatório, é dos mais bonito! Eu fico vendo... nó! É lindo demais! Eu fico lá fazendo dever [tarefas escolares], tocando no corredor... fazendo amizade [...]” (16/11/09, DC 34, p. 203). Ainda como estudante do conservatório, a jovem teve a oportunidade de integrar a orquestra sinfônica, realizando seu “sonho”:

“Eu tinha o sonho de tocar na orquestra do conservatório [...]. Por causa de outros instrumentos, como percussão e instrumentos de sopro. Eu acho que pra mim orquestra é aquilo lá com um monte de instrumento [...]. Eu sempre via na televisão um monte de gente tocando violino... tocando instrumento de sopro... percussão... aí eu achava que era aquilo” (07/12/09, DC 47, p. 318-319).

Extrapolando o envolvimento com a produção dos espaços musicais por onde circulava, Viviane se mostrava adepta de outras estéticas concernentes ao universo musical. Sinal disso estava no repertório por ela selecionado e arquivado no computador do projeto, sobre o qual incidiu o comentário: “eu adoro essas músicas do Akon, ele canta *Hip Hop*. Antes eu não gostava de *Hip Hop*, eu acho que eu tinha preconceito. Agora gosto... demais!” (07/12/09, DC 47, p. 320). Apesar do contato da jovem com o rap viabilizado pelos hábitos de escuta do irmão, seu gosto pelo gênero musical foi despertado propriamente no âmbito escolar, ao participar de atividades relacionadas à temática “*Hip Hop*”.

Também no ambiente da escola, Viviane estabelecia relações entre os conteúdos ministrados e sua experiência nos espaços de práticas musicais por onde circulava. Na medida em que a jovem conseguia fazer tais articulações, aos assuntos abordados na sala de aula era atribuída importância, superando a rígida fragmentação do conhecimento em disciplinas (SMALL, 1989, p. 188):

“Eu acho que tem tudo ligado, por exemplo, quando o Tchaikovsky compôs Overture 1812, tava acontecendo a guerra de Napoleão, ou seja, já é uma boa ajuda... ajudou muito... eu aprendi: 1812, eu já sei... O contexto da música ta aí, pra gente entender... a gente sabia que a Overture tava contando uma guerra, mas teve um monte de guerra antigamente, aí quando fala 1812... foi no Festival de Cordas do ano passado que tocou essa música, aí o Francis perguntou: ‘quem sabe o que aconteceu em 1812?’, aí falou: ‘foi a guerra de Napoleão’, aí ele contou a história [...]. Até o ano... antes do ano passado, eu não tinha interesse de aprender História... não tinha... não tinha interesse nenhum... só que a partir do ano passado, eu tive facilidade por que eu vi que era tudo ligado... no dia que eu consegui entender que era tudo ligado, que eu comecei a ter curiosidade em querer saber [...]. Eu aprendi a gostar de História, esse ano eu adorei a matéria de História... adorei assim... impressionante... aprendi toda a matéria...” (07/12/09, DC 47, p. 324-325).

Conforme desvelado por Sposito e Galvão (2004, p. 361), os jovens se envolvem de maneiras diferenciadas com o conhecimento, sendo que, no caso de Viviane, seu “prazer em estudar” História parecia surgir a partir da percepção sobre sua própria aprendizagem (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p. 362). Esta, por sua vez, era viabilizada pela ligação que a jovem conseguia fazer entre o conteúdo musical (e ou sobre música) apropriado no *circuito* que frequentava e aquele ministrado na escola. Não que o conteúdo escolar passasse a ser valorizado em função do reconhecimento de sua “utilidade na vida prática” (Ibid., p. 363), mas, por tornar-se “referência necessária para compreender o mundo e se situar nele” (Ibid.):

“Não foi nem a música que me fez gostar da História do Brasil, mas a música me ajudou, sabe? Como eu tava estudando só a [história] de fora... aí a gente começou a estudar a do Brasil, eu vi que a do Brasil é muito melhor que a de fora, que lá fora tem muita coisa ruim, por exemplo, as guerras mundiais... não teve objetivo nenhum pra uma guerra daquelas... já no Brasil não tem tudo isso, é melhor...” (07/12/09, DC 47, p. 325).

Os dados coletados mostraram que a jovem se apresentava predisposta à linguagem musical - aderindo-se a diferentes práticas (músicas da “tradição clássica ocidental” e do *Hip Hop*); evocando o conhecimento apropriado em tal linguagem ao meio escolar de modo a ampliar sua “capacidade de atribuir sentido” (DAYRELL, 2007, p. 1122) a conteúdos ministrados nesse contexto; e, ainda, envolvendo-se em inúmeras ações para se desenvolver como musicista e colaborar à formação musical de seus pares no projeto. Contudo, ao pensar em sua profissionalização, era imperativa ao

dizer que não desejava fazer da música seu campo de trabalho, mesmo já encontrando nesse âmbito uma fonte de renda e vislumbrando o ingresso no Curso Técnico do conservatório sob o pretexto de se credenciar à atividade docente. Assim, o trecho a seguir traz à tona a visão de Viviane:

“Eu quero como profissão uma coisa que me realize imensamente. O violino vai estar comigo, mas falta alguma coisa... Eu não sei ainda o que é... se eu soubesse ficaria mais fácil... Eu não sei... Eu não tenho isso igual ao meu irmão. Ele tem paixão. Ele consegue colocar sentimento na música. Pra mim, música é só nota”. Perguntei-lhe: “só nota mesmo? Você não acha bonito quando toca ou escuta?” Viviane: “Nem sempre...” (16/10/09, DC 22, p. 128).

Em seu discurso, Viviane se apresentava angustiada, como alguém à procura de sua autoidentidade (DENORA, 2000). Em um exercício reflexivo, a jovem prosseguia: “A música é uma coisa muito boa, é um caminho muito bom para a pessoa. Mas eu acho que para ser profissão, o violinista tem que ter mais - tem que sentir e eu não sinto...” (16/10/09, DC 22, p. 128). Ao reduzir a música à apenas “nota”, Viviane sinalizava a sua relação com a linguagem artística centrada no aspecto técnico. Daí a recusa às práticas musicais em termos da profissionalização, acreditando não ser uma atividade passível de vivência enquanto “trabalho-paixão” (BAJOIT; FRANSSEN, 1997, p. 87). Dessa forma, no que se referia à formação acadêmica com vistas à atuação profissional, a jovem definia seu interesse pela “Contabilidade”, esperando se realizar pessoal e profissionalmente nessa área. Interessante era observar que em sua escolha Viviane parecia ir na contramão do posicionamento de jovens que, envolvidos com a atividade artística, tinham nesse campo seu “verdadeiro trabalho”, reduzindo sua atuação em outras áreas à “função instrumental (pelo dinheiro)” (BAJOIT; FRANSSEN, 1997, p. 85-88).

Por ocasião de uma viagem à São Paulo junto com a *Orquestra Camargo Guarnieri*, Viviane pôde conhecer a cidade e vivenciar experiências relevantes quanto à linguagem musical e à esfera da sociabilidade. Nessa circunstância, em que participou da execução de uma obra composta sobre a temática da migração nordestina²²⁰, a jovem percebeu-se tocada ao interagir com a materialidade sonora em um contexto específico (DENORA, 2000), parecendo ter resolvido diante de si o mal-estar sobre sua suposta insensibilidade em relação à música. Ainda assim, cultivando a esperança de ser

²²⁰ Migrantes, de Danilo Tomic.

chamada ao trabalho por algum banco, manteve sua ideia fixa de cursar “Contabilidade”, pondo fim aos resquícios de incerteza sobre a opção profissional que ainda existiam. Nesse sentido, está o subsequente fragmento de meu diálogo com Viviane:

(Lucielle): “E a viagem [à São Paulo]? O que você achou?”.

(Viviane): “Eu achei bom. Bom que a gente tocou, fez amizade... conheceu a cidade... foi bom que a gente conseguiu também pegar a concentração... [...] ficamos quietos... pensando na música... [...]”.

(Lucielle): “Você sentiu a música?”.

(Viviane): “Senti. Eu tava muito nervosa, mas eu senti...” [...]. Por que tem a história da música [relacionada à migração]... eu já tinha isso na mente, aí quando chegou na hora da música ficou fácil sentir... é como se eu soubesse, como se eu tivesse no lugar dele [migrante nordestino]”.

(Lucielle): “E... assim... tendo conhecido uma cidade tão grande, e tocado naquele lugar [MASP]... sentido emoção... passou pela sua cabeça, em algum momento, ser uma violinista profissional?”.

(Viviane): “Não... apesar assim... me deu vontade de não parar, mas de voltar atrás para seguir carreira, não... a música tem uma coisa boa que é a viagem, eu adoro viajar, eu já tive quatro, essa inteirou minha quarta viagem depois que eu entrei na música, mas... eu não quero seguir carreira de violino... assim, eu pretendo continuar na Camargo e tudo mais... se tiver de sair eu vou sair [...]. Já escolhi outra coisa e eu já tô mais lá do que aqui...”.

(Lucielle): “O que você escolheu?”.

(Viviane): “Contabilidade. Vou fazer mesmo, tô rezando pra conseguir um emprego no banco”.

(Lucielle): “Que banco?”.

(Viviane): “É... banco...”.

(Lucielle): “Ah, depois que você se formar?”

(Viviane): “Não, agora. É que tô esperando eles me chamarem. A ICASU manda [encaminha os ex-alunos] pro banco... tô esperando resposta... eles me chamarem... mesmo que demore, porque se eu conseguir esse emprego no banco... talvez vai ser bom pra mim...” [...]. Eu confirmei para mim mesma que é, mas na prática eu vou ter certeza absoluta, não vai ter mais nenhuma dúvida... [...]. Eu tinha medo, mas não tenho mais [...]. Eu coloquei para mim que era isso que eu queria... eu não sei explicar” (19/11/09, DC 35, p. 209-210).

Apesar da firmeza no propósito de estudar “Contabilidade” em nível superior, a garota mostrou ter ciência de seu lugar na “base da pirâmide social” (SANTOS; SANTOS; BORGES, 2008), reconhecendo, assim, alguns desafios a serem enfrentados em sua trajetória pessoal:

Hoje em dia, é muito difícil entrar na faculdade e tem gente que tem preconceito, por causa que a gente mora num bairro pobre e tudo mais... sabe, tem aquela indiferença, e isso é chato, entendeu? Pra

gente revoltar... mas eu não revoltei não, tipo assim: ah... só por que elas [outras jovens] têm dinheiro podem entrar na faculdade? Eu não tenho dinheiro, mas eu vou provar que eu posso entrar lá também, que eu sou capaz e tudo mais (07/12/09, DC 47, p. 328).

Independentemente das razões de Viviane para ter se definido pelas Ciências Contábeis - se por gosto ou por necessidade - sua opção se deu frente ao dilema envolvendo o fazer musical dada à relevância dessa atividade à vivência da jovem. Como mencionado, em seu cotidiano Viviane experimentava a música de forma intensa, participando de uma rede de relações firmada nos espaços de ensino e aprendizagem musicais por onde circulava (MAGNANI, 2002, 2007a). Conhecimentos construídos nesses espaços eram articulados aos conteúdos escolares, atribuindo-lhes importância para além de sua utilidade na vida prática e da aquisição de um diploma (SPOSITO; GALVÃO, 2004). Na medida em que se dedicava à linguagem artística, a jovem enfrentava limites impostos por seu “lugar social” (DAYRELL, 2007). Porém, com seu empenho, conseguia não só vivenciar as práticas musicais, como alcançar reconhecido destaque nos contextos onde atuava. Daí, poder se intuir que o êxito já experimentado no campo musical permitia à Viviane manter-se otimista, certa de sua capacidade de realização “em tudo mais” (07/12/09, DC 47, p. 328) – inclusive na área contábil. A experiência e o discurso da jovem corresponderam, assim, à constatação de Abramo (2008, p. 69) de que os jovens valoram sua vida com alta positividade, “apesar das diferentes situações e de todos os fatores de dificuldades econômicas e de perspectivas”, dando vazão à ideia de que “a própria possibilidade de estar vivendo a juventude aparece como uma experiência positiva, talvez como uma conquista histórica desta geração” (Ibid.).

5.2.2 Práticas musicais como projeto de vida

5.2.2.1 “Vou seguir carreira!”: um coro entoado por três violoncelistas

Autoidentificados como violoncelistas, Phelipe, Breno e Miguel - jovens que iniciaram seus estudos de música no projeto - tiveram suas experiências expandidas a

outros contextos de ensino e aprendizagem musicais e, se ainda não se consideram profissionais, têm por certo o caminho aberto para isso.

Phelipe (dezoito anos), já contratado como músico da Orquestra Sinfônica de Goiânia diz: “quero fazer bacharelado, quero tocar, não quero ficar fazendo essas coisas... mestrado, não. Quero ser solista...” (12/10/09/ DC 19, p. 103). Breno (quinze anos), ao ser indagado sobre sua pretensão com a música tem a pronta resposta: “quero ser um músico conhecido, viajar para muitos lugares, tocar em uma orquestra de fora...”, e, com o mesmo ímpeto, pondera: “eu vou fazer Música [na faculdade]” (11/12/09, DC 48, p. 330). Igualmente entusiasmado é Miguel (dezesesseis anos) ao contar-me:

“Vou prestar [vestibular] pra Música! Vou seguir carreira! [...] Eu espero assim, concluir o máximo de cursos na área de violoncelo que eu puder, igual... tipo assim... bacharelado... mestrado... por uma universidade pública e depois, quem sabe, até mesmo sair pra fora, poder estudar lá na Europa, onde a música erudita predomina mais” (03/12/09, DC 43, p. 279-280).

Por serem aspirantes à carreira de instrumentistas em um universo de práticas musicais em que é valorizado o “produto final de boa qualidade (ou seja, eficiente)”²²¹, na opção dos jovens está implícita sua submissão “a longos anos de árduo esforço para alcançar as alturas vertiginosas da eficiência técnica que o profissional necessita para obter uma audição”²²² (SMALL, 1989, p. 197, tradução nossa). Ao encontro desse entendimento está o relato do concertista internacional, Fábio Zanon (2006, p. 104):

[...] Em algum momento da sua vida, o instrumentista vai ter de estudar oito ou mais horas diárias, sendo que nas horas vagas o seu pensamento também estará voltado para esse aprendizado. A pergunta ingênua que tantas vezes temos de responder, “quantas horas você estuda por dia?”, na verdade só pode ter uma resposta: todas. É um aprendizado que supõe um sacrifício considerável numa fase delicada da vida, quando o indivíduo está formando sua identidade social. Aos quinze anos, um menino tem uma porção de colegas praticando atividades sociais bem mais ricas, como esportes, dança, clubes, etc., enquanto, como estudante de música, tem de dedicar as melhores horas de seu dia para o instrumento.

²²¹ “producto final de buena calidad (es decir, eficiente)”.

²²² “a largos años de duro y árido esfuerzo para alcanzar las vertiginosas cumbres de eficiencia técnica que el profesional necesita para conseguir una audición”.

Assim, os citados violoncelistas seguem em seu estudo, muitas vezes solitário, dedicando-se o quanto podem. O aconselhamento da orgulhosa mãe de Miguel sinaliza esse investimento de esforços pelo jovem: “você vai ter que sair do projeto, senão vai ficar doido, vai ter que optar” (12/10/09, DC 19, p. 104). Por ocasião do Festival de Cordas *Nathan Schwartzman*, eu mesma pude ter um indício do empenho de Breno (presente no local do evento desde às 07h) e de Miguel. Ao encontrar-me com Breno saindo da sala onde o naipe de violoncelos trabalhara a tarde toda, inclusive até aquele momento (às 18h), abordei-lhe em tom de brincadeira:

“Eh Breno... estes cellos não param...”. Sorrindo, o garoto replicou: “tem que estudar...”. Miguel, que também tinha deixado, há pouco, a sala onde tocava ao lado de Breno, empolgadíssimo chamou-o de volta: “vem! Vamos passar mais!”. Os dois retornaram, então, aos estudos. Pouco depois, o salão de eventos começou a ser ocupado pelos instrumentistas que formariam a orquestra avançada, para onde também iriam os dois garotos ensaiar ainda mais (15/10/09, DC 21b, p. 124).

Nessa trajetória dos jovens, se, por um lado, faz-se presente o autoisolamento com vistas a aprimorarem sua técnica instrumental, por outro, considerando-se o ambiente do projeto onde frequentam e a rede de relações formada com outros espaços musicais, é favorecida a dimensão da sociabilidade, contrariando, de certa maneira, colocações como as de Fábio Zanon (2006, p. 104). Estudar no espaço do projeto, mesmo que de forma reservada, propicia uma situação diferente daquela geralmente experimentada ao se estudar em casa. É que naquele lugar, caracterizado como um *pedaço* (MAGNANI, 2002, 2007a), os jovens podem compartilhar suas questões com os pares, minimizando a sensação de estarem sós. Dentre diversas cenas observadas nessa perspectiva, uma, envolvendo Breno e Petterson pode ser tomada como evidência:

Em uma das salas de aula, estava Breno estudando uma sonata de Sammartini que pretendia apresentar em *masterclass* durante o Festival. Como a sonoridade de sua execução era intensa, expandindo-se pela casa, Éderson, que estudava em outro cômodo, chegou até a porta do local onde estávamos e, com delicadeza, pediu licença ao colega, fechando-a [...]. De repente, Petterson que havia acabado de chegar ao projeto, abriu a porta cuidadosamente, deixando seus pertences em um canto da sala. Por instantes, o professor de violino permaneceu em pé, parado, apreciando a execução de Breno ao passo em que acompanhava a partitura da obra. Com o término da performance, Petterson teceu elogios ao garoto: “parabéns, som bonito!”. Daí deixou a sala fechando-lhe a porta. Breno continuou

tocando, concentrado, solto, balançando seu corpo, com rosto tranquilo, fechando seus olhos e levantando a sobrancelha, mas também havia momentos em que priorizava o treinamento de um trecho em quintinas²²³ (09/10/09, DC 17, p. 86, 87).

