

Impactos de projetos sociais em famílias dos meios populares: um estudo a partir de depoimentos orais

Adriana Bozzetto

Universidade Federal do Pampa
orcid.org/0000-0002-2961-8651
adrianabozzetto@unipampa.edu.br

BOZZETTO, Adriana. Impactos de projetos sociais em famílias dos meios populares: um estudo a partir de depoimentos orais. *Revista da Abem*, [s. l.], v. 32, n. 2, e32208, 2024.

Impactos de projetos sociais em famílias dos meios populares: um estudo a partir de depoimentos orais

Resumo: A área de educação musical, há algumas décadas, ampliou suas investigações sobre ensinar e aprender música para outros espaços sociais e contextos de aprendizagem, além dos escolares, dentre os quais destacariamos a instituição familiar como parceira nesse processo. Este artigo, mais especificamente, discute sonhos e projetos educativos familiares a partir da entrada de crianças e jovens em uma orquestra, criada como um projeto de inserção social através da música. O objetivo do estudo, baseado em uma pesquisa de doutorado, foi revelar e discutir projetos familiares enquanto projetos de vida, vinculados à formação musical das crianças e jovens que participam da referida orquestra. Projeto educativo, nesse contexto, é pensado como construção, dedicação e investimento de pais e filhos para continuarem na orquestra, um espaço muitas vezes idealizado, mas que também é marcado por regras, tensões e conflitos que impactam a vida familiar de todos os envolvidos. De abordagem qualitativa, o estudo foi construído a partir dos depoimentos orais de 27 famílias e dos 28 alunos participantes, tomando como referencial teórico estudos de Lahire (2002; 2008), Bourdieu (2007; 2008), Gayet (2004), Papadopoulos (2004) e Setton (2002; 2005; 2010; 2011). Os resultados revelaram um trabalho pedagógico, por vezes difuso e velado, de famílias que se desdobram para que os filhos possam continuar participando da orquestra. Pertencentes aos meios populares, os alunos que estão no grupo também ali permanecem por uma forte mobilização familiar, que trabalha em paralelo à socialização musical desenvolvida intensivamente na orquestra. Consequentemente, o estudo contribui para uma compreensão do impacto, e da responsabilidade, que projetos sociais têm sobre as famílias envolvidas.

Palavras-chave: famílias dos meios populares, projetos educativos, socialização, formação musical em orquestra, projeto socioeducacional em música.

Impacts of social projects on low-income families: a study based on oral testimonies

Abstract: The field of music education, a few decades ago, expanded its investigations on teaching and learning music to other social spaces and learning contexts – in addition to school, among which we would highlight the family institution as a partner in this process. More specifically, this article discusses dreams and family educational projects from the entry of children and young people in an orchestra, created as a project of social insertion through music. The objective of the study, based on doctoral research, was to reveal and discuss family projects as life projects, linked to the musical formation of the children and young people who participate in this orchestra. Educational project, in this context, is thought of as construction, dedication and investment of parents and children to continue in the orchestra, a space often idealized, but which is also marked by rules, tensions and conflicts that impact on the family life of all involved. With a qualitative approach, the study was constructed from the oral testimonies of 27 families and 28 participating students, taking as theoretical reference studies by Lahire (2002; 2008), Bourdieu (2007; 2008), Gayet (2004), Papadopoulos (2004) and Setton (2002; 2005; 2010; 2011). The results revealed a pedagogical work, sometimes diffuse and veiled, of families that unfold so that their children can continue participating in the orchestra. Belonging to the popular circles, the students who are in the group also remain there by a strong family mobilization, which works in parallel to the musical socialization developed intensively in the orchestra. Consequently, the study contributes to an understanding of the impact, and responsibility, that social projects have on the families involved.

Keywords: low-income families, educational project, socialization, training of professional musicians in orchestra, socio-educational project in music.

Impactos de los proyectos sociales en las familias en los medios populares: un estudio basado en testimonios orales

Resumen: El área de educación musical, hace unas décadas, amplió sus investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la música a otros espacios sociales y contextos de aprendizaje, además de los escolares, entre los que destacariamos la institución familiar como socio en este proceso. Más específicamente, este artículo discute los sueños y los proyectos educativos familiares desde la entrada de niños y jóvenes en una orquesta, creada como un proyecto de inserción social a través de la música. El objetivo del estudio, basado en la investigación doctoral, fue revelar y discutir los proyectos familiares como proyectos de vida, vinculados a la formación musical de los niños y jóvenes que participan en esta orquesta. El proyecto educativo, en este contexto, se concibe como la construcción, dedicación e inversión de padres e hijos para