Ocorre, portanto, que, para alguns jovens focalizados nesta pesquisa, ao invés de terem sua vida social limitada em virtude do estudo solitário, passam a encontrar, a partir das práticas musicais, oportunidades para se relacionarem, conhecerem diferentes lugares, passearem e se divertirem. Um sinal disso pode ser visto na fala de Éderson. Ao expor suas impressões sobre a Avenida Paulista, o jovem cita a euforia de Miguel e Breno que, assim como ele, conheceram a cidade de São Paulo por ocasião de um concerto da *Orquestra Camargo Guarnieri*, a qual integravam:

(Éderson): “Eu fiquei doido lá! Mas eu fui só na Avenida Paulista [...]. Eu olhava e via aquele tantão de prédio assim... noooossa, e a noite? Parecendo um tapete... igual cinema... acho que o Breno e o Miguel queriam sair correndo lá... se deixasse...”. Bruno, sorridente, ao ouvir o relato de Éderson, também se manifestou: “foi bom, eu gostei – a gente andando pela cidade...” (09/11/09, DC 29, p. 170).

Ao que parecia, a dedicação ao estudo instrumental e a participação desses jovens nos espaços musicais era tão intensa que a escola - uma das mais valorizadas instâncias socializadoras (DAYRELL, 2007; SPOSITO, 2008) - chegava a ser posta em segundo plano, como mostram as respectivas falas de Phelipe e Breno:

“Era pra eu ter terminado a escola, mas eu ‘bombei’ porque me entretive demais com a música: foi na época da Laura²²⁴, eu só queria tocar” (09/10/09, DC 17, p. 88).

“Quase bombei esse ano também por causa do violoncelo - tava estorvando a escola” (11/12/09, DC 48, p. 332).

Já Miguel, que frequentava aulas em curso preparatório para o vestibular, resolveu deixá-las no intuito de ter mais tempo para dedicar-se ao violoncelo. Isso, por acreditar que, para o ingresso no curso superior de sua opção, Música, não haveria tanta necessidade de se aprimorar nos conteúdos escolares dada a baixa concorrência para o preenchimento das vagas oferecidas a essa graduação na UFU. Assim, diz Miguel: “Pra me preocupar menos com a escola e me dedicar mais ao estudo do violoncelo, seria

²²³ O termo “quintinas” refere-se à determinada organização rítmica.

²²⁴ Professora de violoncelo da UFU, com quem tinha aulas em curso de extensão.

melhor que eu parasse de fazer aqueles cursos lá... eu tava fazendo um tanto de curso que eu não ia usar pra nada” (03/12/09, DC 43, p. 279).

Miguel comenta que “desde pequeno” ouvia “música erudita”, sendo esta uma prática que muito lhe agradava. Sem contar com músicos na família, suas primeiras experiências com as práticas da música de concerto ocorreram por meio da atividade de escuta:

“Minha mãe comprou um jornal, a gente morava no Rio de Janeiro [...]. Esse jornal, O Dia, você comprava e aí recortava uns selos lá... e trocava por uma coletânea de música erudita. Aí minha mãe assim fez: comprou, juntou os selos e trocou na coletânea de seis CDs - tem peças de Bach... Mozart... Beethoven... a primeira música clássica que eu lembro, assim, de escutar - além de ser erudita é realmente do período Clássico - é a Eine Kleine Nachtmusik, já ouviu falar? Do Mozart... então... [...]. Desde pequenininho eu já gostava” (03/12/09, DC 43, p. 278).

Posteriormente, já morando no bairro Morumbi em Uberlândia, o jovem se viu diante da oportunidade de estudar música no início das atividades do projeto social. Assim relata:

“[...] Eu estudava numa escola de bairro, lá no bairro Alvorada e aí eu ficava na minha casa sem nada pra fazer. Aí surgiu a oportunidade – eles [equipe da OJU] foram anunciar lá na minha escola. Aí eu vi que eu tinha a oportunidade de aprender um instrumento, pensei: ‘eu vou lá ver o que que tem, por que eu sempre gostei de música’. Aí, cheguei lá eu vi os instrumentos que tinham: violino, viola, violoncelo e contrabaixo. Aí eu pesquisei e o professor [...] me mostrou os diversos tipos de som que o violoncelo podia fazer. Foi tipo assim, uma coisa assim que eu gostei muito e resolvi aprender violoncelo, assim... foi uma coisa...” (03/12/09, DC 43, p. 278).

Ao que pude apreender a partir de meu contato com Miguel, o ambiente amistoso do projeto foi crucial ao envolvimento sistematizado do jovem com a música (SMALL, 1998, 1999; MAGNANI, 2002, 2007a, 2007b). Mas, sua experiência foi também marcada pela interação com a própria materialidade sonora (DENORA, 2000), como fica claro a partir de nosso diálogo:

(Lucielle): “Você já começou no projeto diretamente no violoncelo?”.
(Miguel) “Já entrei direto no violoncelo [...]. Na hora que eu vi o violoncelo lá eu nem dei moral pros outros [instrumentos] [...]. Eu vi o

que o violoncelo podia fazer: agudo, grave, a parte média, as técnicas...”.

(Lucielle): “O que mais te chamou a atenção nesse instrumento, que você não quis nem olhar para os outros?”.

(Miguel): “O timbre. O timbre, o som. E... por que eu quando era pequeno, eu sempre escutei música, música clássica também, e, eu percebendo assim, os sons que a música erudita podia fazer, o violoncelo foi o mais amplo que eu consegui ver, que dava pra fazer mais tipos de som. Tipo assim, que além dele ter o som próprio, característico de violoncelo, podia imitar outros instrumentos, tanto os agudos quanto os mais graves” (03/12/09, DC 43, p. 278).

Já familiarizado com determinada cultura musical por meio da escuta, Miguel pôde, no projeto, relacionar-se de modo mais próximo com o instrumento de sua escolha e com a música instrumental. Mas, ao contrário do estranhamento que, por vezes, toma conta de estudantes quando adentram no universo da música de concerto por trazerem consigo outras estéticas como referência, Miguel surpreendeu-se ao notar a presença de instrumentos não sinfônicos na formação da OJU (violão e teclado).

“Quando eu entrei no projeto teve um certo impacto, assim... porque não era aquela coisa que eu tava acostumado. Eu ficava vendo [a OJU] e pensando: ‘ah, a orquestra [em geral] também tem violão, tem teclado?’. Não, depois eu realmente vi que é só instrumentos mais elaborados, tipo... violoncelo, violino mesmo... [a formação da OJU é que era diferenciada]” (03/12/09, DC 43, p. 279).

O comentário do jovem a esse respeito evidencia, ainda, sua ideia de que os instrumentos tradicionais da orquestra são mais “elaborados” do que outros, colocando-se como um agente disseminador de discursos que reafirmam a qualidade da “música erudita” (SCHROEDER, 2005). Assim, mostra seu pertencimento a esse universo de práticas musicais.

Devido ao seu fascínio pela música orquestral e ao desejo de se aprofundar nos estudos musicais, Miguel fez seu ingresso no conservatório local, passando a ter aulas de Teoria da Música, Violoncelo (com o mesmo professor do projeto) e Prática de Orquestra, concomitantemente à participação na OJU. Daí a explicação pelo jovem:

“Eu entrei aqui [no conservatório] para poder melhorar o que eu já tava aprendendo antes [...]. A teoria, né... por que... ele [o professor de violoncelo] me ensinou a teoria básica pra mim poder tocar, mas aqui eu podia aprofundar mais [...]. E um dos principais motivos para eu ter entrado aqui, foi a orquestra, por que... quando eu assisti a apresentação eu fiquei assim... aquela coisa meio que alucinada: ‘nó,

tem que dar um jeito de entrar na orquestra sinfônica dessa daí, grandona...’. Aí eu consegui entrar na orquestra daqui, aprofundei os estudos de teoria... até passei pra prova do curso técnico para o ano que vem” (03/12/09, DC 43, p. 279).

Miguel também tem aulas de instrumento com Cauã, professor de violoncelo da UFU (por meio de um projeto de extensão à comunidade), além de atuar na *Orquestra Camargo Guarnieri* e no grupo *Udi Cello Ensemble*, ambos sob a regência do referido professor.

Devido à sobrecarga de atividades, o jovem esteve ausente da OJU durante o ano de 2009, retornando apenas ao final. Ao reintegrar-se ao grupo, já regido por Idelfonso, Miguel se mostrou feliz pelo regresso ao *pedaço*, mas, devido a sua sólida orientação nas práticas da música de concerto, sentiu estranhamento diante das inovações do maestro, comentando:

“Eu gostava de quando tinha ensaio de naipes e falavam pra gente ‘toca aqui, assim... arruma o arco...’. Agora é mais de ouvido... mas longe de mim criticar qualquer trabalho, pra quem tá começando é bom, agora eu, já comecei... eu tenho é que seguir, procurar coisas para melhorar mais...” (18/12/09, DC 52, p. 354).

Mesmo com seu compromisso com as práticas da música de concerto, o jovem se mostra adepto de outras práticas musicais, articulando-as. Um indício está em uma execução observada no pátio do conservatório durante o intervalo entre aulas, quando Miguel interpretava ao violoncelo uma melodia do grupo *Metállica* para alguns estudantes da escola (03/12/09, DC 43, p. 281). Já Phelipe, além de mostrar-se extremamente implicado com as práticas da música de concerto, parece não se envolver com práticas musicais referentes a outras culturas. Assim, interessante é sua resposta à minha indagação sobre o repertório musical apreciado:

“Eu escuto de tudo”. Questionei: “tudo o quê?”. Ele: “tudo!”. Eu, provocando: “funk carioca?”. Ele, esclarecendo-me: “todos os períodos da música erudita!” (12/10/09, DC 19, p. 103).

No caso de Miguel ocorre que, mesmo se apresentando favoravelmente às práticas musicais outras, sempre o faz de forma comparativa em relação às práticas da música de concerto. Consequentemente, torna-se um agente que, ao adotar determinados valores e conceitos como padrão de qualidade, dissemina a ideia de

superioridade de uma cultura em relação às outras (SCHROEDER, 2005). Assim, segue-se outro destaque de seu discurso:

“Muitos assim, falam que não tem nada a ver com música erudita, mas, por ser tão elaborado, conforme a música erudita é... uma música que eu escuto muito também é um *rock*, aquele *rock* assim, que predomina mais os solos de guitarra, tipo *Metálica*, que é uma banda que eles valorizam muito o som do instrumento” (03/12/09, DC 43, p. 281).

De forma semelhante, lê-se no Orkut do jovem:

Eu sou uma pessoa daquelas q vc entra no Orkut e vê q ta na cara q gosta de música. Booooo música, e quanto a isso sou criterioso [...]. Curto um heavmetal, e sou evangélico e toco violoncelo, três coisas q ã tem nada a ver. Aí eu te pergunto: E DAÍ??? Eu amo violoncelo pela paixão q tenho por música clássica e em relação ao rock, eu acho massa pq tem alguns q me lembram muito a música barroca.

Assim, por meio de seu discurso, Miguel mostra como é adepto das práticas da música de concerto, imbuído de seus valores e conceitos. As colocações do jovem também trazem à baila a relevância que atribui a tais práticas musicais. Em outro trecho destacado de seu perfil no referido site de relacionamentos, há ainda sinais da importância dessas práticas articulada a outras instâncias de sua vida:

[...] Eu sei aproveitar a minha vida, amo música, cello, meus amigos, minha vida, tdo o q tenho, dou valor até no pão véi!!! Mas se vc for bonita e quiser me conhecer, só [faço] dois pedidos fáceis seja vascaína e musicista, com isso vc ja tem uns 80% de chance!! (ñ descarto as musicistas q torcem para outros times, mas se for flamengo, nem fala comigo) [...].

Como Miguel, Phelipe também confere lugar a dimensão afetiva, conciliando seu relacionamento amoroso com o estudo musical e o trabalho. As fotos em seu Orkut servem como indícios da relevância dessas dimensões vividas pelo jovem. Um dos álbuns é intitulado “Profissão” e aglutina fotografias de Phelipe atuando pela Orquestra Sinfônica de Goiânia e, o outro, nomeado com dizeres românticos, compreende suas fotos com a namorada.

Apesar da pouca idade, Phelipe reside distante da família, tendo se mudado para a capital goiana ao ser admitido como músico nos quadros do funcionalismo público

municipal. Sua opção pelo emprego pôs fim a um dilema: permanecer em Uberlândia e se dedicar ao aprimoramento instrumental sob orientação do admirado professor Cauã ou aproveitar a oportunidade de trabalhar com música em um emprego fixo, tocando em uma respeitável orquestra. A dúvida parecia consumir o jovem tendo-se em vista seus projetos para o futuro. Por desejar se tornar um instrumentista de alto nível - dentro dos padrões da “música clássica ocidental” (SMALL, 1989) – importante seria que o jovem destinasse seu tempo ao estudo do instrumento, orientado por um professor competente. Em Uberlândia, Phelipe já podia contar com tais elementos. Além disso, permanecendo em sua cidade, teria a possibilidade de ingressar na UFU como estudante da graduação em Música, cumprindo, assim, com parte de suas metas. Porém, diante sua realidade socioeconômica, fez-se necessária a ponderação: “minha mãe não pode me dar o que eu quero. Preciso de um instrumento melhor. Trabalho aqui está difícil, lá tem cachê” (19/06/09, DC 11, p. 52). Em Uberlândia, a limitada renda de Phelipe provinha de aulas particulares a um único aluno, bem como de uma bolsa recebida por sua atuação como monitor no projeto. Por algumas vezes, o jovem também chegou a viajar à Goiânia, tocando com a orquestra a convite de seu *spalla*, para “fazer cachê” (Ibid.).

Quanto a preocupação do jovem em aproveitar a oportunidade de trabalho, aceitando ao convite para integrar a orquestra, pode se dizer que fez-se pertinente considerando-se também as mudanças impressas à carreira musical, como aquelas constatadas na Europa, as quais não parecem divergir da situação brasileira. Segundo Smilde²²⁵ (2008, p. 113):

Há um número crescente de empregos irregulares na carreira musical. Atualmente essa profissão não oferece muitas oportunidades de período integral, nem contratos de longo prazo. Na maioria das vezes são projetos, para os quais os músicos são chamados a contribuir esporadicamente ou executar atividades específicas. Muitos graduados trabalham como artistas *freelancers*. Este grupo é maior ainda nas orquestras (sinfônicas) regulares.

Smilde (Ibid.) também observa que nas chamadas “carreiras de portfólio”, às quais se insere Phelipe,

o músico dificilmente possui um emprego vitalício, e sim, uma carreira composta de trabalhos simultâneos ou sucessivos e/ou de

²²⁵ Fundamentada nos dados das pesquisas desenvolvidas pelo Projeto Polifonia sobre Profissão e pelo projeto de pesquisa internacional Aprendizagem Musical Continuada.

meio-expediente nas diversas áreas da profissão musical. A combinação mais comum na carreira de portfólio é a de artista e professor. A carreira de portfólio não quer dizer que o músico não possa ser um empregado [...] (SMILDE, 2008, p. 113).

Assim, apoiado pela família, Phelipe optou pela estabilidade do emprego sem comprometer a regularidade nas aulas recebidas sob orientação do professor Cauã em Uberlândia. Entretanto, com a mudança de domicílio, sua formação em instituição escolar com vistas a cumprir a Educação Básica foi suspensa.

Para Phelipe, a profissionalização musical se coloca, pois, como algo concreto, e, com ela, os desafios próprios de seu labor: “viajo terça-feira, chega quarta pego a partitura prá ler e já toco no concerto quinta” (09/10/09, DC 17, p. 88).

Considerando o desejo e empenho de Phelipe, Miguel e Breno para alçarem a carreira de instrumentistas, vem à tona as requisições que, possivelmente, lhes serão feitas. Smilde (2008, p. 113) salienta a emergência de novas carreiras ou sua fase de mudanças na atualidade, em que é solicitado ao músico competências e ações para além de “esperar que a sociedade sustente o seu talento musical excepcional isoladamente ou à parte” (MYERS, 2007 apud SMILDE, 2008, p. 113). Nessa direção, a autora percebe que

o músico precisa trabalhar em diversos contextos, com funções que incluem o artista, o compositor, o professor, o mentor, o treinador e o líder, entre outros. Esses papéis exigem que o músico seja um inovador (explorador, criador e aquele que corre riscos), identificador (de habilidades que faltam, e meios de renová-las), parceiro/cooperador (em parcerias formais), profissional de reflexão (engajado em pesquisa e processos de avaliação, capaz de contextualizar experiências), colaborador (trabalhando em parceria com artistas profissionais, alunos, professores etc.), intermediário (em relação a estruturas conceituais) e empresário. Estas funções podem ser aplicadas a todos os tipos de praticantes na profissão de músico. Os músicos, por sua vez, precisam aprender a reagir às variáveis dos diversos contextos culturais [...].

Embora as conclusões da autora se refiram ao contexto europeu, as demandas quanto à profissão musical no Brasil não parecem divergentes. Assim, se levada em conta a vivência dos três jovens no projeto social - ambiente de práticas musicais em caráter vivencial e comunitário (SMALL, 1989), com a valorização do relacionamento colaborativo entre os pares – e, ainda, a aprendizagem experienciada nos outros espaços musicais pelos quais circulam, pode se inferir que esses atores têm boas chances de se

inserirem no campo de trabalho musical conhecendo algo do que representa ser músico na sociedade contemporânea.

5.2.2.2 Éderson: vivenciando as práticas musicais na “encruzilhada das instituições socializadoras”²²⁶.

Éderson, um dos mais antigos e atuantes membros da OJU, buscou sua inicialização ao violino como resposta à divulgação feita pelos membros da equipe do projeto social na Escola Estadual Lourdes de Carvalho, onde estudava. Incentivado pelos colegas de classe, começou a frequentar junto com alguns deles as aulas de música no Centro Comunitário do bairro Alvorada. O jovem diz que, no princípio, não compreendia o que representava integrar o projeto e não lhe dava o devido valor. Somente após um ano teria começado a “entender” as possibilidades apresentadas, a ver o “futuro”, definido em suas palavras como: “ser músico” (06/10/09, DC 14, p. 72). De acordo com Éderson, antes mesmo de seu acesso ao projeto, nutria o desejo de estudar música, lembrando-se de uma circunstância em que passara com a mãe e os irmãos em frente ao conservatório local por ela designado “escola de música”:

“fiquei doidinho, pedindo pra minha mãe me colocar lá, mas ela falou que era difícil arrumar vaga e ficar indo pra lá. Pra nós, o conservatório - que a minha mãe chamava de ‘escola de música’ - era a melhor coisa que tinha! Pra mim o nome conservatório era lugar de pôr gente doida [sanatório] - eu ficava doido pra ir estudar na ‘escola de música’, mas minha mãe falava que não tinha jeito. Aí começou o projeto!” (12/11/09, DC 30, p. 181).

Edna, a mãe de Éderson, relata (12/10/09, DC 19) que o ingresso do filho no projeto coincidiu com sua própria necessidade de trabalhar, uma vez que, viúva, teve que buscar ocupação fora de casa para prover as necessidades materiais da família. Como doméstica, passava as tardes no trabalho, sempre preocupada com os filhos (Éderson, Viviane e Netinho). Daí telefonava em casa e não encontrava Éderson, que dizia ficar no Centro Comunitário onde ocorriam as atividades musicais. Duvidando das palavras do filho, Edna “ficava nervosa”, mas também não procurava verificar a procedência de seu argumento. Após meses da permanência de Éderson na OJU, a equipe do projeto solicitou a assinatura da mãe para autorizar a participação do jovem.

²²⁶ SPOSITO, 2008, p. 124.

Para tanto, era necessário que Edna comparecesse ao projeto. Mas, ela não se dispunha a fazê-lo, chegando ao ponto de receber em casa o termo de autorização para que assinasse. Somente após um ano da participação de Éderson no projeto é que sua mãe o viu tocando, coincidentemente, em uma apresentação voltada aos pais dos jovens. Daí as palavras de Edna: “aí que minha ficha caiu” (12/10/09, DC 19, p. 101). Segundo a mãe, após apreciar a referida apresentação passou a entender um pouco sobre a atividade exercida por Éderson, sendo que, até então, sequer conhecia violino. Assim, apesar das dúvidas iniciais sobre o caráter das atividades vivenciadas no projeto, Edna passou a vê-las como um benefício ao filho. Conforme esclarece a mãe, a OJU surgiu em uma “época crucial”, em que “Éderson começava a se envolver com coisas ruins, saindo muito, bebendo” (18/10/09, DC, 23, p. 140). No mesmo sentido está sua fala em entrevista concedida ao jornal Correio de Uberlândia (TIAGO, 2008): “meus filhos são outros, são responsáveis, disciplinados, parecem ter amadurecido, são adolescentes que não vivem aquela fase rebelde típica da idade”. Ainda em relação a Éderson, Edna acredita que, por frequentar o projeto, o jovem passou a conviver com pessoas da “alta sociedade”, mudando suas maneiras de agir, isso por “ver, aprender e se comportar” tomando outras condutas como exemplo (18/10/09, DC 23, p. 140). Para a mãe, a participação dos três filhos no projeto favoreceu seus relacionamentos sociais, sobretudo em uma fase delicada de suas vidas, dizendo: “eles têm muitos amigos, passam as tardes em casa ensaiando - isso foi ótimo para eles quando o pai deles morreu” (12/10/09, DC 19, p. 102).

Mas o intenso envolvimento de Éderson com as práticas musicais acabou sendo mote de conflitos com sua mãe. Devido às condições de moradia da família, o relacionamento entre eles era afetado, tendo-se em vista a incompatibilidade de interesses quanto ao uso do espaço físico. De acordo com Edna, Éderson estudava violino “o dia inteiro”, não lhe dando “sossego”. Apesar de apreciar a execução instrumental, contou-me a mãe: “tem hora que eu não aguento, que eu não estou a fim de ouvir, mas eles [os filhos] não param de tocar”. Ressaltava ainda: “a Viviane até para, com raiva, mas para. Ele [Éderson] não para, toca o tempo todo. Se vai tomar banho, volta e pega o violino, se vai na cozinha, para e pega o violino... se eu peço para ele parar, ainda vai pelo menos meia hora...” (18/10/09, DC 23, p. 134). A partir da observação de Edna, pode se inferir que em sua relação com a música, Éderson explora o caráter vivencial da linguagem, tornando-a presente em diversos momentos de seu

cotidiano, sem circunscrevê-la a determinadas situações (SMALL, 1989). Desses momentos de interação do jovem com a música na vida diária é possível supor a emersão da “força semiótica da música” (DENORA, 2000), da qual o jovem se vale como recurso a trabalhar por si próprio até mesmo nas situações conflituosas com a mãe. Segundo relato de Edna, diante das solicitações de silêncio, o filho tinha a tendência a se exaltar: “uma vez ele se trancou no banheiro e continuou a tocar nervoso” (12/10/09, DC 19, p. 101). A partir da teorização de DeNora essa conduta de Éderson pode ser entendida como a busca da autorregulação do seu humor e de seu autocontrole, sendo passível de comparação com o ato de desferir golpes contra alguém ou esmurrar um travesseiro, por exemplo (DENORA, 2000, p. 56). Por meio de sua ação musical, é possível dizer que Éderson encontrava uma alternativa para dar vazão à sua irritação derivada do choque entre o seu desejo e o de sua mãe. Daí a ação do jovem poder ser vista com o objetivo de “perpetrar um tipo de violência estética, ‘gritar’, ‘socar’ ou ‘chutar’ musicalmente, e assim ter poder sobre um ambiente (estético)”²²⁷ (2000, p. 56, tradução nossa). É como se Éderson “desabafasse” valendo-se da música. Lançando mão do entendimento de DeNora (Ibid.), pode se dizer, assim, que “a música fornece um simulacro para um impulso comportamental [...]”²²⁸ e, ainda, que é usada “para expressar e assim difundir um intervalo particular de emoções intensas, negativas”²²⁹ (DENORA, 2000, p. 57, tradução nossa). Apesar das reivindicações por silêncio, Edna continuou a apoiar o filho em seu envolvimento com as práticas musicais e admitia que, embora Éderson estudasse violino em momentos considerados indevidos por ela, era necessário que se dedicasse intensamente ao instrumento, uma vez que manifestava sua intenção de “seguir carreira”. Por esse motivo, Edna disse ter parado de “aborrecê-lo”, deixando-o mais à vontade para executar seu violino em casa (12/10/09, DC 19, p. 101).

Embora compreendesse e valorizasse a atividade praticada pelos filhos Edna passou a cogitar o ingresso de Éderson no mercado de trabalho em razão da situação socioeconômica da família. Ambos sabiam que isso tomaria todas as tardes do jovem, até então reservadas à participação no projeto. Éderson lamentava e se esquivava de deixar a OJU, mas, ao mesmo tempo, reconhecia as demandas domésticas e se mostrava preocupado até mesmo por ter dois irmãos mais novos, sentindo-se também responsável por eles. Como o proponente do projeto desejava que o jovem se mantivesse atuante na

²²⁷ “perpetrate a kind of aesthetic violence, to ‘scream’, ‘punch’ or ‘kick’ musically, and thus to have power over one’s (aesthetic) environment”.

²²⁸ “the music provides a simulacrum for a behavioural impulse [...]”.

²²⁹ “to express and then diffuse a particular interlude of intense, negative feeling”.

OJU, ofereceu-lhe, assim como a Phelipe, uma bolsa para se tornar monitor no período vespertino. A coordenadora Patrícia Melo se lembra de que “por uns quatro anos foi preciso falar com a mãe de Éderson para que não o retirasse do projeto para trabalhar” (23/11/09, DC 38, p. 222). Em testemunho espontâneo, Edna confirma que

ao ter cogitado tirar o filho do projeto para que trabalhasse ajudando nas despesas domésticas, ouviu dizeres do proponente Fábio de que ela teria gastos com Éderson por uns dois ou três anos, mas que depois seriam recompensados, pois ele poderia atuar como músico, dar aulas. Para evitar que o jovem deixasse os estudos musicais, Fábio teria oferecido-lhe a “ajuda de custo” (12/10/09, DC 19, p. 101).

Apesar do respeito de Edna pelo desejo de Éderson “seguir carreira” e da bolsa de monitoria ter auxiliado a família, a preocupação com a sobrevivência parece ter sido para a mãe mais forte que a satisfação em ver o filho se dedicando às atividades musicais. Daí o novo posicionamento de Edna e as observações de Éderson: “minha mãe não me apóia mais com o violino. Ela achava que o retorno [financeiro] ia ser rápido, mas foi vendo que não era do jeito que ela pensava... só quem estuda sabe que não é assim” (06/10/09, DC 14, p. 72). Entre o desejo de dedicação à atividade musical e a cobrança para ingressar no mundo do trabalho, emergiram uma vez mais a tensão e o conflito entre mãe e filho. Assim, pude acompanhar a angústia de Éderson durante o ano em que desenvolvi o trabalho de campo quando no penúltimo mês, o jovem atingiu seus dezoito anos de idade: “Essa semana está difícil [...] minha mãe pegou muito no meu pé por causa de trabalho falando prá arrumar emprego... ficou falando que esse negócio de violino não vai levar a nada, que eu só fico gastando passe de ônibus prá ir ensaiar na Camargo” (06/11/09, DC 28, p. 162). Associado à chateação do jovem pela pressão exercida por sua mãe estava ainda o sentimento de ser visto por ela como alguém incapaz. Daí seu comentário: “minha mãe não acredita em mim...” (Ibid.).

De acordo com minhas observações, Éderson não vivia sua situação com tranquilidade. Como desvelado por Bajoit e Franssen (1997) em sua pesquisa com jovens belgas, para Éderson, a experiência de se manter sem emprego incorria em uma sensação negativa. Mas, mesmo diante da situação desconfortável, pode se dizer que o jovem, ao protelar sua situação, prolongava seu período de moratória. Assim, convertia o momento delicado e incerto de sua vida em uma experiência positiva, aproveitando-o como uma forma de “redefinição de projetos pessoais” (BAJOIT; FRANSSEN, 1997, p. 92). Daí alguns de seus planos e ações: estudar obras musicais específicas para prestar

concurso na Orquestra Sinfônica de Goiânia como o amigo Phelipe (09/10/09, DC 17, p. 87-88), transferir-se para a Itália com vistas a estudar violino como bolsista – “recebendo em euro” e ajudando financeiramente sua mãe – e, finalmente, tornando-se “um violinista de nível internacional” (29/10/09, DC 26, p. 152).

A aparente passividade de Éderson aos apelos de sua mãe até poderia ser entendida como uma recusa ao trabalho. No entanto, o que o jovem parecia rejeitar era, na verdade, um emprego com conteúdo qualquer, orientado no “modelo tradicional” do trabalho, oriundo da sociedade industrial (BAJOIT; FRANSSEN, 1987, p. 83). Daí a postura inerte às cobranças de Edna como uma reação ao referido modelo, em “crise” decorrente de sua relativa “impraticabilidade”:

Hoje, para muitos jovens [...] a experiência do desemprego e da instabilidade, o confinamento em tarefas pouco qualificadas, a consciência das exigências dos contratos e a ausência de perspectivas profissionais destruíram a maior parte de suas referências ao modelo tradicional do trabalho [...] (BAJOIT; FRANSSEN, 1987, p. 80).

Nesse modelo tradicional, o ritmo da vida é determinado pelo tempo do trabalho de modo que o lazer ou mesmo a recuperação após o esforço empregado no trabalho é vivenciado em um momento à parte, de forma secundária. Sem espaço para a realização pessoal por meio da “dimensão expressiva” do trabalho (que permite ao sujeito sentir-se útil, desenvolvendo um projeto próprio), os jovens “em situação precária” têm suas perspectivas no que concerne ao trabalho circunscritas à sua “dimensão instrumental”, ou seja, concebem a importância do trabalho apenas enquanto uma fonte de renda – o popular “ganha pão”. Nesse sentido, a relativa indiferença de Éderson pode ser vista como a manifestação de uma nova orientação ao trabalho, em que manifesta seu interesse por “atividades com forte dimensão expressiva” (BAJOIT; FRANSSEN, 1987, p. 82). Para o jovem, ter que atuar em uma função não ligada ao campo musical implicaria duas questões, além de representar a interrupção nos planos relativos à carreira idealizada. Em suas palavras, “trabalhar em outra coisa seria muito ruim”, pois além de não saber desempenhar outras tarefas que não tocar, ‘não teria graça’ (06/10/09, DC 14, p. 72). Coincidentemente, no período de maior pressão exercida por sua mãe para deixar os compromissos relativos à música e partir à procura de emprego, o jovem foi chamado ao trabalho: “vou dar aula de música e com carteira assinada na ICASU!” (06/11/09, DC 28, p. 162).

Conforme exposto por Dayrell (2007), pode se dizer que muitos jovens do projeto vivenciam sua condição juvenil submetidos a limites impostos pela carência financeira que os levam ao enfrentamento de desafios. Assim, é comum o seu ingresso precoce ao mercado de trabalho, afastando-se do projeto e das práticas musicais. Mas, visto de outro ângulo, é a vivência no universo musical que os fazem vislumbrar um caminho a ser seguido enquanto possibilidade profissional. No caso de Éderson, a admissão na ICASU como auxiliar do professor de música não só viabilizou sua resposta aos anseios da mãe, como lhe propiciou experimentar a tão desejada “dimensão expressiva” do trabalho (BAJOIT; FRANSSEN, 1987) e o fortalecimento da convicção acerca de sua própria capacidade. Nesse sentido está a fala do jovem ao se dirigir aos alunos daquela instituição: “não sou melhor do que ninguém, é que estudei bastante. Eu tô com essa oportunidade aqui agora, que tô abraçando ela, e como eu consegui essa oportunidade, vocês também vão conseguir” (28/11/09, DC 40, p. 248). A inserção de Éderson no campo de trabalho musical favoreceu ainda a sua busca por novos conhecimentos e competências, como os concernentes à teoria da música e à leitura e escrita de textos.

Quanto às questões pertinentes à teoria da música, Éderson pouco conhece - o que não ofusca o brilho de sua atuação no projeto nem inviabiliza sua participação na *Orquestra Camargo Guarnieri* como violinista. Mas, ao circular por outros espaços de práticas musicais externos ao projeto, o jovem percebe suas limitações por não deter conhecimentos valorizados nas tradicionais instituições de ensino e aprendizagem de música (PENNA, 2003), causando-lhe inquietação e até mesmo, sofrimento. Uma mostra disso está no comentário do jovem sobre o constrangimento que sentiu durante uma das primeiras edições do Festival de Cordas *Nathan Schwartzman*, dentre diversas situações por mim observadas e outras relatadas por ele:

“A primeira vez que eu toquei pro Francis [regente, professor e diretor artístico] no Festival foi chato, eu fiquei até com vontade de chorar, porque ele só ficou perguntando coisas de teoria que eu não sabia – coisas que não tinha estudado no projeto. Fiquei com vergonha e também chateado porque eu achei que ele ia me falar coisas novas sobre a técnica do violino. Graças a Deus, o maestro Fábio e o Cassiano explicaram pro Francis que as aulas de teoria eram o ponto fraco do projeto, que a teoria era ensinada só pelos professores de instrumento” (06/10/09, DC 14, p. 71).

Depois desse episódio, Éderson diz ter procurado pelas aulas no conservatório, a fim de saber mais sobre teoria da música. No entanto, acabou deixando-as, dizendo-me gostar do ambiente musical da instituição mas “não aguentar” a obrigatoriedade em cumprir as disciplinas curriculares. Assim, sua compreensão nesse campo do conhecimento musical era viabilizada por participar da *Orquestra Camargo Guarnieri*, onde indiretamente tinha contato com o conteúdo teórico e também a partir de sua convivência com Idelfonso quem, segundo o jovem, “sabe muito de teoria” (06/10/09, DC 14, p. 71). Por se sentir constantemente pressionado por seus reduzidos conhecimentos sobre teoria da música, o jovem questionou-me aflito: “você acha que eu tenho mesmo que estudar no conservatório?”. Ao lhe indagar-lhe sobre o porquê de sua pergunta, reproduziu a fala de sua mãe de que: “se quiser mesmo ser um músico tem que estudar, estudar no conservatório, se formar lá” (06/11/09, DC 28, p. 164). Outro momento de inquietação do jovem por “não saber nada de teoria” (29/10/09, DC 26, p. 153) surgiu quando cogitou estudar música em um conservatório italiano, após ter recebido o convite de um colega, também violinista, atuante em outros espaços musicais da cidade. A angústia de Éderson advinha justamente de seu entendimento de que “saber teoria” e frequentar conservatório eram elementos interligados, condições sem as quais estaria fadado ao insucesso no âmbito da música. Assim, ao ser contratado pela ICASU, mostrou-se apavorado, pois além de já se cobrar quanto ao conhecimento teórico, temia as atribuições que lhe seriam feitas devido ao seu cargo de assistente do professor de música. Nos dias que precederam o ingresso do jovem na instituição, vi que investia esforços na leitura de um livro de teoria musical²³⁰ que eu mesma pude lhe emprestar e, ainda, que empenhava-se na prática do acompanhamento ao violão e no trabalho auditivo afinando esse instrumento como uma preparação para assumir seu novo posto²³¹. Em virtude de sua admissão na ICASU, o jovem passou a cogitar seu retorno ao conservatório para se instrumentalizar e melhor desenvolver seu ofício, comentando: “eu preciso saber cifra, é importante para o meu trabalho... também, lá tem dois teclados parados...” (28/11/09, DC 40, p. 239).