continuar en la orquesta, un espacio a menudo idealizado, pero que también está marcado por reglas, tensiones y conflictos que impactan en la vida familiar de todos los involucrados. Con un enfoque cualitativo, el estudio se construyó a partir de los testimonios orales de 27 familias y 28 estudiantes participantes, tomando como referencia teórica los estudios de Lahire (2002; 2008), Bourdieu (2007; 2008), Gayet (2004), Papadopoulos (2004) y Setton (2002; 2005; 2010; 2011). Los resultados revelaron un trabajo pedagógico, a veces difuso y velado, de familias que se despliegan para que sus hijos puedan seguir participando en la orquesta. Pertenecientes a los círculos populares, los estudiantes que están en el grupo también permanecen allí por una fuerte movilización familiar, que trabaja en paralelo a la socialización musical desarrollada intensamente en la orquesta. En consecuencia, el estudio contribuye a comprender el impacto y la responsabilidad que los proyectos sociales tienen en las familias involucradas.

Palabras clave: familias de contextos populares, proyectos educativos, socialización, formación musical en orquesta, proyecto socioeducativo en música.

Contexto do estudo: socialização musical de crianças e jovens em uma orquestra

Quando uma criança ou um jovem, oriundo de um meio social das chamadas camadas populares, ingressa em um tipo específico de aprendizagem musical em grupo, não temos dúvida, por certo, de que isso trará marcas indeléveis em suas trajetórias como indivíduo socializado. Novos valores, perspectivas, modelos e projetos de vida começam a ser delineados enquanto a rotina cotidiana (e o tempo) apresenta, ao mundo de origem destes indivíduos, outras experiências socializadoras. Este artigo, baseado em minha tese de doutorado (Bozzetto, 2012)¹, versa sobre a primeira turma de uma orquestra² formada em 2009 para ser um projeto de inclusão social através da música, na capital do estado do Rio Grande do Sul.

Ao lançar a questão sobre o que é ter um projeto educativo, Gayet (2004) traz como algumas das primeiras respostas que vêm dos pais o desejo de assegurar a felicidade de seu filho. No entanto, o autor concebe que essa noção de “felicidade” é imprecisa e depende da representação que os pais fazem disso:

Antes mesmo do nascimento da criança, os pais elaboram um projeto educativo. Esse projeto é mais ou menos consciente e mais ou menos realista. Ele oscilará de acordo com os diversos tipos de pais, entre alguns princípios elementares e um verdadeiro programa de formação. Esse projeto se adaptará à personalidade da criança e à sua evolução ou, então, será de uma rigidez inflexível. Entre essas posições extremas, todas as nuances são permitidas (Gayet, 2004, p. 72, tradução nossa).

¹ A tese foi defendida em 2012 no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e foi orientada pela professora Dra. Jusamara Vieira Souza.

² A referida orquestra, campo de estudo da pesquisa, iniciou como uma proposta de inserção social através da música, idealizada pela Secretaria da Justiça e do Desenvolvimento Social do Rio Grande do Sul. A orquestra foi criada a partir de um edital público aberto em março de 2009, que previa um processo seletivo para ingresso do aluno e sua permanência no grupo, sendo formada por alunos de escolas públicas municipais e estaduais de Porto Alegre-RS, entre 10 e 14 anos de idade.

Projeto educativo, nesse trabalho, é pensado como construção, dedicação e investimento de pais e filhos para a formação musical na orquestra em questão. Em torno dessa concepção, sonhos, desejos e projetos familiares foram desvelados para, junto à socialização musical intensiva dos filhos em uma orquestra, revelarem impactos e efeitos destes projetos musicais em famílias dos meios populares.

Para estudar estes processos socializadores enquanto processos educativos, foi preciso entrar no convívio e me juntar, como pesquisadora, a esse grupo que se formava – os alunos e suas famílias. Compreendendo-se, portanto, que este estudo investigou processos de transmissão de crenças e valores, abre-se uma discussão no campo das teorias da socialização, em que o espaço familiar está em primeiro plano de análise.

O conceito de socialização na área das ciências sociais pode ser compreendido como um modo de nos movimentarmos no mundo social, onde as várias instituições com as quais convivemos ao longo de nossa vida trabalham sobre e junto de nós, deixando marcas, formando nossos gostos, aprendizagens, modos de ser e de viver. Para Setton (2002), o processo de socialização, fenômeno complexo, pode ser considerado “como um campo estruturado pelas relações dinâmicas entre instituições e agentes sociais distintamente posicionados em função de sua visibilidade e recursos disponíveis” (Setton, 2002, p. 109).

A autora, a partir de estudos e pesquisas realizados no campo das teorias da socialização no mundo contemporâneo, compreende “que o processo de socialização das sociedades atuais é um espaço plural de múltiplas referências identitárias” (Setton, 2011, p. 713). Nessa perspectiva, considera a família “como um importante elemento na determinação dos destinos pessoais e sociais, nas trajetórias educacionais e profissionais dos sujeitos” chamando atenção para a “heterogeneidade de configurações familiares, a diversidade de recursos e posicionamentos sociais, bem como a diversidade de comportamentos e relações que podem estabelecer com as outras instâncias socializadoras”, como a escola e as mídias (Setton, 2002, p. 112).