Semanas após seu início como funcionário na ICASU, Éderson já se mostrava bem mais tranquilo, adaptado ao trabalho e envolvido no contexto da instituição,

²³⁰ MED, Bohumil. *Teoria da Música*. Brasília, DF: Musimed, 1996.

²³¹ Embora o principal instrumento de estudo de Éderson fosse o violino, o jovem também tocava violão, dominando alguns acordes e um ritmo básico para a realização de acompanhamentos. De acordo com seu relato, a aprendizagem desse instrumento ocorreu “na rua, com as pessoas” e também na própria ICASU, quando cursava a disciplina Música. Com o recurso do acompanhamento ao violão, Éderson integrou um “grupo de jovens” na igreja católica, tocando para que Charly cantasse (20/10/09, DC 24, p. 143).

embora fisicamente exaurido: “estou cansado, morto... quando chego em casa... mas tô aprendendo muito... tô tendo que ralar, mas é na música!” (25/11/09, DC 39, p. 237). Assim, pode se dizer que apesar de consumido pelo trabalho, Éderson o fazia por benefício próprio, uma vez que sua atuação na ICASU estava diretamente relacionada a um projeto pessoal, de aperfeiçoamento e profissionalização no campo da música. Desse modo, é possível considerar como Bajoit e Franssen (1997, p. 83) que o trabalho

se torna importante para o próprio indivíduo, na medida que pode contribuir para o seu projeto singular. O valor do trabalho tende a não ser mais sacralizado, mas autoreferido, isto é, a ser submetido às aspirações e à crítica do indivíduo. Não é mais o indivíduo que é referido ao trabalho, o trabalho é referido ao indivíduo.

Ao deixar o posto de monitor do projeto para atuar na ICASU, Éderson indicou o nome de Charly para substituí-lo, comentando: “o pai dele também pega no pé pra trabalhar” (06/11/09, DC 28, p. 164). Ainda assim, o jovem não perdeu seu vínculo com o projeto, buscando estratégias para continuar participando do *pedaço* e expandir sua atuação profissional orientada na “dimensão expressiva” do trabalho, com vistas à “auto-realização” (BAJOIT; FRANSSEN, 1997):

“[...] vou pedir pro Fábio pra ficar aqui no sábado e ir no NAICA [no Morumbi] pelo projeto, todo dia de manhã. Aqui nos sábados vou começar a ensaiar com os meninos pequenos mais os grandes, depois só os grandes e depois vou ficar mais meia hora para quem quiser alguma coisa. Também vou pedir pra dar aula particular aqui, porque tem muita gente que me procura para ter aulas no fim de semana e eu não tenho onde dar aulas” (14/11/09, DC 33, p. 197).

Assim, quando deu-se por si, o jovem já estava desempenhando o papel de professor de música em diferentes contextos: “eu não queria ter começado a dar aulas antes da hora... o Petterson falou para eu aproveitar bem e ir estudando, que eu ficasse por conta de estudar... mas, quando vi, já estava aqui [no projeto], na ICASU e na Irene...” (28/11/09, DC 40, p. 240). A partir de seus compromissos de trabalho nos referidos contextos, bem como os já firmados com a *Orquestra Camargo Guarnieri*, Éderson foi definindo sua rotina, conduzindo sua vida: “eu tenho que me adaptar primeiro... duas semanas, eu to assim, né... assim, meio deixando a desejar, mas semana que vem eu já vou colocar meus horários todos em ordem... de manhã vou ficar assim - terça aqui, na quarta na Irene, quinta aqui e sexta na Irene” (28/11/09, DC 40, p. 251).

Semanas depois, o jovem já dizia: “estou conseguindo me organizar devagarzinho – fui no ensaio da Camargo duas vezes essa semana” (05/12/09, DC 45, p. 299). As palavras de Éderson, discorrendo sobre sua rotina, evidenciam sua posição em meio a um número reduzido de jovens que “chegam a conciliar, isto é, a confundir sua atividade profissional e seu projeto de auto-realização” (BAJOIT; FRANSSEN, 1997, p. 87). Nesse tipo de atividade, em que o trabalho é vivenciado como “trabalho-paixão”, Bajoit e Franssen (Ibid., p. 87-88) consideram que

O grau de satisfação é ele próprio ligado ao fato de poder envolver-se totalmente, fazer alguma coisa de que se gosta [...] além disso, importa ser confrontado, incessantemente com novos desafios, colocar-se em questão, evoluir, fazer o tempo todo coisas excitantes e apaixonantes escapar à rotina [...] as gratificações material, de status e simbólica não são o mais importante: elas não são buscadas enquanto tais, e sim consideradas como a contrapartida normal do investimento [...].

Ao seu ofício, pode se supor, como Bajoit e Franssen (1997, p. 89), que Éderson dedica todo o seu tempo, “confundindo trabalho e lazer e envolvendo-se muito intensamente”, de modo a envolver outras instâncias de sua vida, como a de ordem afetiva:

(Lucielle, em tom de brincadeira): “como você faz pra namorar? Está cheio de atividades?!”.
(Éderson): “não tenho namorada. Não quero saber disso não. Perdi muito tempo... era pra eu estar tocando muito... era pra estar no nível do Phelipe e não estou... só to nesse nível por causa disso [namoro], era pra estar bem melhor! [...]. [O namoro] Durou do meio do ano passado até o meio desse ano. Eu não queria terminar... mas depois que passou, eu não acredito que eu fiz isso, que eu perdi tanto tempo... agora, eu estando no meio da galera é o que importa! Quando eu tiver uma namorada de novo, quero que seja alguém que toque, que saiba como é a vida do músico... se eu precisar viajar, ficar num lugar... e se eu for namorar com uma pessoa que gostar só de sertanejo?! E vai que eu tenho que ficar estudando em casa à noite... a pessoa precisa saber, entender... por exemplo, eu vou viajar até! A agenda da Camargo está lotada!” (14/11/09, DC 33, p. 198).

Como constatado por Bajoit e Franssen (1997) em seu estudo sobre a relação de jovens com o trabalho, a vivência de Éderson nesse campo sinaliza a multiplicidade de significações a ele conferidas e não a ausência de sua importância. Da mesma forma, ao encontro das constatações de Guimarães (2008) ao analisar e interpretar os dados da pesquisa Perfil da Juventude Brasileira, pode se compreender que o trabalho enquanto

uma das esferas vividas por Éderon ocupa um lugar central em sua vida, aglutinando “a pluralidade de significados” que “refletem em grande medida o contexto em que se trabalha, a trajetória percorrida e a trajetória do jovem trabalhador” (GUIMARÃES, 2008, p. 170). Nesse sentido, ao trabalho é conferido valor devido ao entrelaçamento dessa esfera com as práticas musicais e ao fato de Éderon ter sido aluno nos próprios espaços onde trabalha. Atuar como monitor no projeto e como assistente do professor de música na ICASU representa, assim, não só a possibilidade de aquisição dos bens necessários à sobrevivência de sua família em resposta aos anseios de sua mãe como também uma forma de se engajar no campo da música e de construir sua desejada trajetória profissional. Nesse percurso, o jovem explora suas potencialidades e percebe-se capaz; empenha-se na construção de novos conhecimentos superando-se em suas dificuldades; constitui sua autoidentidade. As palavras de Éderon, ao discorrer sobre o novo trabalho, expressam sua convicção de pertencer ao campo musical, tomando a música como sua “área”. Coloca-se, então, como um “antípoda” do “trabalho alimentar, e sem envolvimento” (BAJOIT; FRANSSEN, 1997, p. 87):

“Eu acabei de entrar [na ICASU], eu não posso receber [férias em dezembro, quando há recesso das atividades letivas]... aí, o que que acontece: iam me mandar para o Setor 2, pra trabalhar na secretaria, setor administrativo com eles lá... só que aí, eu não tenho vontade de fazer isso... eu ia trabalhar como professor, né... fazer outra coisa... eu não saí [do projeto e da escola] pra fazer isso... saí pra trabalhar na minha área” (28/11/09, DC 40, p. 250).

As atribuições de Éderon na ICASU, logo assimiladas, assemelhavam-se ao papel exercido por professores em escolas. Ironicamente, na situação de aluno dessas instituições o jovem não vivenciara apenas boas experiências, guardando certa repulsa à cultura escolar. Daí sua fala: “[...] não podem saber que eu não gosto de escola, senão... não posso ser contratado para dar aula em lugar nenhum... acho que professor tem que gostar da escola” (28/11/09, DC 40, p. 247).

O acesso de Éderon ao novo trabalho serviu de argumento para que o jovem abandonasse os estudos do segundo ano do Ensino Médio restando apenas um mês para o término do ano letivo. A decisão foi recebida com indignação por parte de sua mãe. No entanto, mesmo sob a pressão de Edna e chateado por saber que seus planos em relação à carreira musical dependiam da formação escolar básica, Éderon se manteve irredutível. Vale ressaltar que, embora o grau de escolaridade já não represente nos

“tempos neoliberais”²³² a garantia de inserção no mundo do trabalho (BAJOIT, FRANSSEN, 1997; GUIMARÃES, 2008; SPOSITO, 2008; SPOSITO, GALVÃO, 2004), para Éderson a conclusão do Ensino Médio soava como imperativa, consistindo em pré-requisito à sua sonhada admissão como aluno bolsista em um conservatório italiano. De qualquer forma, mesmo permanecendo em Uberlândia, a expectativa do jovem de se aprofundar nos estudos musicais passava por seu ingresso no curso de Música da UFU, dependendo, para tanto, da conclusão do nível básico de ensino. Pode se dizer que as expectativas de Éderson em relação à escola coincidiam com a constatação de Sposito e Galvão (2004, p. 361) de que “[...] os alunos consideram o estudo importante para o futuro. A grande força que os move é sua adesão a um projeto de continuidade de estudos, se preparar para o vestibular, ou a perspectiva de voltar-se para uma melhor interação com o mundo do trabalho”.

Ao deixar o segundo ano do Ensino Médio, o jovem até cogitou ingressar em um curso em instituição privada, de caráter supletivo, mas não tinha condições de custear o seu transporte, a matrícula e o material didático. Além disso, o incômodo de Éderson em relação à escola parecia grande. Embora o jovem se destacasse no projeto, sendo uma figura crucial para o funcionamento daquele espaço de ensino e aprendizagem musicais, mostrasse sua capacidade tocando na seletiva *Orquestra Camargo Guarnieri* e, ainda, atuasse no ensino musical na ICASU, sentia-se inapto à aprendizagem no contexto escolar, como fica claro em nosso diálogo:

“não sou do espírito da escola! Eu não sou inteligente na escola! Não aguento a escola! Minhas notas estão ruins! Estou de recuperação e ainda estou devendo matéria do primeiro [ano do Ensino Médio]”. Para provocar-lhe, comentei: “mas você é tão dedicado aqui no projeto!” e ele: “Ah... mas aqui é outra coisa!!! Detesto essas coisas: matemática, física... agora aquelas coisas da teoria [da música] é massa demais!!! Eu gosto de português - estava gostando de ler livros - aí foi só ter que ler os livros pra fazer o vestibular, aí já... Também gosto de inglês, sou doidinho pra aprender, mas minhas notas... estou de recuperação no inglês...” (14/11/09, DC 33, p. 196).

A fala de Éderson reflete a ideia de “insucesso escolar”, assumido por ele próprio como “co-autor” (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p. 372) apesar do sucesso experimentado fora dos muros da escola. A responsabilização do jovem por seu insucesso é atestada por sua mãe, ao testemunhar sobre o “bloqueio” do filho, ainda

²³² Expressão cunhada por Cordeiro (2009, p. 28).

criança, para apreender os conteúdos escolares (18/10/09, DC 23, p. 140). A suposta dificuldade de Éderson é ainda reforçada em comparação aos irmãos, Viviane e Netinho. Para Edna:

Netinho é muito esperto e, assim como Viviane, muito inteligente, habilidoso na escola, diferentemente de Éderson, que sempre teve dificuldades de aprendizagem. Por esse motivo, o caçula sempre provocou o irmão mais velho, o irritando: “se alguém fizer uma pergunta, o Netinho responde de longe. Se perguntar a tabuada, ele sabe, o Éderson não” (18/10/09, DC 23, p. 135).

Assim, a autoimagem de Éderson remete à percepção de Sposito (2008, p. 116) sobre a visão dos jovens focalizados pela pesquisa Perfil da Juventude Brasileira, segundo a qual “aprender ou não, ainda constitui, principalmente, um problema de natureza pessoal”, sem levar-se em conta as “condições em que se realizam o processo de ensino e aprendizagem e as desigualdades sociais”.

A dicotomia entre a “incapacidade” de Éderson como aluno no contexto escolar e sua competência ao assumir outros papéis ao extrapolar os limites dessa instância sinaliza o conflito entre a “concepção de aluno gestada na sociedade moderna” (DAYRELL, 2007, p. 1119) - ainda presente na escola - e a forma como os jovens se constituem hoje como “alunos”, haja vista o contexto histórico e social que implicou na emergência de uma “nova condição juvenil” (ABAD, 2002; ABRAMO, 2008; DAYRELL, 2007; SINGER, 2008; SPOSITO, 2008).

É sabido que os sujeitos são socializados em outras instâncias que não apenas nas tradicionalmente consagradas – família, escola e trabalho (DAYRELL, 2007; GOMES, 1997; SPOSITO, GALVÃO, 2004; SPOSITO, 2008). Sendo assim, ao frequentarem a escola, os jovens o fazem carregando “o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos diferentes tempos e espaços” (DAYRELL, 2007, p. 1118), o que reflete na complexidade de sua experiência enquanto alunos. Mas, na “ótica homogeneizante”, sob a qual se esperava do aluno a disciplina, a obediência, a pontualidade e o envolvimento com o estudo de forma eficiente e eficaz, os estudantes não eram considerados em sua diversidade, incluindo sua condição juvenil (DAYRELL, 2007, 1119). Daí, a observação de Dayrell (Ibid. p. 1120) de que

[...] a diversidade sócio-cultural dos jovens era reduzida a diferenças apreendidas no enfoque da cognição (inteligente ou com dificuldades de aprendizagem; esforçado ou preguiçoso etc.) ou no do comportamento (bom ou mal aluno, obediente ou rebelde etc.). Diante

desse modelo, a única saída para o jovem era submeter-se ou ser excluído da instituição.

O autor (DAYRELL, 2007, p. 1122) chama a atenção para aqueles alunos que, ao se recusarem a assumir o papel desejado pela escola, construíam e ainda hoje constroem uma “trajetória escolar conturbada” e ressalta que para a maioria dos estudantes, “a escola se constitui como um campo aberto, com dificuldades em articular seus interesses pessoais com as demandas do cotidiano escolar, enfrentando obstáculos para se motivarem, para atribuírem um sentido a essa experiência e elaborarem projetos de futuro”.

É de se notar que, em seu discurso, Éderson até se mostrava interessado por determinadas disciplinas constantes na grade curricular, mas por algum motivo, não conseguia se envolver a ponto de obter êxito. Apesar de sua descrença em relação aos conteúdos, o jovem tinha a clareza sobre a importância de desenvolver habilidades de leitura e escrita de textos para melhor desempenhar suas funções como profissional e relacionar-se nos diversos espaços. Assim, pode ser justificado seu interesse pelo conteúdo das aulas de Português. Evidência disso está em seu comentário de que quando enviava e-mails à Patrícia Melo, a coordenadora sempre os retornava chamando-lhe a atenção para a infinidade de erros na escrita. Dependendo da gravidade dos erros, Patrícia chegava a imprimir as mensagens e corrigir o texto para que Éderson percebesse “o jeito absurdo” que havia escrito (29/10/09, DC 26, p. 153). Considerando as habilidades de leitura e escrita, o jovem comenta:

“o Thales [jovem uberlandense erradicado na cidade do Rio de Janeiro para aprimorar seus estudos musicais] falou que vai ajudar a gente pra ir para o Rio, eu e os meninos que estão nesse ramo, querendo... o que precisa mais é saber falar e escrever – eu já estou fazendo por onde, já estou lendo, a partir daí vou me lembrar do que li e escrever melhor...” (14/11/09, DC 33, p. 198).

Já a língua estrangeira parecia lhe chamar a atenção devido ao desejo de estudar música fora do país e ao contato já estabelecido com músicos americanos durante várias edições do Festival de Cordas *Nathan Schwartzman*. De qualquer forma, minha impressão era de que, para Éderson, a escola consistia em uma barreira aos seus projetos de vida:

Ao saber da notícia de que Éderson havia deixado a escola, perguntei-lhe: “E sua ida para Itália, como você vai fazer? A exigência era de que concluísse o Ensino Médio, não é mesmo? [...] Com ar de revolta, o jovem me falou de sua ansiedade para “terminar a escola logo”. Chateado contou-me que por ainda não ter concluído o Ensino Médio, já “perdeu oportunidades” e que “as pessoas ficam sempre comentando: ‘ah, ainda ta na escola... ta na escola...’”. Por fim, mencionou a existência de pessoas que “terminaram a escola, mas que não fazem nada” em oposição a ele e ao amigo Phelipe, que têm planos mas que por não terem conseguido concluir os estudos, estão a ponto de perderem as “oportunidades” (14/11/09, DC 33, p. 196).

Diante do seu relativo desgosto concernente ao contexto escolar²³³, Éderson parecia ter nas práticas musicais a mola propulsora para concluir os estudos do nível médio da Educação Básica, fosse por sentir a necessidade de ampliar suas competências na leitura e na escrita e conhecer uma língua estrangeira ou mesmo por precisar de um diploma para prosseguir estudando na área de seu real interesse. Pode se dizer, então, que o jovem conferia importância à sua permanência na escola buscando por si próprio “os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar” (DAYRELL, 2007, p. 1120).