No presente estudo, destaco que o entendimento de família não é o de um modelo único, mas dinâmico, que considera essa instituição em sua pluralidade de configurações. Conforme Costa (2009):

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

Por que estudar a família no campo da educação musical?

O interesse no espaço social da família e em como essa instituição socializa sempre esteve presente em minhas inquietações pelo modo como cada aluno trazia consigo um tipo diferente de investimento familiar. Ao longo de minha prática pedagógica como professora de piano, fui percebendo o papel ativo da família, tanto em casos de “sucesso” na aprendizagem musical quanto nos casos de desistência. A partir dessas observações, um dos caminhos perseguidos na construção da pesquisa foi o de uma reflexão sobre um aprendizado cultural que vai se realizando de maneira muito “naturalizada”, sem um trabalho mais racional e consciente desse processo. Nessa perspectiva, o papel da família deve ser cada vez mais (re)conhecido enquanto um espaço de aprendizado em que o aluno, ao longo de sua socialização familiar, constrói referenciais de gosto, modos de agir e de constituir sua(s) identidade(s).

Nessa direção, o estudo propõe discutir e revelar projetos familiares – que são indissociáveis de projetos de vida – a partir dos quais a música entrou como protagonista na rotina familiar dos alunos que participam da orquestra. Embora circule o discurso que os alunos possuem um “dom e talento especial” para a música, a pesquisa esteve atenta ao investimento da família na promoção do sucesso (ou não) dessas experiências educativo-musicais.

Especificamente na área de educação musical, Gomes (2009), ao estudar quatro gerações de uma família de músicos, revelou processos de transmissão e aprendizagem musicais vividos, buscando compreender o projeto educativo da família investigada. Sobre a temática relacionada à questão do dom ou talento musical inato, tema recorrente em algumas das entrevistas realizadas em seu estudo, o autor teceu suas reflexões “com base nas explicações e compreensões sociológicas, dando ênfase à importância de se considerar as oportunidades de acesso à aprendizagem musical geradas em família e em sociedade” (p. 188).

Fucci-Amato (2008, p. 1) discutiu “uma perspectiva diferente da predominante no senso comum, que considera a habilidade musical um dom divino, talento inato desenvolvido por intuição, e não um fruto da influência do contexto social ou da dedicação ao estudo técnico artístico”. Em seu estudo sobre a trajetória musical de oito músicos brasileiros, a autora procurou delinear “o papel da família como primeiro ambiente de musicalização do indivíduo, oferecendo uma perspectiva crítica à noção de talento musical inato ou dom”, compreendendo “o desenvolvimento da habilidade artística como um fator socialmente constituído”.

Os trabalhos investigativos de Kleber (2006) e Pichoneri (2006) também contribuíram no delineamento do tema. Kleber (2006), a partir de sua pesquisa em dois contextos urbanos brasileiros onde são desenvolvidas práticas inclusivas de educação musical, ressalta o que chamou de “rede família”, embora o foco de sua pesquisa não estivesse centrado nessa instituição. Conforme a autora:

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

Em pesquisa situada no campo da sociologia do trabalho e da educação, Pichoneri (2006) teve como objetivo analisar “o processo de formação profissional dos músicos que compõem a Orquestra Sinfônica do Theatro Municipal de São Paulo”. De acordo com a autora, conhecer essa formação no campo musical “se reveste de importância ainda maior, pois a família assume grande responsabilidade no sentido de possibilitar a concretização desta formação” (Pichoneri, 2006, p. 40).

Nos trabalhos aqui citados, a instituição familiar aparece abrindo possibilidades de pensarmos seu lugar na educação musical, em diferentes contextos. Os estudos de Hikiji (2006) e Arantes (2011) apresentam significados construídos pelos próprios integrantes desses grupos, que aprendem música no espaço de formação de orquestra. No campo da antropologia, Hikiji (2006) enfocou sua investigação a partir dos “significados do fazer musical entre crianças e jovens

participantes de um projeto governamental de ensino de música destinado à população de baixa renda em São Paulo” (p. 20). Mais especificamente no campo da educação musical, Arantes (2011) realizou um estudo de caso com uma orquestra jovem na finalidade de compreender a constituição da condição juvenil dos alunos participantes a partir das práticas musicais desenvolvidas no âmbito desse projeto social, na cidade de Uberlândia-MG.

Partindo dos estudos aqui destacados, a presente pesquisa se debruçou sobre a possibilidade de trazer a voz das famílias, quase sempre silenciosa, abrindo novas possibilidades para pensarmos seu lugar na educação musical em diferentes espaços de aprendizagem, seja na própria família, em orquestras ou em projetos sociais na área da música.

Composição teórico-analítica a partir de lentes sociológicas

Ao trabalhar na perspectiva de um estudo com famílias, optei por um olhar dentro da ótica sociológica, de modo a possibilitar uma discussão em que o interesse do pesquisador está não em julgar, mas em compreender (Bourdieu, 2008). Além disso, a sociologia permite à educação musical conhecer as tramas sociais das instituições como espaços que não são neutros. Nesses diferentes espaços há regras, controle, tensões e conflitos que estão relacionados a “onde” a condição de ensinar e aprender música acontece e a “como” acontece.

Souza (1996), ao apresentar e discutir contribuições teóricas e metodológicas do campo da sociologia para a área de educação musical, ressalta que uma das contribuições da Sociologia da Educação “é o paradigma que toma o ensino como prática social” (Souza, 1996, p. 11). Ao estudar famílias, compreendo a complexidade de desenvolver uma investigação em um universo difuso como é esse espaço social. Meu olhar como pesquisadora precisou ser delineado para compreender aspectos dessas estratégias e práticas educativas pouco visíveis, e fui amparada por autores que trabalham nessa perspectiva teórica.

Nessa direção, destaco as investigações de Setton (2002; 2005; 2010; 2011) sobre múltiplos espaços de socialização na contemporaneidade, como escola, família, mídias e religião, e as de Lahire (2002; 2008), que tem se debruçado sobre estudos a respeito da socialização e suas problemáticas atuais. Mais especificamente com sua obra “Sucesso escolar nos meios populares”, ao entrevistar 26 famílias da

periferia de Lyon, na França, o autor foi em busca de outras explicações para o sucesso e o insucesso escolar de crianças, analisando quais seriam suas diferenças internas e o papel da família nesse processo:

A personalidade da criança, seus “raciocínios” e seus comportamentos, suas ações e reações são incompreensíveis fora das relações sociais que se tecem, inicialmente, entre ela e os outros membros da constelação familiar, em um universo de objetos ligados às formas de relações sociais intrafamiliares (Lahire, 2008, p. 17).

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

Ao discutir sobre o improvável sucesso de crianças pertencentes a famílias de meios populares, Lahire (2008) desmistifica a omissão parental. Em quase todas as famílias investigadas, o autor revela que os pais, “qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos ‘sair-se’ melhor do que eles” (Lahire, 2008, p. 334).

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

[...] um aprendizado preliminar de saberes e de técnicas muito específicas, que começa desde a primeira infância e se alimenta da imagem do artista excepcional. [...] entretanto, contrariamente ao que veicula o imaginário coletivo, a tecnicidade e a complexidade institucional da formação dos músicos, notadamente os profissionais, mostram que o “dom” e a “vocaçãõ” não têm um papel central. É o contexto social (família, ambiente social, condição de formação) que é determinante (Papadopoulos, 2004, p. 9, tradução nossa).

Conforme Papadopoulos (2004), as contribuições do trabalho sociológico repousam sobre o esforço para “mostrar o coletivo por trás do individual, a aquisição por trás do inato”, ao revelar “o arbitrário da eleição social contra a ideologia do dom”. Particularmente, essa crítica se confessa necessária no domínio musical porque

grande parte da sociedade, mais no campo do senso comum, tende a considerar que a acessibilidade à profissão de músico depende largamente do “dom”. Nessa direção, o olhar sociológico incomoda ao recusar uma análise que aceita os privilégios inatos, pelo fato de que isso “seria admitir a injustiça original do mundo” (p. 73).

A pesquisa como prática reflexiva: caminhos metodológicos

O estudo foi desenvolvido na perspectiva das metodologias qualitativas, envolvida em captar os sentidos produzidos entre pesquisador e colaboradores no desenrolar do processo investigativo. O mergulho em um trabalho construído a partir dessa abordagem exige do pesquisador, dentre outras habilidades intelectuais, a disponibilidade de aprender e se surpreender em cada etapa, vigilante quando é preciso redirecionar caminhos. Como lembra Mills (1982), a invenção criativa se constrói na e durante a pesquisa, entre idas e vindas ao campo, compreendendo que não se pode separar a experiência de vida do trabalho intelectual.

O estudo, conforme já mencionado, teve como campo empírico uma orquestra formada por alunos entre 10 e 14 anos, vindos da rede pública de ensino municipal e estadual de Porto Alegre-RS. Como técnicas de pesquisa, foram realizadas entrevistas a partir dos depoimentos orais dos alunos, atores sociais desta pesquisa, e de suas famílias. Outras técnicas, como observações livres e participantes no campo de pesquisa e registro em diários de campo, foram a base para todas as etapas, além de documentos que se mostraram importantes, como notícias da orquestra, edital de seleção, matérias em jornais, dentre outros.