A vivência de Éderson, assim como a de seus pares da OJU, traz à tona a relevância de espaços alternativos para a sua socialização, especialmente do projeto social por meio do qual usufruem das práticas musicais, irradiando-as a outras instâncias de suas vidas. Assim, é possível observar como Dayrell (Ibid., p. 1125) “que a dimensão educativa não se reduz à escola, nem que as propostas educativas para jovens tenham que acontecer dominadas pela lógica escolar”. Contudo, mesmo na conjuntura de uma “nova condição juvenil”, Éderson e os demais jovens aqui focalizados atribuem significativa importância às consagradas instituições socializadoras – a família, a escola e o trabalho. Na “encruzilhada” dessas instituições (SPOSITO, 2008, p. 124), estão as práticas musicais, participando da constituição dos significados construídos sobre “cada uma dessas esferas em sua experiência cotidiana” (Ibid., p. 109).

²³³ A favor das observações dos pesquisadores em Educação aqui citados, os relatos de Éderson e o conteúdo de seu perfil no Orkut apontam ao seu relacionamento intenso com os pares no ambiente escolar, conferindo importância àquele contexto em vista da sociabilidade proporcionada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, configurado como um estudo de caso qualitativo referente à participação de práticas musicais na constituição da condição juvenil, tomou os jovens do projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia (OJU) como os sujeitos da pesquisa e, o contexto do projeto (com sua sede situada no bairro Alvorada, na periferia da cidade de Uberlândia - MG) como seu campo empírico. O estudo foi situado entre as investigações acerca da temática “Juventudes” e, especificamente, da interação entre “Jovens e músicas”, inserindo-se no campo acadêmico da Educação Musical, em sua abordagem sociocultural. Nessa direção, teve a interpretação dos dados fundamentada nas teorizações de Christopher Small (1989, 1998, 1999) e Tia DeNora (2000, 2003) sobre o “*musicking*” e a “força semiótica da música”, respectivamente.

No que tange às categorias conceituais “jovens” e “juventudes”, a investigação seguiu a perspectiva contemporânea considerando-se a multiplicidade de modos de se vivenciar essa fase da vida, com atenção à necessidade de se relativizar os marcos etários em vista das experiências que conferem singularidade à trajetória de cada indivíduo. Daí falar-se em “nova condição juvenil”, haja vista a diversidade de situações que marcam a vivência dos jovens, principalmente levando-se em conta as transformações mundiais profundas observadas a partir da segunda metade do século XX (ABAD, 2002; ABRAMO, 2008; DAYRELL, 2007; SINGER, 2008; SPOSITO, 2008).

No que concerne às manifestações dos atores jovens, as culturas juvenis, entendidas a partir da concepção de Pais²³⁴ (ARROYO, 2010; DAYRELL, 2005), têm reconhecido destaque, compreendendo-se a música como uma linguagem de grande relevo nesse contexto – a contemplar uma diversidade de gostos e práticas.

Quanto ao termo práticas musicais, seguiu seu emprego neste trabalho tendo-se em vista a conceitualização de Blacking²³⁵ acerca do “fazer musical” interpretado como ação humana, de caráter reflexivo e gerador (ARROYO, 1999, p. 28; HIKIJI, 2006, p. 64), contemplando, assim, produtos, produtores e ações musicais, além das lógicas do contexto social e cultural em que tais ações são empreendidas.

Devido ao objetivo de conhecer como as práticas musicais vivenciadas por jovens no contexto da Orquestra Jovem de Uberlândia incidiam sobre a constituição de

²³⁴ 1993.

²³⁵ 1995.

sua condição juvenil e devido à especificidade das subseqüentes questões postas à investigação, o estudo de caso qualitativo foi selecionado como “forma” de pesquisa (STAKE, 2005). Sendo assim, o presente trabalho pôde ser caracterizado como um estudo de caso “intrínseco” em virtude do interesse voltado ao caso em si, embora admitindo as possibilidades de sua generalização, conforme pontuada por diversos autores (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 1998; SANTOS 2008; STAKE, 2005) e suas implicações para o campo de estudos sobre Juventudes e à Educação Musical.

Considerando o caso concreto como uma “entidade complexa localizada em um meio ou situação permeada por um número de contextos ou acontecimentos de fundo”²³⁶ (STAKE, 2005, p. 449, tradução nossa), a investigação ressaltou a conjuntura na qual se desenvolvia a relação dos jovens com as práticas musicais. Assim, levou em conta a caracterização de uma “nova condição juvenil”, propiciada pelas circunstâncias histórica, política, social e cultural, bem como a trajetória dos indivíduos - referindo-se, inclusive, à sua relação com instâncias socializadoras tradicionais. Ademais, no que tange ao envolvimento dos jovens com as práticas musicais propriamente ditas, o trabalho salientou as lógicas do espaço de ensino e aprendizagem onde esses atores tinham suas experiências musicais e, ainda, sua circulação por outros locais pertencentes ao *circuito* de tais práticas (MAGNANI, 2002, 2007a, 2007b). Daí, a primazia pela observação “crítica” e “reflexiva” (STAKE, 2005) como técnica de coleta de dados, por vezes associada à entrevista não-estruturada (LAVILLE; DIONNE, 1999), ainda que lançando mão de outros instrumentos, tais como testemunhos espontâneos e documentos (GIL, 2009). Também em virtude do enfoque qualitativo do estudo, a análise e a interpretação dos dados seguiram a um fluxo não-linear e se fizeram presentes nos diversos momentos da pesquisa (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 1998; STAKE, 2005), recorrendo ao procedimento de triangulação (DENZIN, LINCOLN, 2006; Flick, 2004; Gil, 2009; STAKE, 2005; YIN, 2001).

Os dados coletados mediante trabalho de campo emergiram em duas fases de inserções no contexto do projeto social durante o ano de 2009 – a primeira, ocorrida entre os meses de maio e julho, caracterizada como exploratória, e, a segunda, compreendida entre os meses de outubro e dezembro, marcada por minha “presença

²³⁶ “complex entity located in a milieu or situation embedded in a number of contexts or backgrounds”.

participante” (DAYRELL, 2001). Apesar de considerar a possibilidade de influência mútua entre “sujeito” (pesquisador) e “objeto [de estudo]” (FREIRE, CAVAZOTTI, 2007, p. 19), meu posicionamento em campo foi zeloso no sentido de procurar o distanciamento necessário à objetividade da pesquisa, principalmente em vista de minha relativa familiaridade com o cenário das práticas musicais em questão e, ao mesmo tempo, de procurar apreender as lógicas locais que, às vezes pareciam-me “exóticas” (DaMATTA, 1978; VELHO, 1978). Para tanto, no período compreendido entre os meses de fevereiro e maio, precedendo o levantamento de informações *in loco*, houve meu envolvimento no que pode ser entendido como o plano “teórico-intelectual” da pesquisa (DaMATTA, 1978).

Desenvolvendo-se na região leste de Uberlândia, o projeto Orquestra Jovem de Uberlândia - patrocinado mediante a Lei Estadual de Incentivo à Cultura - iniciou suas atividades no ano de 2005 no bairro Alvorada como uma proposta do professor de música e maestro Fábio. Até o ano de 2007, a OJU foi sediada no Centro Comunitário do bairro, ofertando aulas de instrumentos de cordas friccionadas e prática de conjunto (a própria orquestra) ao público juvenil. No ano de 2008, mudanças consideráveis reconfiguraram o projeto, que passou a funcionar em uma pequena casa no próprio bairro Alvorada e a atender a crianças no bairro Morumbi, em parceria com a Escola Municipal Irene Monteiro Jorge. Em 2009, outras importantes alterações foram apontadas por diversos atores da OJU, principalmente relacionadas ao trabalho do professor Idelfonso, que prosseguiu atuando como novo maestro/diretor artístico do projeto naquele mesmo ano de modo a influenciar relacionamentos (SMALL, 1989, 1998, 1999) e processos de ensino e aprendizagem musicais. Contudo, as atividades desenvolvidas no projeto continuaram relacionadas à prática dos instrumentos de cordas, articuladas com os discursos dos diversos membros da equipe de trabalho: proponente, coordenadoras, professores, maestro/diretor artístico. Assim, os objetivos apregoados no âmbito do projeto social variavam de acordo com a perspectiva do ator que proferia o discurso. No que diz respeito ao proponente e à coordenadora Patrícia, predominava a expectativa de que, envolvidos pela atividade musical no projeto, os jovens daquela localidade ampliassem suas referências culturais a partir do contato com a “música erudita”, desenvolvessem competências como a “disciplina”, tivessem motivação para concluírem os estudos escolares e, quiçá, encontrassem na música um futuro profissional ao invés de ingressarem precocemente e de forma desqualificada no

mercado de trabalho ou se envolverem em atividades ilícitas. Nesse sentido, pode se dizer que a compreensão dos referidos atores ia ao encontro dos objetivos elencados por ONGs e projetos sociais - instâncias constitutivas do Terceiro Setor – cujas ações são propostas como alternativas às crianças e jovens de baixa renda (HIKIJ, 2004, 2006; KLEBER, 2006; MALVASI, 2008), colocando-se como um “instrumento de mudança social” (SOUZA, 2008). Quanto à postura do maestro Idelfonso, apesar de se mostrar atento às especificidades do espaço estabelecido como um projeto social, considerava os objetivos da OJU a partir de suas preocupações pedagógicas fundamentadas em sua concepção sobre música, às vezes diferenciada daquela expressada nos discursos e nas ações de outros atores do projeto. Dessa forma, as práticas musicais observadas naquele contexto não eram facilmente definidas, podendo se notar a coexistência de diferentes objetivos e concepções que delineavam a experiência dos jovens que, por sua vez, mostravam-se corresponsáveis pela constituição de tais práticas, tendo-se em vista seus próprios objetivos e ações.

Embora as ações dos jovens, referidas ao “protagonismo juvenil”, pudessem ser consideradas uma resposta antevista à estrutura determinada pelos membros da equipe do projeto e, ainda, caracterizadas como um mero “fazer coisas”, de caráter “adaptativo” à situação social (SOUZA, 2008), o estudo procurou ressaltar a relevância de tal fazer para a condição juvenil dos atores focalizados, contribuindo à sua constituição como “sujeitos sociais” (DAYRELL, 2003)²³⁷. Isso, motivados pela oportunidade de musicarem na OJU - em “caráter vivencial” e “comunitário” - tomando parte em encontros humanos “por meio de sons não verbais” (SMALL, 1989, 1998, 1999); pelas implicações da “interação humano-música” (DENORA, 2003, 2000) propiciadas naquele cenário, agindo como uma “tecnologia estética” na construção e regulação de sua autoidentidade; pelas possibilidades de apropriação dos espaços do projeto e pela rede de relações nele estabelecida, favorecendo a caracterização daquele lugar de sociabilidade como um “pedaço”, por sua vez incluído no “circuito” de práticas musicais (MAGNANI, 2002, 2007a, 2007b) – contexto amplo para onde os jovens expandiam suas experiências, firmando e reafirmando “valores e concepções inerentes à prática” (IWASAKI, 2007, p. 186), adensando seus conhecimentos, vislumbrando perspectivas e percebendo suas limitações. Era, então, nessa conjuntura que se originava o compromisso dos jovens integrantes da OJU com o próprio projeto, com os colegas e

²³⁷ Fundamentado em Charlot, 2000.

com as práticas musicais, mobilizando-os, levando-os a se organizarem e a se posicionarem no projeto e na vida.

Às práticas musicais, os jovens focalizados no estudo atribuíam diferentes significados, como os de ordem social, cultural, cognitiva e corporal (SMALL, 1989, 1998, 1999; DENORA, 2000, 2003). Por meio de seu fazer no projeto, tinham a oportunidade de se sentirem pertencentes ao grupo, construírem conhecimentos, exercitarem suas potencialidades e perceberem sua autoimagem positivamente. Para alguns desses atores, tais práticas se expandiam a outros contextos do *circuito* e eram tomadas como constitutivas de sua autoidentidade e de seus projetos de vida. Para outros, a convivência com os pares no *pedaço*, a participação no *musicking* e a possibilidade de usufruir de passeios promovidos ao grupo pareciam consistir na motivação para participarem do cotidiano da OJU. Assim, qualquer que fosse o *status* conferido ao fazer musical - se colocado em “segundo plano”, reconhecido como “*hobby*”, admitido como relevante ao lado de outra atividade tomada por profissão ou eleito como atividade central e ou uma concreta fonte de renda - os dados mostraram que sua vivência repercutia em diversas instâncias da experiência juvenil. A relação dos jovens com as práticas musicais interferia, assim, em seus relacionamentos familiares - inclusive na forma como eram vistos por seus entes próximos; em suas expectativas profissionais e em seu envolvimento com o mundo do trabalho - chegando a experimentarem a dimensão “expressiva” dessa esfera (BAJOIT; FRANSSEN, 1997), e, ainda, na escola - atenuando a tensão entre o “ser aluno e o ser jovem” (DAYRELL, 2007, p. 1121), possibilitando o seu envolvimento diferenciado com o conhecimento (SPOSITO; GALVÃO, 2004) e, até mesmo, encontrando nas práticas musicais “os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar” (DAYRELL, 2007, p. 1120). Desse modo, pode se inferir que, por meio do fazer musical, sobretudo daquele observado nos limites da OJU, os jovens adquiriam competências musicais e sociais que incidiam, de alguma maneira, na constituição de seus relacionamentos com as instituições socializadoras tradicionais.

Apesar dos limites impostos aos jovens em virtude de seu “lugar social” (DAYRELL, 2007, p. 1108), as práticas musicais vivenciadas no projeto coadunavam para a fruição de sua fase da vida no tempo presente, viabilizando o sentido da moratória social para aqueles que enfrentavam cotidianamente as questões associadas ao mundo adulto (segundo os padrões clássicos de condição juvenil). Ao encontro das

análises proporcionadas pela pesquisa “Perfil da juventude brasileira”, é possível dizer que o sentido geral de condição juvenil partilhado pela geração atual, segundo ponderação de Abramo (Ibid., p. 68), qual seja, menor responsabilidade e encargos financeiros que os adultos, aplicava-se aos jovens focalizados neste estudo, apesar de não se mostrarem livres das preocupações nessa direção. Mesmo diante da situação sócio-econômica de alguns dos jovens da OJU e dos desafios por eles enfrentados, tanto no sentido de superarem os obstáculos oriundos da situação de baixa renda quanto no de responderem aos paradigmas do seletivo universo das práticas da música de concerto, era notório o seu otimismo em relação a si próprios - às suas potencialidades e ao seu futuro - ou, como colocado por Abramo (2008, p. 69) ao analisar os dados da citada pesquisa, o sentimento da “alta positividade” atribuído “a sua vida como jovens”. Também ao encontro da análise dos dados da pesquisa nacional é interessante observar que os jovens da OJU vivenciavam sua fase da vida integrados ao seio familiar, independentemente de seus arranjos – diversificados, por sinal; valorizavam as instâncias socializadoras tradicionais e demonstravam sua preocupação com o futuro (SPOSITO, 2008). Tendo em vista as estéticas musicais apreciadas e praticadas pelos jovens em questão, é ainda aplicável a afirmação de Arroyo (2010) acerca da diversidade de “mundos musicais” com os quais os sujeitos juvenis se relacionam, mesmo que tomando parte em um contexto onde são apregoadas práticas musicais concernentes a uma determinada tradição.

Ao término do trabalho de campo deixei de frequentar o projeto, perdendo o contato pessoal com os jovens abordados no estudo. Coincidentemente, também reduzi minha circulação por espaços do *circuito* das práticas musicais da cidade de Uberlândia que tínhamos como pontos de encontro. Sendo assim, é desconhecida a relação atual daqueles atores com a OJU, ainda vívida na região leste da cidade. Talvez um ou outro jovem nem toque mais seu instrumento. No entanto, por meio de sites de relacionamentos, é possível afirmar que muitos daqueles atores ainda mantêm seu interesse voltado ao fazer musical, haja vista as informações postadas em alguns de seus perfis. Tais informações sugerem seu intenso envolvimento com o universo das práticas musicais difundidas no projeto e predominantes no *circuito* referido neste trabalho.

Dedicando-se ou não às práticas musicais, pode se dizer à luz de Small (1989, 1998, 1999) e DeNora (2000, 2003) que importou a densidade da experiência vivida no projeto, que deixou marcas na condição juvenil de seus integrantes, participando da

constituição de seus modos de serem jovens. Parafraseando Small (1989, p. 210), importou que, em seu relacionamento com as práticas musicais, os jovens da OJU encontraram algo capaz de ajudá-los a viverem “bem em nosso mundo”. Nesse sentido, há de se considerar que as situações de aprendizagem musical a que esses atores estiveram sujeitos compreendiam muito mais do que o domínio de habilidades técnico-instrumentais e a apropriação de uma determinada cultura musical. Elas abrangiam sentimentos; impasses; relações familiares, escolares e profissionais; a formação de identidades e de projetos de vida. Assim, pode se dizer que, embora as ações em Educação Musical digam respeito ao ensino e à aprendizagem de música, referem-se a algo mais abrangente. A experiência dos jovens da OJU remete, então, às palavras de Éderson ao mencionar o envolvimento musical dos participantes da 5ª edição do Festival de Cordas *Nathan Schwartzman*, inserindo-se nesse grupo: “tem gente ali que estuda música para a vida!” (16/10/09, DC 22, p. 132).

É importante reiterar ainda que do estudo de caso se destacaram a complexidade que permeia a vivência juvenil, incluindo os limites e potencialidades dos jovens, por vezes ignorados em espaços de ensino e aprendizagem e, ainda, a compreensão acerca da necessidade de se prosseguir ampliando o olhar sobre os processos de aprendizagem de música, tendo-se em vista que envolvem uma trama com múltiplas dimensões.