A observação participante foi sendo construída com minha intensiva inserção nos ensaios e apresentações da orquestra, tendo a colaboração de professores, pais, familiares, alunos e demais envolvidos no projeto. Eu sabia desde o início que minha entrada naquele espaço já conhecido pelos integrantes do grupo também começaria a modificá-lo. Na primeira tarde em que assisti aos ensaios e conversei com professores e com algumas mães que aguardavam os filhos, escutei perguntas como: “tu és professora também?”, “o que tu fazes aqui?”, “de onde tu vieste?”, “tu estás nos observando?”, “o que tem aqui para ser visto?”. Lembro-me que, a partir desse confronto com a realidade de um tema que estaria sendo construído e modificado no campo de pesquisa, minha sensação era de ser uma espécie de *outsider* que, com o passar do tempo, foi se familiarizando com o grupo.

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

Os primeiros registros dos diários de campo foram feitos de forma escrita, logo depois de eu sair dos ensaios da orquestra. Porém, para não perder detalhes e a emoção que, com o passar do tempo, poderia perder a intensidade, passei a gravar minhas impressões em um gravador portátil. Esse processo tornou os diários mais vivos e fluentes, com minha própria voz a expressar as nuances, as contradições, as transformações que o estar em campo me proporcionavam. Todas as gravações foram transcritas por mim para leitura e análise.

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

A especificidade de trabalhar com depoimentos orais repousa no modo específico de agir do pesquisador ao utilizar essa técnica, durante o diálogo com o entrevistado. De acordo com Queiroz (2008), ao “colher um depoimento, o colóquio é dirigido diretamente pelo pesquisador; pode fazê-lo com maior ou menor sutileza, mas na verdade tem nas mãos o fio da meada e conduz a entrevista” (p. 45). Pelo extenso número de famílias entrevistadas, além dos próprios atores sociais desta pesquisa, ciente das etapas que seguiriam após a recolha de um depoimento e do tempo para realizar todas as etapas compreendidas no âmbito de um doutorado,

essa técnica mostrou-se precisa, tendo em vista que o pesquisador guia a narrativa, orientando o desenrolar do colóquio (Queiroz, 2008).

No entanto, essa técnica também contemplou outras, incluindo o exercício de registrar o “não dito”, minhas impressões, sensações, e o contexto em que os depoimentos foram construídos no que chamei de “diários de entrevista”. Nesse exercício contínuo, iniciei um processo de reflexões a partir dos limites, avanços e aprendizagens de cada entrevista realizada.

Para compor orientações metodológicas de meu estudo e, fundamentalmente, sobre a recolha de depoimentos orais dos alunos e de suas famílias, consultei os estudos sociológicos do CERU³ - Centro de Estudos Rurais e Urbanos da Universidade de São Paulo. Realizar entrevistas a partir da técnica do depoimento oral situa-se como uma forma de se obter narrativas orais dentro do desenvolvimento de estudos com História Oral. Conforme Lang, Campos e Demartini (2010, p. 20), o “desenvolvimento de pesquisas qualitativas, reflexões, leituras e discussões levaram o CERU a adotar a metodologia da História Oral, por considerar extremamente rica a elaboração de documentos construídos por meio de uma entrevista marcada pela interação entre o pesquisador e o entrevistado”. Junto com a história de vida, “os depoimentos passaram a incorporar o arsenal da história oral que tem na participação do entrevistado uma de suas marcas fundamentais” (ibid, p. 20). As autoras complementam que a modalidade do depoimento oral possibilita “o testemunho do entrevistado sobre sua vivência em determinadas situações ou a participação em determinadas instituições que se quer estudar”, sendo que em alguns casos é possível utilizar questionários, conforme um quadro sociológico das famílias que desenvolvi previamente ao momento das entrevistas. Não obstante, ressalto que nas ciências sociais “o depoimento não tem o sentido de estabelecimento da verdade, mas de conhecimento de uma versão” (ibid, p. 45).

Foram entrevistados todos os alunos da orquestra e suas famílias⁴ que estavam presentes no momento das entrevistas. Também, entrevistei uma menina que havia saído da orquestra recentemente e sua família, de modo a contemplar

³ O CERU foi fundado em 1964 por professores do Departamento de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo (USP).

⁴ Os pais (ou o familiar responsável) assinaram uma autorização da entrevista realizada com o(a) filho(a) e, também, da sua própria entrevista, com a possibilidade de escolher um pseudônimo, tendo em vista questões éticas da pesquisa.

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

A seguir, apresento dois quadros: um sobre os alunos entrevistados e outro referente às famílias entrevistadas, todos representados através de pseudônimo⁵ escolhido, constando também a data da entrevista realizada, o local e o bairro. Foram totalizadas 55 entrevistas ao longo de seis meses.

Quadro 1 – Entrevistas: 28 alunos

<i>Alunos entrevistados</i>	<i>Data</i>	<i>Local e bairro</i>
1. KLEBER JR.	05/11/2010	Local de ensaio, bairro Centro
2. ANA CLARA	19/11/2010	CMET Paulo Freire, bairro Centro
3. BEATRIZ	19/11/2010 30/11/2010	Casa de Cultura Mário Quintana Local de ensaio, bairro Centro
4. MARINA	30/11/2010	Local de ensaio, bairro Centro
5. LÍVIA	11/12/2010	Em casa, bairro Passo da Areia
6. JOLI	14/12/2010	Em casa, bairro Cristal
7. MARTINES	16/12/2010	Em casa, bairro Rubem Berta
8. RAQUEL	21/12/2010	Em casa, bairro Partenon
9. NICOLLY	29/12/2010	Em casa, bairro Guarujá
10. ALICE	04/01/2011	Em casa, bairro Nonoai
11. STEFANI	06/01/2011	Em casa, bairro Santana
12. SOPHIA	17/01/2011	Em casa, bairro Restinga
13. ANDRESSA	19/01/2011	Em casa, na Ilha das Flores
14. ALBERTO	21/01/2011	Em casa, bairro Aberta dos Morros
15. FERNANDA	24/01/2011	Em casa, bairro Jardim Ypu
16. MICHAEL JOSEPH JACKSON	28/01/2011	Em casa, bairro Restinga Velha
17. JUAN	29/01/2011	Em casa, bairro Alto Petrópolis
18. CARLOS	01/02/2011	Em casa, bairro Partenon
19. FELIPE	02/02/2011	Em casa, bairro Morro Santa Tereza

⁵ Por questões éticas, cada nome foi substituído pelo pseudônimo escolhido pelos entrevistados. Muitos adultos optaram por serem reconhecidos como “pai”, “mãe” ou “avó” do pseudônimo do aluno entrevistado, como, por exemplo, “Mãe do Juan”, “Pai da Lívia”, “Avó da Stefani”. Algumas mães e pais escolheram pseudônimos sem fazer relação com os nomes dos filhos, como “Janete”, “Senhorita Independente”, “Nelson”, “João”.

20. RICARDO	08/02/2011	Em casa, bairro Restinga (5ª Unidade)
21. MICHAEL	10/02/2011	Em casa, bairro Bom Fim
22. HELOÍSA	11/02/2011	Em casa, bairro Vila Nova
23. MIGUEL	11/02/2011	Em casa, bairro Vila Nova
24. SENHOR X	12/02/2011	Em casa, bairro Menino Deus
25. LEONARDO	19/03/2011	Em casa, bairro Glória
26. GABRIEL	28/03/2011	Em casa, bairro Campo Novo
27. ANDRÉ RIEU DA SILVA	01/04/2011	Instituto de Artes da UFRGS, Centro
28. NICOLE	29/04/2011	Em casa, bairro Bom Jesus

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 2 – Entrevistas: 27 famílias

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

Fonte: Elaborado pela autora

Alguns resultados

O projeto de implantação da orquestra teve início a partir de um edital público e contou com aproximadamente 1200 inscritos que, no decorrer do ano de 2009,

passaram por diversos processos seletivos. Além de realizarem apresentações com a orquestra, os participantes ensaiavam durante quatro tardes por semana. O conhecimento do edital da orquestra para os alunos se inscreverem na seleção ocorreu por diversas vias de acesso. Dentre essas, através de informações na escola, dadas nas salas de aula por professores ou pela comissão organizadora da orquestra, que visitaram diversas escolas divulgando o projeto social.

Os depoimentos revelaram a luta e a vontade de pais e filhos para que fossem garantidas as suas inscrições no edital de seleção para a formação da orquestra. A mãe de Alberto, aluno de violoncelo, soube da iniciativa através do jornal do edital de seleção, já que na escola do filho não houve divulgação. A partir de uma nota em jornal, ela entrou em contato com uma pessoa responsável na Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS) e lhe disseram que a escola deveria mediar o processo de inscrição. Encontrando resistência por parte da direção escolar, a mãe telefonou novamente para a FAMURS, que contactou a escola, possibilitando que seu filho fosse inscrito, conforme conta, com determinação:

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

Assim que a orquestra iniciou, muitos pais e avós acompanhavam os filhos e netos e ficavam no local de ensaio esperando por eles. Esse envolvimento e comprometimento dos familiares nas idas e vindas da orquestra mostrou-se complexo pelo fato de envolver a segurança de seus filhos, além do alto custo das passagens de ônibus e o tempo perdido no deslocamento. As entrevistas revelaram estratégias e adequações familiares que envolviam não só pais e mães, mas irmãos e avós, formando uma rede de solidariedade em família.