Os dados desvelados na presente pesquisa permitem-me inferir sobre a necessidade dos pesquisadores situados no campo da Educação Musical construírem seus objetos de estudo partindo do sujeito a quem se destinam os processos de ensino e aprendizagem musicais, atentando-se à sua condição de vida e às consequências de tais processos a essas condições. Pertinentes serão também investigações mais adensadas sobre as novas configurações das instituições socializadoras tradicionais e dos vínculos estabelecidos pelos jovens com essas instâncias (inclusive com a religiosa), sobretudo se considerada a participação das práticas musicais na chamada “desinstitucionalização” da juventude (ABAD, 2002; SPOSITO, 2008). Finalmente, há que se dizer que durante a realização da pesquisa apresentada foram percebidos especificidades e conflitos concernentes à relação dos jovens com as práticas da música de concerto, que, em função do delineamento do trabalho, não foram aqui abordados. Dessa forma, investigar a particularidade dessa relação pode ser desvelador aos educadores musicais e estudiosos sobre as Juventudes considerando-se a condição juvenil desses sujeitos, seus

sonhos, suas tensões e pontos de equilíbrio em vista dos “ideais” do *musicking* (SMALL, 1998, 1999) da referida tradição musical.

REFERÊNCIAS

- ABAD, Miguel. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relacion entre convivência, cidadania y nueva condicion juvenil. *Ultima década*, Vinhã Del Mar, n. 16, 117-152, mar. 2002.
- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5-6, mai./dez., p. 25-36, 1997.
- _____. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: [Org.] ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 37-72.
- ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Apresentação. In: [Org.] ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 9-22.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ALVIM, Rosilene; GOUVEIA, Patrícia (Orgs.). *Juventude anos 90: conceitos, imagens, contextos*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- ALVIM, Rosilene; QUEIROZ, Teresa; FERREIRA Jr., Edísio (Orgs.). *Jovens e juventudes*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.
- ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes*. 1999. Tese (Doutorado em Música) – IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- _____. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, jun. 2002a.
- _____. Educação Musical na contemporaneidade. In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2, 2002, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2002b. p. 18-29.

_____. Música na Floresta do Lobo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 13, p. 17-27, set. 2005.

_____. *Hip Hop em trânsito: culturas juvenis, pesquisa e escola. OuvirOUver*, Uberlândia: EDUFU, n. 2, p. 205-209, 2006 (Resenha).

_____. Jovens, músicas e percursos investigativos. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 12, n. 20, p. 21-35, jan./jun. 2010.

ARROYO, Margarete; JANZEN, Thenille, B.; NASCIMENTO, Thais V. *Juventudes e Músicas: Catalogação de Dissertações e Teses - 1996-2007*. Uberlândia: UFU/NEMUS, 2008.

BAJOIT, Guy; FRANSSEN, Abraham. O trabalho, busca de sentido. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5-6, p. 76-95, mai./dez.1997.

BONA, P. Método completo: para divisão. São Paulo: Editorial Brasileira, sem data.

BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 147-174, abr./nov. 2000.

BRASIL. *Caderneta de saúde da adolescente*. Brasília, DF: Ministério da Saúde/Secretaria de Atenção à Saúde, 2009.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Brasília, 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 10 abr. 2010.

BRENNER, A. K.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: [Org.] ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 175-214.

CALLEGARI, Paula Andrade. *A relação indivíduo-música na perspectiva dos significados musicais de Lucy Green: um estudo de caso em um projeto social*. 2008. 123. Dissertação (Mestrado em Música)- Instituto de Artes/Departamento de, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, Portugal: Ed. Universidade do Minho, v.16, n.002, p. 221-236. 2003.

CONGREGAÇÃO CRISTÃ NO BRASIL. *História da orquestra*. Disponível em: <<http://www.cristanobrasil.com>>. Acesso em: 22 abr. 2010.

CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA CORA PAVAN CAPPARELLI. *Proposta político pedagógica*. Disponível em: <<http://www.conservatoriouberlandia.com.br>>. Acesso em: 19 abr. 2010

CORDEIRO, Denise. *Juventude nas sombras: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

DaMATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues. In: NUNES, Edson de O. (org.) *Aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 23-35.

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte*. 2001. 365f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

_____. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

DENORA, Tia. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

_____. *After Adorno: rethinking music sociology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DENZIN, Norman k.; LINCOLN, Yvonna S. e colaboradores. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

ESCOLA DE FORMAÇÃO MUSICAL VILLA-LOBOS. *A escola*. Disponível em: <<http://www.escolavilla-lobos.com>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

FEIXA, Carles. *De jóvenes, bandas e tribus*. Barcelona: Ariel, 2006.

FERREIRA, Aurélio B. H. *Dicionário Aurélio eletrônico século XXI*. Nova Fronteira/Lexikon Informática, 2004.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

FINNEGAN, Ruth. ¿Por qué estudiar la música? Reflexiones de una antropóloga desde el campo. *Revista Transcultural de Música*, n. 6, Barcelona, 2002. Disponível em <<http://www.sibetrans.com/trans/>>. Acesso em: 31 mar. 2011.

FLICK, U. *Introdução a pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

FREIRE, Vanda Bellard; CAVAZOTTI, André. *Música e pesquisa: novas abordagens*. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2007.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1989 (1973).

GIL, Antonio Carlos. *Estudo de caso*. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Jerusa Vieira. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5-6, p. 53-62, mai./dez., 1997.

GONÇALVES, Lilia Neves. Educação musical e sociabilidade: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia (Minas Gerais) nas décadas de 1940 a 1960. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 18, n. 31, p. 5-29, jul/dez. 2007.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: [Org.] ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 149-174.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. *A música e o risco: uma etnografia da performance musical entre crianças e jovens de baixa renda em São Paulo*. 2004. 269 f. Tese (Doutorado em Antropologia social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. *A Música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

INSTITUIÇÃO CRISTÃ DE ASSISTÊNCIA SOCIAL DE UBERLÂNDIA. *Cursos*. Disponível em: <<http://www.icasu.org.br/cursos.html>>. Acesso em: 21 abr. 2010.

INSTITUTO ALAIR MARTINS. *Projetos culturais e esportivos aprovados para 2009*. Disponível em: <<http://www.iamar.org.br>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

INSTITUTO ALGAR. *Projeto Orquestra Incolê: Relatório final e avaliação do impacto social 2005*. Uberlândia, 2005. 21 p. Relatório.

INSTITUTO ALGAR. *Projeto Orquestra Incolê: Relatório final e avaliação do impacto social 2006*. Uberlândia, 2006. 41 p. Relatório.

INSTITUTO ALGAR. *Projeto Orquestra Jovem: Relatório final e avaliação do impacto social 2007*. Uberlândia, 2007. 49 p. Relatório.

INSTITUTO ALGAR. *Projeto Orquestra Jovem de Uberlândia: Relatório final 2008*. Uberlândia, 2008, 74 p. Relatório.

INSTITUTO ALGAR. *Incentivo à cultura*. Disponível em: <<http://www.institutoalgar.org.br>>. Acesso em 10 abr. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Perfil dos municípios brasileiros*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 23 abr. 2010.

IWAZAKI, Camila. Jovens instrumentistas: o improviso de todo dia e de toda noite. In: MAGNANI, José Guilherme; SOUZA, Bruna Mantese. *Jovens na metrópole: etnografias de circuitos de lazer, encontros e sociabilidades*. São Paulo: Ed. Terceiro Nome, 2007. p. 167-188.

JARY, D.; JARY, J. *Collins Dictionary of Sociology*. Glasgow: Harper Collins Publisher, 1995.

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

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora ArtMed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, Maria Helena de. *Educação musical/educação popular: Projeto Música & Cidadania, uma proposta de movimento*. 2002. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

LIMA, Suely Simone Costa. *Educação e Socialidade: aspectos do imaginário da banda de música do Bom Menino*. 2006. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

MAGNANI, José Guilherme. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 17, n. 49, p. 11-29, jun. 2002.

_____. Introdução – Circuitos de jovens. In: MAGNANI, José Guilherme; SOUZA, Bruna Mantese. *Jovens na metrópole: etnografias de circuitos de lazer, encontros e sociabilidades*. São Paulo: Ed. Terceiro Nome, 2007a. p. 15-22.

_____. Conclusão – Fechando o circuito. In: MAGNANI, José Guilherme; SOUZA, Bruna Mantese. *Jovens na metrópole: etnografias de circuitos de lazer, encontros e sociabilidades*. São Paulo: Ed. Terceiro Nome, 2007b. p. 247-253.

MALVASI, Paulo Artur. ONGs, vulnerabilidade juvenil e reconhecimento cultural: eficácia simbólica e dilemas. *Interface*, v. 12, n. 26, p. 605-617, jul./set. 2008.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es mas que uma palabra. In: [Org.] MARGULES, Mario. *La juventud es mas que una palabra*. Bueno Aires: Biblos, 1996. p. 13-28.

MARÍN, Martha; MUÑOZ, Germán. *Secretos Mutantes: música y creación em las culturas juveniles*. Bogotá: Universidad Central – DIUC; Siglo del Hombre Editores, 2002.

MUELLER, Renate. Perspectives from the Sociology of Music. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol. *The new handbook of research on music teaching and learning*. Nova York: Oxford University Press, 2002. p. 584-603.

MÜLLER, Elaine. “As palavras nunca voltam vazias”: reflexões sobre classificações etárias. In: ALVIM, Rosilene et al (Orgs.). *Jovens e juventudes*. João Pessoa: Editora Universitária- PPGS/UFPB, 2005. cap. 3. p. 65-86.

MÜLLER, Vânia Beatriz. *A música é, bem dizê, a vida da gente: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal Porto Alegre – EPA*. 2000. 205f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

MUNICÍPIO DE GOIÂNIA. Decreto nº 38, 75, de 20 de outubro de 2009. Estabelece a nomeação de [...] para exercer o cargo, em comissão, de músico III, da Orquestra Sinfônica, com lotação na Secretaria Municipal de Cultura a partir de 1º de outubro de 2009. *Diário Oficial [do] Município de Goiânia*, Goiânia, GO, 22 out. 2009. Seção 2, p. 08. Disponível em:
<<http://www.goiania.gov.br/download/legislacao/diariooficial/do20091022.pdf>>.
Acesso em: 01 maio 2010.

OLIVEIRA, Anna Cynthia; HADDAD, Sérgio. As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 61-83, mar. 2001.

ORQUESTRA CAMARGO GUARNIERI. *Quem sou eu*. Disponível em:
<<http://www.orquestracamargoguarnieri.blogspot.com>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

ORQUESTRA CCB. *A orquestra CCB*. Disponível em:
<<http://www.questraccb.blogspot.com/2009/07/orquestra-ccb-e-maior-orquestra.html>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1993.

PAIS, José Machado; BLASS, Leila Maria S. (coords.) *Tribos Urbanas: produção artística e identidades*. São Paulo: Annablume, 2004.

PENNA, Maura. *Ap(re)ndendo músicas: na vida e nas escolas*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, 71-79, set. 2003.

PERALVA, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5-6, p. 15-24, mai./dez., 1997.

PETUBA, Rosângela. Pelo direito à cidade: experiência e luta dos ocupantes de terra do Bairro Dom Almir. 2001. 116 f. Dissertação (Mestrado em História Regional do Brasil) – INHIS/PPG-História, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. *Invista*. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br>. Acesso em: 23 abr. 2010

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA: *Orquestra Jovem de Uberlândia se apresenta no teatro Rondon Pacheco*. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br>. Acesso em: 05 jul. 2009.

REIS, Maucia Vieira. *Alvorada: memórias de um bairro – Uberlândia anos 80/95*. 2000. 120 f. Monografia (Graduação em História) – Centro de Ciências Humanas e Artes – Departamento de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, V. M.; QUEIROZ, L. R. S. (ORGs.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2005. p. 49-65.

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

SANTOS; G; SANTOS, M. J. P.; BORGES, R. A juventude negra. In: [Org.] ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 291-302.

SANTOS, [...]. *Pesquisa de mestrado* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por apsfmelazo@yahoo.com.br em 12 mar. 2009.

SCHAFER, Murray. *Ouvido Pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

SCHROEDER, Silvia C. Nassif. *Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical*. 2005. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2005.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Conservatórios Estaduais: arte e emoção como aliados da educação em Minas Gerais*/Sérgio Rafael do Carmo (Org.) – Belo Horizonte : Secretaria de Estado da Educação de Minas, 2002. 144p.

SETTON, Maria das Graças J. Reflexões sobre a dimensão social da música entre os jovens. *Comunicação & educação*, São Paulo, n. 1, p. 15-22, jan./abr. 2009.

SILVA, Selma. Uberlândia esconde desigualdades. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, 22 out. 2009. Disponível em: <http://www2.correiodeuberlandia.com.br/texto/2009/10/04/40615/%22uberlandia_esconde_desigualdades%22.html>. Acesso em: 14 jul. 2010.

SIMMEL, Georg. *Questões fundamentais da sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SINGER, Paul. A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social. In: [Org.] ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 27-35.

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

_____. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 1998.

_____. El musicar: um ritual em el espacio social. *Revista Transcultural de Música*, Barcelona, n. 4, 1999. Disponível: <<http://www.sibetrans.com/trans/index.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

SMILDE, Rineke (Catharina Agata Smilde). A profissão musical e o músico profissional; uma reflexão. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 19, n. 32/33, p. 110-117, jan./dez., 2008.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

SOUZA, Regina Magalhães de. *O discurso do protagonismo juvenil*. São Paulo: Paulus, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas públicas*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: [Org.] ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 87-125.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: LEÓN, Oscar Dávila (editor). *Políticas públicas de juventud en América Latina: políticas nacionales*. Viña del Mar: Ediciones CIDPA, 2003. p. 1-35.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.

STAKE, Robert E. Qualitative case studies. In: DENZIN, Norman k.; LINCOLN, Yvonna S. Lincoln (Eds.). *The sage handbook of qualitative research*. 3ª ed. Londres: Sage Publications, 2005. p. 443-466.

STEIN, Marília Raquel Albornoz. *Oficinas de música: uma etnografia de processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre*. 1998. 250 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

STOPPA, Edmur Antonio. “*Tá ligado mano*”: o hip - hop como lazer e resgate da cidadania. 2005. 143 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SUZUKI, Schinichi. *Educação é amor*. Santa Maria: Pallotti, 1994.

SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical. In: II ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2, 1993, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 1993. p. 19-32.

TIAGO, Gislene. O despertar para a música clássica. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, 23 out. 2008.

TOMASELLO, Fábio. *Oficinas rap para adolescentes: proposta metodológica de intervenção psicossocial em contexto de privação de liberdade*. 2006. 201 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Clínica, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Histórico do Departamento de Música e Artes Cênicas*. Disponível em: <<http://www.demac.ufu.br>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de O. (org.) *Aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-46.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANON, Fábio. Música como profissão. In: LIMA, Sônia Albano de (Org.). *Performance e interpretação musical: uma prática interdisciplinar*. SP: Musa, 2006.

APÊNDICES

**APÊNDICE A - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
assinado pelos pais de jovens menores de 18 anos**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (aos pais de sujeitos
menores de 18 anos de idade)**

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Orquestra Jovem de Uberlândia”: a interação entre adolescentes e a música erudita, sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof^a Dr^a Margarete Arroyo e Lucielle Farias Arantes.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender como se dá e quais os aspectos da interação entre adolescentes da “Orquestra Jovem de Uberlândia” e a música erudita.

Na participação de seu(sua) filho(a) ele(a) poderá ser observado(a) e filmado(a) enquanto tem suas aulas, ensaios ou apresentações e será solicitado(a) a responder algumas perguntas que serão gravadas. Após a transcrição das gravações para a pesquisa elas serão desgravadas.

Em nenhum momento ele(a) será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro pela participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa.

Os riscos só ocorrerão se houver desrespeito ao sigilo da identidade dos sujeitos, o que não deverá ocorrer visto que as pesquisadoras seguirão a Resolução 196/96. Os benefícios serão indiretos, na medida em que seus resultados contribuirão para um maior conhecimento da sociedade a respeito de algumas especificidades da vivência juvenil.

Seu(sua) filho(a) é livre para parar de participar a qualquer momento sem nenhum prejuízo.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa você poderá entrar em contato com:

Pesquisadoras: Fone:

CEP/UFU: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco J, Campus Santa Mônica –
Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394531

Uberlândia, ... de de 200.....

Assinatura dos pesquisadores

Eu permito a participação de meu(minha) filho(a) no projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido

Responsável pelo participante da pesquisa

**APÊNDICE B - Listagem com temas e sub-temas e seus respectivos códigos
em pré-análise dos dados registrados no diário de campo.**

TEMAS E SUB-TEMAS COM CÓDIGOS PARA PRÉ-ANÁLISE DOS DADOS EM DC

- 0 – Origem do tema do projeto de mestrado
 - 0.1 – minhas memórias, relação e reflexões sobre as práticas da música de concerto em minha vida
 - 0.2 – minhas reflexões em relação ao projeto OJU no bairro
 - 0.3 – questões iniciais
 - 0.4 – o Alvorada e as práticas da música de concerto
 - 0.5 – memórias em relação ao Alvorada
 - 0.6 – minhas reflexões em relação a projetos sociais
 - 0.7 – reflexões como professora.
- 1 - Eu no Campo
 - 1.1 – inserção
 - 1.2- relação com os atores
 - 1.3 – minhas reflexões em relação ao projeto OJU e seus atores
 - 1.4 – minhas reflexões e memórias em relação ao bairro e seus personagens
 - 1.5 – minhas reflexões em relação às práticas musicais observadas e vivenciadas no projeto
 - 1.6 – como sou vista pelos atores do projeto
 - 1.7 – minhas memórias em relação às práticas da música de concerto
 - 1.8 – meu retorno ao campo
 - 1.9 – expectativas em relação ao meu trabalho
 - 1.10 – como me sinto
 - 1.11 - intuição
- 2 - Os atores do cenário: biografia e papéis
 - 2.1 – coordenadoras
 - 2.1.1 – Patrícia Melo
 - 2.1.2 – Gabrielle
 - 2.1.3 – Luciene (da escola Irene)
 - 2.2 – proponente
 - 2.3 – Margarida
 - 2.4 – jovens
 - 2.4.1 – Arthur
 - 2.4.2 – Viviane
 - 2.4.3 – Juliana
 - 2.4.4 – Breno
 - 2.4.5 - Netinho
 - 2.4.6 – Jhony
 - 2.4.7 – Charly
 - 2.4.8 – Érica
 - 2.4.8 - Mariana
 - 2.4.9 – Yuki
 - 2.4.10 - Miguel
 - 2.5 – monitores
 - 2.5.1 – Éderson
 - 2.5.2 – Phelipe
 - 2.5.3 – Emanuel
 - 2.6 – professores
 - 2.7 – pais
 - 2.8 – maestros/diretores artísticos
 - 2.8.1 - Fábio
 - 2.8.2 – Cassiano
 - 2.8.3 – Idelfonso
 - 2.9 – participantes externos
- 3 – Perfis e influências dos diferentes profissionais que atuam e/ou atuaram no projeto
 - 3.1 – maestros
 - 3.1.1 – Fábio
 - 3.1.2 – Cassiano
 - 3.1.3 - Idelfonso
 - 3.2 – coordenadoras
 - 3.2.1 – Patrícia
 - 3.2.2 – Gabrielle
- 4 – Relação entre atores (extra-aula)
 - 4.1 – Margarida e integrantes do projeto
 - 4.2 – aprendizes e proponente
 - 4.3 – aprendizes e coordenadora
 - 4.4 – aprendizes e monitores
 - 4.5 – maestro e coordenadora
 - 4.6 – proponente e coordenadora
 - 4.7 – pais e equipe da OJU
 - 4.8 – monitores e outros
 - 4.9 – aprendizes e aprendizes
 - 4.10 – aprendizes e professores
 - 4.11 – aprendizes e maestro
 - 4.12 – proponente e maestro
 - 4.13 – proponente e equipe da OJU
 - 4.14 – professores e professores
- 5 – Ensino e aprendizagem musicais
 - 5.1 – atividades/dinâmica
 - 5.1.1 – ensino e aprendizagem coletivos
 - 5.1.2 – ensino e aprendizagem individuais
 - 5.1.3 – imitação/leitura e escrita/oralidade
 - 5.2 – visão dos professores/maestro
 - 5.3 – envolvimento e resposta dos jovens às atividades
 - 5.4 – utilização de livros, métodos e recursos pedagógicos
 - 5.5 – relação entre os atores
 - 5.5.1 – aprendizes e aprendizes
 - 5.5.2 - aprendizes e professores
 - 5.5.3 – aprendizes e maestro
 - 5.5.4 – aprendizes e monitores
 - 5.5.5 – monitores e maestro
 - 5.6 – “significação lógica do conteúdo” e atuação do professor/maestro.
 - 5.7 – repertório
 - 5.8 – técnica instrumental
 - 5.9 – minhas reflexões
 - 5.11 – reflexões dos atores
- 6 – Questões de gênero
- 7 – Etnia
- 8 – Classe social
- 9 – redes de sociabilidade
 - 9.1 – pertencimento ao OJU e/ou ao ambiente musical de concerto
 - 9.1.1 – crescimento coletivo dos integrantes da OJU
 - 9.2 – relação com outros espaços e/ou grupos musicais da cidade
 - 9.2.1 – conservatório
 - 9.2.1.1 – curso
 - 9.2.1.2 – orquestra
 - 9.2.2 – UFU
 - 9.2.2.1 – cursos (graduação)
 - 9.2.2.2 – Orquestra Camargo Guarnieri
 - 9.2.2.3 – cursos de extensão
 - 9.2.2.4 – Orquestra de violoncelos: grupo *Udi Cello Esemble*
 - 9.2.3 – Pró-música
 - 9.2.3.1 – Festival de Cordas *Nathan Schwartzman*
 - 9.2.4 – escolas particulares
 - 9.2.5 – igrejas
 - 9.3 – minhas reflexões
- 10 – Características, discursos e representações sobre práticas da música de concerto.
 - 10.1 – minhas reflexões/estranhamento
- 11 – Como os jovens/demais atores se envolveram com as práticas da música de concerto, com o projeto e/ou com os instrumentos de orquestra.
- 12 – Intenções e motivações dos jovens para a OJU e/ou as práticas da música de concerto.
- 13 – Compromisso dos jovens com o projeto e/ou com práticas da música de concerto
- 14 – Construção de identidades e de projetos de vida
 - 14.1 – estudo/profissionalização na música

- 14.2 – estudo/profissionalização em outros campos
- 15 – Categorias êmicas
- 16 – Como os jovens se apropriam das práticas musicais
 - 16.1 – Ações/prática musical
 - 16.1.1 – tocando
 - 16.1.2 – ouvindo
 - 16.1.3 – observando
 - 16.1.4 – conversando
 - 16.1.5 – dançando
 - 16.1.6 – compondo/improvisando
 - 16.1.7 – cantando
 - 16.2 – emoções demonstradas
 - 16.3 – expressão corporal
 - 16.4 – desenvolvimento cognitivo
 - 16.5 – lendo (livros/partituras)
 - 16.7 – solfeando (leitura rezada)
 - 16.8 – regendo
 - 16.9 – escrevendo música
- 17 – Preferências musicais dos jovens
- 18 – Envolvimento com outras práticas musicais
- 19 – Reapropriação de experiências musicais pelos jovens
- 20 – Instrumento e corporalidade
- 21 – Apresentações Musicais
 - 21.1 – ambiente das apresentações (antes, durante e após)
 - 21.2 – dinâmica das apresentações
 - 21.3 – repertório
 - 21.4 – resposta do público
 - 21.5 – relação entre maestro e integrantes
 - 21.6 – relação entre integrantes iniciantes e avançados
 - 21.7 – reações dos integrantes
 - 21.8 – características do público presente
 - 21.9 – presença dos integrantes
 - 21.10 – minhas reflexões
 - 21.11 – participação de professores
 - 21.12 – logística
 - 21.13 – reflexões dos atores
- 22 – O projeto e a mídia
 - 22.1 – minhas reflexões
 - 22.2 – representações sobre o projeto e seus atores
 - 22.3 – visão dos atores do projeto
- 23 – Patrocínio do projeto
- 24 – Origem, estrutura e funcionamento do projeto
 - 24.1 – minhas reflexões
 - 24.2 – reflexões dos atores
- 25 – Discursos dos atores do projeto
 - 25.1 – objetivos do projeto
 - 25.2 – discursos sobre as funções da música
 - 25.3 – projeto como transmissão de valores
 - 25.4 – minhas reflexões
- 26 – Espaço físico do projeto
 - 26.1 – Alvorada: AMCA/ONG Terra Fértil
 - 26.2 – escola Morumbi
 - 26.3 – como os jovens se apropriam dos espaços
 - 26.4 – como os atores vêm o espaço das atividades
 - 26.5 – minhas reflexões
- 27 – Influências do projeto e/ou das práticas musicais em outras instâncias da vida dos jovens
- 28 – Imagem construída sobre os jovens
- 29 – Autoimagem e imagem que os jovens têm a respeito dos outros atores do projeto.
- 30 – Relação do projeto com a escola
 - 30.1 – como é vista pelos jovens
 - 30.2 – como é vista pelos demais atores do cenário
 - 30.3 – minhas reflexões
 - 30.4 – avaliação
- 31 – Jovens e práticas da música de concerto
- 32 – Revisão bibliográfica (relação com observações)
 - 32.1 – Rose Hikiji
 - 32.2 – Tia Denora
 - 32.3 – Green
 - 32.4 – Small
 - 32.5 – Magaly Kleber
 - 32.6 – Silvia Schoroeder
- 33 – Relação do projeto com o Bairro/comunidade
- 34 – Relação dos jovens com a escola
- 35 – Relação dos jovens com o mundo do trabalho
- 36 – Relação dos atores com a religião
- 37 – Relação dos jovens com a família
- 38 – Relação dos jovens com os meios tecnológicos
- 39 – Protagonismo
 - 39.1 – jovens aprendizes
 - 39.2 – jovens profissionais
- 40 – Temporalidade
- 41 – Jovens ensinando
 - 41.1 – metodologia
 - 41.2 – relação com aprendizes
 - 41.3 – suas reflexões
 - 41.4 – envolvimento e resposta dos aprendizes
 - 41.5 – minhas reflexões
- 42 – Conflitos/tensões no projeto
 - 42.1 – entre atores
 - 42.2 – entre o velho e o novo
- 43 – Esvaziamento/evasão no projeto
- 44 – Novos rumos/futuro do projeto
- 45 – Cuidados dos jovens com a casa, com os colegas, com os instrumentos.
- 46 – Avaliação no projeto
- 47 – Os jovens e a sexualidade/condição juvenil (biológica)
- 48 – Os jovens e a criminalidade
- 49 – Repreensão
- 50 – Procura de crianças e jovens pelo projeto
- 51 – Disciplina
- 52 – Como os jovens compreendem os gêneros e estilos musicais
- 53 – Culturas juvenis
- 54 – Projeto como lugar de reflexão/formação/aprendizado para os jovens profissionais

**APÊNDICE C - Parte do quadro elaborado em decorrência da pré-análise
dos dados constantes no diário de campo.**

Temas e Sub-temas	Páginas do Diário de Campo
10 – Características, discursos e representações sobre práticas da música de concerto.	07, 17, 18, 25, 26, 59, 63, 65, 66, 67, 71, 73, 79, 83, 86, 90, 93, 96, 97, 99, 100, 104, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 142, 143, 145, 151, 153, 154, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 181, 182, 184, 186, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 198, 199, 203, 205, 208, 209, 211, 212, 214, 222, 228, 230, 232, 234, 235, 236, 243, 254, 255, 256, 257, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 269, 270, 271, 272, 274, 275, 276, 278, 279, 281, 282, 284, 285, 287, 288, 291, 293, 294, 300, 301, 305, 306, 307, 311, 312, 314, 316, 318, 319, 320, 333, 335, 336, 337, 339, 342, 343, 345, 353, 356, 359, 365
10.1 – minhas reflexões/estranhamento	11, 13, 14, 46, 110, 112, 113, 115, 123, 125, 129, 134, 136, 137, 138, 186, 279, 334
11 – Como os jovens/demais atores se envolveram com as práticas da música de concerto, com o projeto e/ou com os instrumentos de orquestra.	38, 50, 63, 72, 88, 100, 101, 188, 189, 203, 207, 217, 218, 226, 227, 235, 252, 277, 278, 284, 290, 319
12 - Intenções e motivações dos jovens para a OJU e/ou as práticas da música de concerto.	15, 21, 26, 71, 73, 88, 89, 90, 101, 106, 107, 111, 112, 113, 123, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 142, 143, 148, 151, 152, 154, 155, 162, 164, 165, 169, 172, 181, 185, 189, 192, 194, 196, 203, 204, 205, 207, 210, 212, 215, 216, 225, 226, 227, 228, 232, 239, 252, 253, 254, 255, 262, 269, 275, 277, 278, 280, 284, 285, 305, 318, 319, 323, 332, 343, 346, 351, 354, 358, 365
13 – Compromisso dos jovens com o projeto e/ou com práticas da música de concerto	11, 13, 14, 21, 22, 24, 26, 28, 29, 33, 41, 43, 45, 47, 50, 52, 65, 71, 72, 73, 74, 75, 81, 86, 87, 91, 92, 94, 95, 96, 101, 102, 103, 104, 106, 110, 111, 112, 113, 115, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 139, 141, 142, 145, 147, 148, 149, 152, 153, 154, 155, 162, 163, 165, 175, 176, 183, 184, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 202, 203, 206, 208, 209, 210, 211, 214, 215, 216, 219, 226, 228, 233, 236, 238, 239, 240, 241, 244, 245, 246, 253, 254, 259, 268, 269, 270, 271, 272, 276, 277, 280, 282, 284, 285, 290, 291, 293, 296, 299, 310, 311, 312, 315, 316, 317, 318, 319, 330, 338, 345, 346, 347, 349, 351, 353
14 – Construção de identidades e de projetos de vida	12, 26, 33, 125, 128, 210, 247, 258, 317, 328
14.1 – estudo/profissionalização na música	16, 21, 26, 51, 52, 71, 72, 74, 85, 87, 88, 101, 103, 104, 107, 118, 119, 125, 127, 132, 143, 152, 162, 163, 164, 165, 170, 182, 183, 191, 196, 197, 198, 199, 202, 203, 208, 210, 211, 212, 214, 215, 224, 226, 236, 239, 240, 246, 247, 249, 250, 251, 254, 255, 258, 279, 280, 282, 285, 287, 290, 318, 330, 362, 363, 364, 371

APÊNDICE D - Matriz com nomes fictícios e papéis de atores da OJU, bem como sua atuação em outros espaços musicais da cidade de Uberlândia

NOME DO ATOR DO PROJETO OJU	IDADE	ATUAÇÃO APEIS DESEMPENHADOS na OJU e EM OUTROS CENARIOS MUSICAIS DA CIDADE DE UDIÁ					
		OJU (Alvorada)/Escola Irene Monstro Jorge (Morumbi)	UFU (Cursos de Música/Orquestra Camargo Guarnieri/Ui Ce Mo Ensemble/cursos de extensão)	CEM	Cursos Livres/Exatol Particulares	Proj. Musical/ Festival de Cordas (2009)	Igrejas Congregação Cristã no Brasil Católicas
Fábio		Proprietário e diretor artístico maestro	Ex-professor e ex- maestro da Orquestra Camargo Guarnieri			Ex-diretor artístico da Pró-música.	
Cassiano		Diretor artístico maestro e professor	Ex-aluno ex- professor, ex-apala da orquestra	Ex-professor, ex- maestro da orquestra B e ex-apala da orquestra A		Diretor artístico da Pró-música e professor do Festival	Violinista da orquestra e professor
Idelfonso		Diretor artístico/ maestro e professor de violino no Morumbi	Aluno, ex-violinista da orquestra e regente substituto (até final de 2009) da orquestra	Professor (violino)		Participante do Festival (nível avanzado)	Violinista da orquestra e professor
Patricia Melo		Ex-professora e coordenadora pedagógica	Ex-violinista da orquestra	Ex-aluna e ex- professora			
Gabrielle		Coordenadora	Aluna	Aluna curso Técnico instrumental (Ensino médio - piano)			Organista da orquestra e professora
Marganda		"Zeladora" da casa					
Peterson		Professor de violino no Alvorada e no Morumbi	Aluno e violinista (chefe de rappe) da orquestra	Aluno curso Técnico instrumental (Ensino médio - violino)	Escola de música Villa - Lobos: professor (violino)	Participante do Festival (nível avanzado)	Violinista na orquestra e professor
Hiago		Professor de viola no Alvorada	Aluno e ex-violinista na orquestra	Aluno curso Técnico instrumental (Ensino médio - piano)	Escola de música Peludor professor de violino	Participante do Festival (nível avanzado)	Violinista na orquestra e professor
Isaac		Professor de contrabaixo no Alvorada (até 2009)	Contra-baixo na orquestra	Ex-aluno e ex- instrumentista na orquestra			Violoncelista na orquestra
Kieber		Professor de violoncelo no Alvorada (até 2009)	Ex-aluno ex- violoncelista na orquestra	Professor (violoncelo)			

Cecília		Professora de violino no Alvorada		Ex-aluna (violino)	Escola de Música Peabody ex-professora (violino)	Participante do Festival		
Patrícia Nazário		Ex-professora no Alvorada e no Morumbi	Ex-aluna e ex-violinista na orquestra	Professora (violino)				
Emanoel		Auxiliar administrativo/monitor no Alvorada (2009/2010) e professor de violoncelo e contrabaixo no bairro (2010)	Aluno de violoncelo e violoncelista na orquestra	Aluno curso Técnico instrumental (Ensino médio - violoncelo)		Participante do Festival (nível avançado)	Violoncelista na orquestra e professor	
Éderson	18 anos	Monitor no Alvorada (até 2009) e na Irene (2009/2010); aluno de violino e guitar da OFU (até 2009)	Violinista na orquestra, ex-aluno em curso de extensão	Ex-aluno	ICASU: professor assistente de música (violão e teoria musical) Escola Profª Clayton ex-aluno	Participante do Festival (nível intermediário avançado)		Violonista e cantor em grupo de oração
Philippe	18 anos	Monitor no Alvorada (até outubro de 2009) e ex-aluno de violoncelo	Ex-violoncelista na orquestra e ex-aluno em curso de extensão			Participante no Concerto de abertura		
Viviane	16 anos	Auxiliar administrativa no Alvorada e monitora no Morumbi e aluna de violino	Violinista na orquestra	Aluna do curso Educação musical (ensino fundamental - violino)	Escola profª Clayton aluna (violino)	Participante do Festival (nível intermediário avançado)		
Charly	16 anos	Auxiliar administrativo monitor no Morumbi, aluno de violino e viola		Aluno do curso Educação musical (ensino fundamental - contrabaixo elétrico)		Participante do Festival (nível intermediário)		Violonista e cantor em grupo de jovens
Juliana	16 anos	Monitora no Morumbi e aluna de violino		Violinista na orquestra		Participante do Festival (nível intermediário)		
Érica	17 anos	Monitora no Morumbi e aluna de violino				Participante do Festival (nível intermediário)		
Arthur	16 anos	Aluno de contrabaixo				Participante do Festival (nível intermediário)		

Jhony	15 anos	Monitor no Morumbi e aluno de violino		Aluno do curso Educação musical (ensino fundamental - violino)/orquestra		Participante do Festival (nível intermediário)		
Breno	15 anos	Aluno de violoncelo	Violoncelista na orquestra e no <i>Udi Cello Ensemble</i> .	Aluno do curso Educação musical (ensino fundamental - cello)/orquestra		Participante do Festival (nível "Intermediário avançado" ?)		
Miguel	16 anos	Ex-aluno de violoncelo	Aluno em curso de extensão, violoncelista na orquestra e no <i>Udi Cello Ensemble</i> .	Aluno do curso Educação musical (ensino fundamental - cello)/ violoncelista na orquestra		Participante do Festival (nível intermediário avançado)		
Netinho	12 anos	Aluno de violino		Aluno do curso Educação musical (ensino fundamental - violino)		Participante do Festival (nível intermediário)		
Mariana	11 anos	Aluna de violino				Participante do Festival (nível iniciante)		
Daiane	11 anos	Aluna de violino				Participante do Festival (nível iniciante)		
Bruna Yuki	11 anos	Aluna de violino				Participante do Festival (nível iniciante)		
Edgar	14 anos	Aluno de violino						