Durante a realização das entrevistas, quando conheci o local de moradia dos alunos e suas famílias, pude testemunhar, além dos longos trajetos de casa ao local de ensaio, os perigos de alguns bairros, principalmente quando a tarde se finda, horário em que os alunos retornam dos ensaios. Em alguns desses bairros, familiares me mostravam onde mais aconteciam assaltos, uso de drogas e, também, casos de

balas perdidas. Essa preocupação, portanto, com a segurança dos filhos, foi um dos temas que angustiavam as famílias. A mãe de Lívia costumava levar a filha logo que iniciaram as aulas da orquestra, porém, quando começou a trabalhar também no turno da tarde, isso não foi mais possível. A partir dessa realidade, ela percebeu que teria de ensinar a filha a usar ônibus para o centro da cidade, ensinando a ela, passo a passo, o caminho:

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

Para voltar, a mãe também simulou o retorno de ônibus, indo atrás das filhas, de modo a vivenciar, na prática, tanto o trajeto de ida quanto o da volta dos ensaios. Para muitos pais, a orquestra significou um dos primeiros passos para “largarem” os filhos e filhas, por vezes acompanhando-os e/ou ensinando-os a se locomoverem de ônibus, sozinhos.

Reconhecendo o espaço socializador da orquestra como uma experiência que certamente fará parte do caráter de seus filhos e filhas, e que será ativo na construção de suas subjetividades, os familiares foram desvelando um projeto educativo focado em promover autonomia e persistência. Nas dinâmicas de rotinas das famílias entrevistadas, envolvendo pais, irmãos e avós, encontram-se elementos que podem ajudar a compreender uma prática difusa de um aprendizado musical que os alunos agregam àquele aprendizado realizado na orquestra. Conforme exemplifica João, pai do aluno de violino Leonardo:

(...) no começo ele [o filho] queria desistir, na realidade ele entrou em pavor quando entrou no lance de música porque a música ela é meio complicada. Ela tem o dom de fazer as pessoas desistir, tem que ser muito, tu tem que gostar demais da música pra viver... (João, pai do Leonardo).

Eu falei: “não é assim, filho, vamo lá”. Eu levei naquela paciência com ele, fui indo, fui indo com ele até ele ter o primeiro contato com o violino, mas ele já tocava um pouco de violão, que eu ensinei pra ele um pouco de violão. Ele tocava um pouco de cavaquinho, também,

então pra ele não foi difícil pegar um instrumento de corda, e tocar. [...] Mas o contato do arco nas cordas, ali, ele teve um pouco de dificuldade também no começo e a leitura também, mas eu sempre tentava dar um passo à frente. Como eu estudei música também, teoria e coisa, eu sempre tentava, sabe, adiantar, de uma forma que ele chegasse lá e não atrapalhasse o professor e nem os alunos. [...] Daí eu sempre tentei adiantar pra ele, botar as coisas, mas com uma paciência. Todo dia dava uma pegada com ele! (João, pai do Leonardo, violinista na orquestra).

O lugar da música junto a outras práticas culturais

Discutir a presença da música no ambiente familiar proporcionou conhecer um pouco do universo cultural com que os alunos estão acostumados e familiarizados e quais representações traziam a respeito. As práticas culturais em família, segundo os depoimentos, apontaram para a presença da música como parte do ambiente familiar, em diversos momentos e contextos. Vale lembrar, conforme reforça Setton (2010), que “as opções por uma prática ou outra não são neutras ou naturalizadas”, mas sim “resultado de condições de socialização específicas que traduzem o pertencimento a uma dada estrutura social” (p. 22).

Mostrando a convivência com variados repertórios musicais, que circulam entre o universo do erudito ao popular, Martines – que toca viola na orquestra – explicitou que escutar música e determinar qual será o tipo de repertório depende “da hora”. Em casa o aluno costuma escutar “bastante pagode”, e quando está indo para o ensaio escuta “mais as músicas eruditas”. No trajeto de deslocamento, que dura quase uma hora, costuma ouvir no aparelho celular as músicas que estão trabalhando na orquestra, “até pra ficar na cabeça pra ajudar na hora do ensaio” (Martines, aluno de viola da orquestra).

Embora a mãe do aluno de violino André Rieu da Silva tenha rememorado um leque de estilos musicais da escuta familiar, que comporta músicos gaúchos, sertanejo e pagode, revelou que, desde que o filho entrou na orquestra, os familiares – que incluem sua mãe e irmã – estão “começando a ouvir uma música clássica também”.

[...] Agora mais Beethoven, Bach. Às vezes, até confesso, digo: “ai, não aguento mais...”, “mãe, eu tenho que ouvir!”. Aí eu pego o aparelhinho de DVD, às vezes, aí vou lá pro meu quarto e vou ouvir as minhas músicas. É aquilo, tá na chuva tem que se molhar! É isso que ele quer, então vamo lá! (Mãe do André Rieu da Silva, violinista na orquestra).