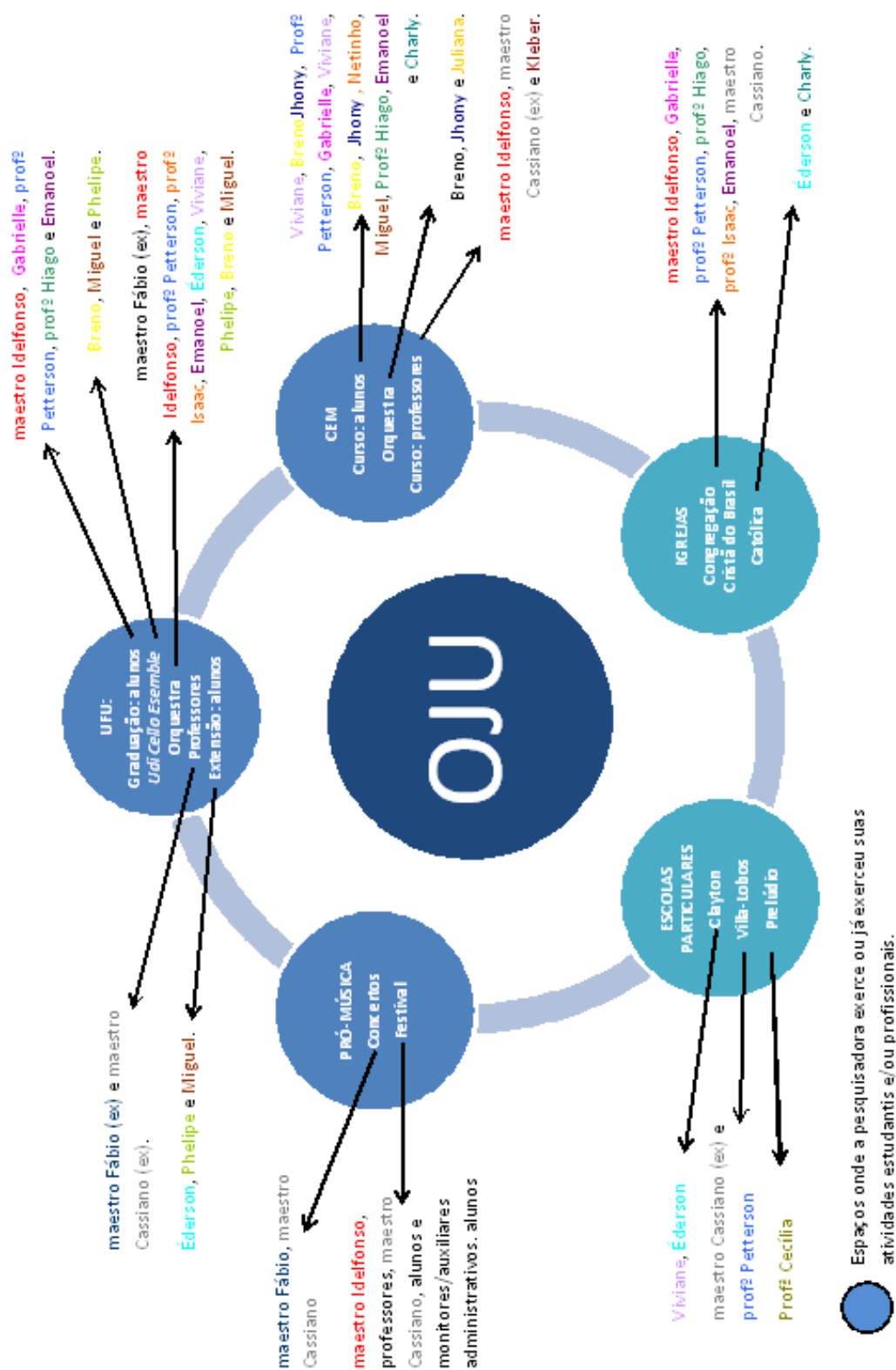
APÊNDICE E - Matriz com repertório executado por jovens da OJU

PARTE DO REPERTÓRIO EXECUTADO PELOS ALUNOS DO PROJETO			
Indivíduo/dupla	Colatina (massive Idol/ovo)	Colatina (massive Castanheira/Peterson)	Festival de Cordas (2008/2009)
(*) J. S. Bach - Préludio (Suite BWV 995)	(1, 3) Chico Buarque - A banda	(2, 3) J. S. Bach - Jesus alegria dos homens	(2) Vivaldi - Quatro Estações (Piemonte) - 2008
(1) J. S. Bach - Allemande (Suite BWV 995)	(1, 3) J. Offenbach - Can-can	(2, 3) Rimsky-Korsakov - Capricho Espanhol	(1) Villa-Lobos - (?) (2009)
(1) J. S. Bach - Préludio (Suite BWV 1012)	(1, 3) Canção francesa - Frère Jacques	(2) M. Ravel - Bolero	(1) Cláudio Santoro - Ponteiro (2009)
(1) J. S. Bach - Minueto	(1, 3) Canção folclórica - Caisa bulbo	(1) Nôite Feliz	(1) Chico Buarque - Roda Viva (2009)
(2) J. S. Bach - Concerto em La	(2, 3) Rimsky-Korsakov - Capricho Espanhol	(3) A. Vivaldi - Concerto em Re (RV 216 - All'opra)	(1) Minúcio de Moraes e Toquinho - Sete todos fuzemiguais a voz (2009)
(1) Alburn de S. Suzuki - estudos e peças diversas	(1, 3) Canção folclórica - Samba Leão	(3) Milton Nascimento - Capador de mim	(1) Ary Barroso - Aquarela do Brasil (2009)
(1) A. Vivaldi - Quatro Estações (Inverno e outro movimento)	(1, 3) Canção - João Pequeno	(3) Vinícius de Moraes e Toquinho - A casa	(1) R. Wagner - Abertura Rienzi (2009)
(1) V. Monti - Czardas	(1, 3) Canção folclórica - Escarvos de Jo	(3) F. Sinatra - Strangers in the night	(1) W. A. Mozart - Sinfonia 40 (2009)
(1) Sammartino - Sonata	(1, 3) Canção folclórica - Pombos na voz	(3) Canções folclóricas - Todos os gatinhos e Havia um pastorinho	(1) A. Vivaldi - Glória (2009)
(1) Dvorak - Concerto para violoncelo e orquestra	(1, 3) S. Suzuki - exercícios e peças diversas	(1) Canção nativa - O primeiro Natal	(1) Odono Caspary - (?) (2009)
(1) Alburn Song's	(1, 3) Canção nativa - Jingle Bells		(1) Pedro Camaron - (?) (2009)
(1) Roberto Carlos - Como é grande meu amor por você	(1, 2) Tema filme Disney - O príncipe do Egito		(1) Temas de filmes (Missão impossível, Indiana Jones, Penitência cor-de-rosa) (2009)
(1) Wladimir Azevedo - Brailheinho	(1, 3) Canção folclórica - Marcha soldado		
(2) L. V. Beethoven: sonata (1ª e 3ª mov.)	(1, 3) Canção folclórica - Le na estação		
(1) Tema do filme Titanic	(1) Beethoven - Quarteto 8 (Allegretto)		
(1) A. Vivaldi - Concerto em La menor	(2) Aniquen dança (composita)		
(1) Villa-Lobos - Improviso nº 7 (Mélodia)	(1, 3) C. Strommen - Smoky Mountain Hounddog		
(1) F. Mendelssohn - Marcha Nupcial	(2) Perrelli - Abolizac		
(1) Rachinid - Cação	(1, 3) J. Brakem - Lullaby		
(1) Gera and Rose - Sweet Child' O Mine (violin e violão)	(1) Arnaldo "bolado" sobre not na em		
	(1, 3) Canção folclórica - Se jovial		
(1) R. Agui Darian - Como Zepel (violin e voz)			
(1) Vitor Leo - ? (violin e voz)			
(1) grupo Metálicos - ? (violin e voz)			
(1) Pedro Marcelo Rossi - ? (violin e voz)			

**APÊNDICE F - Matriz com dados acerca de minhas incursões no contexto
da OJU**

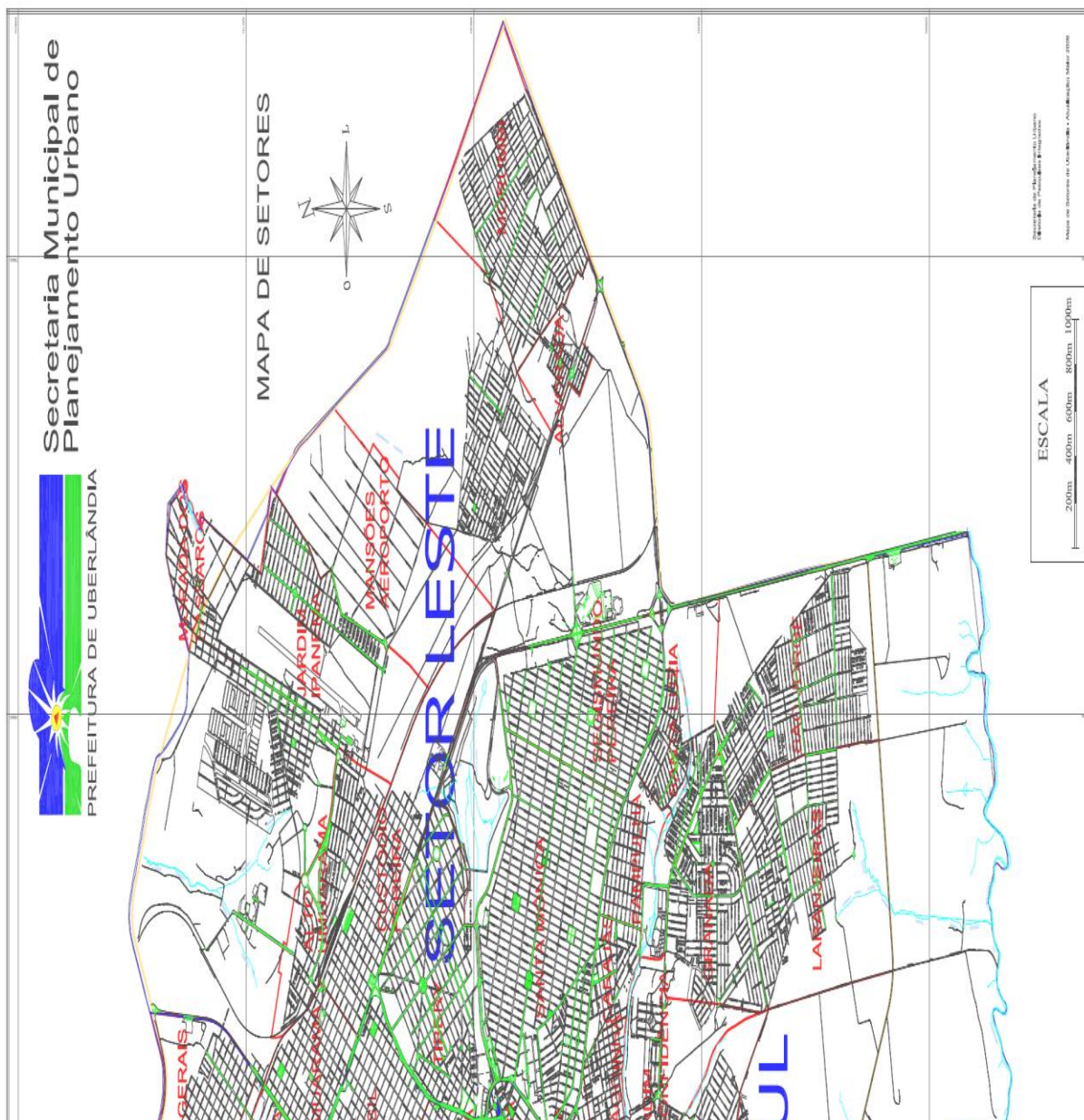
TRABALHO DE CAMPO			
Data	DC (nº e p.)	Turno	Tipo de incursão
05-05-09	04 (p.08)	Vespertino	Observação dos jovens no projeto.
12-05-09	05 (p.19)	Vespertino	Observação dos jovens no projeto.
16-05-09	06 (p.23)	Vespertino	Observação dos jovens no projeto (gravação pela TV Universitária).
19-05-09	07 (p.32)	Diurno	Conversa com coordenadora Patrícia no clube do bairro Alvorada.
22-05-09	08 (p. 33)	Diurno	Observação de aulas de Idelfonso na Irene (bairro Morumbi).
30-05-09	09 (p. 39)	Diurno	Apresentação da OJU na Irene.
02-06-09	10 (p. 44)	Noturno	Apresentação da OJU na UFU (sala Camargo Guarnieri-DEMAC).
19-06-09	11 (p. 49)	Vespertino	Observação dos jovens no projeto.
27-06-09	12 (p. 56)	Vespertino	Reunião de pais e alunos com a coordenadora Patrícia para avaliação.
04-07-09	13 (p. 62)	Vespertino	Confraternização da OJU no espaço da escola Lourdes (bairro Alvorada).
06-10-09	14 (p. 70)	Vespertino	Observação dos jovens no projeto: meu retorno ao campo.
07-10-09	15 (p. 74)	Vespertino	Conversa com Emanuel no CEM.
08-10-09	16 (p. 75)	Vespertino	Conversa com profº Kleber no CEM.
09-10-09	17 (p. 75)	Diurno/vespertino	Observação dos jovens no projeto: preparação ao Festival.
10-10-09	18 (p. 91)	Vespertino	Observação dos jovens no projeto: ensaio geral.
12-10-09	19 (p. 99)	Vespertino/noturno	Observação dos jovens: no projeto, no trajeto de ida e volta ao local do concerto, na abertura do Festival e na posterior confraternização no projeto.
14-10-09	20 (p. 109)	Vespertino	Observação dos jovens no Festival.
15-10-09	21a (p. 115)	Diurno	Observação dos jovens no Festival.
15-10-09	21b (p. 120)	Vespertino/noturno	Observação dos jovens no Festival.
16-10-09	22 (p. 126)	Vespertino	Observação dos jovens no Festival.
18-10-09	23 (p. 133)	Noturno	Observação dos jovens: concerto de encerramento do Festival e trajeto de retorno ao projeto.
20-10-09	24 (p. 141)	Vespertino	Observação dos jovens no projeto.
28-10-09	25 (p. 144)	Diurno	Observação dos jovens no projeto.
29-10-09	26 (p. 149)	Vespertino	Observação dos jovens no projeto.
06-11-09	27 (p. 155)	Diurno	Observação da atuação de jovem monitor na Irene: Charly ensinando.
06-11-09	28 (p. 162)	Vespertino	Conversa com Éderilson no projeto.
09-11-09	29 (p. 166)	Vespertino	Observação dos jovens no projeto.
11-11-09	30 (p. 175)	Diurno	Observação dos jovens no projeto.
12-11-09	31 (p. 180)	Vespertino	Interação com jovens e professor Hiago no projeto.
13-11-09	32 (p. 184)	Diurno	Conversa com Emanuel no projeto.
14-11-09	33 (p. 187)	Vespertino	Ensaio coordenado por Éderilson no projeto.
16-11-09	34 (p. 200)	Vespertino	Observação dos jovens no projeto.
19-11-09	35 (p. 206)	Vespertino	Interação com jovens no projeto/visita da turma de estudantes e profª do DEMAC/UFU ao projeto.
20-11-09	36 (p. 213)	Vespertino	Observação dos jovens no projeto/conversa com Charly.
21-11-09	37 (p. 216)	Vespertino	Conversa com Arthur e profº Isaac no projeto
23-11-09	38 (p. 220)	Vespertino	Conversa com coordenadora Patrícia e observação dos jovens no projeto.
25-11-09	39 (p. 223)	Diurno	Observação dos jovens no projeto e na Irene (gravação pela TV Bandeirantes local).
28-11-09	40 (p. 238)	Vespertino	Reunião com a coordenadora Gabrielle, interação com atores diversos e observação dos jovens no projeto.
30-11-09	41 (p. 264)	Vespertino	Observação da atuação dos jovens como monitores na Irene: Viviane e Jhony ensinando; observação dos jovens no projeto.
02-12-09	42 (p. 271)	Diurno	Observação de ensaio na Irene.
03-12-09	43 (p. 276)	Vespertino	Conversa com Breno, Miguel e ex-professora Patrícia Nazário no CEM.
04-12-09	44 (p. 289)	Diurno	Observação da atuação dos jovens em preparação e apresentação na Lourdes/minha participação no evento como palestrante.
05-12-09	45 (p. 298)	Diurno	Apresentação da OJU na Irene; interação com profº Cecília no projeto.
06-12-09	46 (p. 309)	Diurno	Apresentação da OJU na Ação Moradia (Morumbi)
07-12-09	47 (p. 315)	Vespertino	Observação dos jovens no projeto.
11-12-09	48 (p. 328)	Vespertino	Apresentação da OJU na UFU: VII SEPELLA
14-12-09	49 (p. 334)	Vespertino	Observação dos jovens no projeto; conversa com grupo de três jovens.
16-12-09	50 (p. 344)	Diurno	Observação dos jovens no projeto.
17-12-09	51 (p. 347)	Vespertino	Apresentação da OJU no Pratic Center.
18-12-09	52 (p. 350)	Vespertino	Viagem a Araguari/gravação de programa de TV; conversa com Gabrielle.

APÊNDICE G - Diagrama ilustrativo da circulação dos atores da OJU pelos diversos espaços musicais da cidade de Uberlândia



ANEXOS

ANEXO A - Mapa do Setor Leste da cidade de Uberlândia.



ANEXO B - Planta da casa do bairro Alvorada em que são desenvolvidas as atividades da OJU (desenhada por Viviane).