Por outro lado, juntamente com a escuta “de Bach e Beethoven”, a mãe de André Rieu da Silva revelou que seu filho “gosta também de artistas populares que participam de concertos”, explicando que o menino “gosta de juntar o popular com o clássico” (Mãe de André Rieu da Silva, aluno de violino).

O campo trouxe, na voz das crianças e jovens participantes da orquestra, o uso de dois ambientes de referência de gosto musical que podem ser definidos como de um universo legitimado pela orquestra e pelo meio erudito da música de concerto e aquele universo do pagode, do samba, do pop rock, do sertanejo, do gospel, dos hinos da igreja, ambientado pela família e pelo local de moradia, entre a vizinhança e amigos. De acordo com Lahire (2002), “mudar de contexto (profissional, conjugal, familiar, de amizade, religioso, político...) é mudar as forças que agem sobre nós” (p. 59).

A mudança de contexto, referenciada por Lahire (2002), proporcionou, através da entrada dos alunos na orquestra, o acesso para o conhecimento e a prática de um repertório musical com o qual não estavam acostumados a conviver. Setton (2005), ao discutir novos modelos e processos de socialização na contemporaneidade, propõe “compreender o surgimento de outras instâncias que compartilham a responsabilidade na formação da subjetividade e das representações dos indivíduos no mundo contemporâneo” (p. 335). A orquestra, enquanto um espaço e tempo de socialização intensivo que entrou na rotina dos alunos e seus familiares, trouxe novas referências e aprendizagens sem, contudo, trazer o abandono do meio social de origem dos alunos.

Impactos da orquestra vida cronometrada

“Tem dias que me sinto cansado, principalmente sexta-feira.
Porque é uma batalha, a escola e a orquestra todo dia”
(Felipe, violinista na orquestra).

É importante destacar que o entendimento do termo “impactos” está relacionado a conhecer mudanças significativas nos projetos educativos familiares e na rotina familiar, a partir dessa experiência de aprendizagem musical na orquestra. Não há intenção de mensurar, mas de fazer compreender transformações e resultados dentro de um olhar sociológico. Uma tônica percebida nos depoimentos dos alunos entrevistados diz respeito à reorganização do tempo desde que

ingressaram na orquestra. Tardes que antes eram livres, passaram a se tornar ocupadas pelos ensaios. Muitos alunos afirmaram que para se adaptarem à rotina de ensaios intensivos é preciso ter “horário pra tudo” (Kleber Jr., aluno de piano/teclado). Um desejo do aluno André Rieu da Silva seria ter

[...] mais tempo pro almoço, pra descansar, que é uma parte bem cansativa, que é o meio-dia. No meio-dia até as duas, assim, é uma parte mais cansativa, que é muita correria. Tu tem que se deslocar do colégio, sair correndo pra casa, comer correndo; eu ando comendo pouco por causa dessa correria (André Rieu da Silva, violinista na orquestra).

Nas variadas nuances de práticas pedagógicas familiares, muitas vezes estipuladas e controladas pelos pais, entra também a participação ativa dos alunos nas negociações e combinações. Entre exigências familiares e flexibilidade nos estudos, as famílias contam que como a rotina de escola e ensaios é “bem puxada”, como diz a mãe de Lívia, é preciso considerar horário para descanso, para fazer as tarefas escolares e, também, incluir o estudo do instrumento. A mãe de Beatriz explica detalhadamente uma combinação que fez com a filha:

[...] Atrás do quarto dela tá ali o horário de levantar, tudo. Aí quando ela chega, a hora dela estudar. Ela tem hora de estudar. Bom, antes da orquestra tinha um horário e a gente teve que mudar tudo. Aí fica complicado. Ela estudava das três horas às cinco, isso pra escola [...]. Mas aí com a orquestra fica bem mais difícil o horário de estudo dela (Mãe da Beatriz, violinista na orquestra).

Nota-se na oportunidade dessas crianças e jovens de integrar um grupo e no fato de os pais saberem que os filhos têm o que fazer, e o que sonhar, que a música aparece como algo que preenche um tempo, o qual, se não fosse ocupado, estaria ocioso e/ou desperdiçado. Em seus discursos, alguns pais e alunos enfatizam aqueles outros discursos captados em projetos sociais que citam a música como a salvação para não se perderem em drogas e nos maus relacionamentos. Preocupados em usar produtivamente o tempo livre dos filhos, muitos pais ressaltam o quanto ocupar tardes livres através da música proporcionou a abertura de novos horizontes em suas vidas.

Os efeitos da orquestra puderam ser vislumbrados, também, quanto aos aspectos psicossociais. O tempo de convívio e socialização musical no espaço da orquestra trouxe, sob o ponto de vista da mãe de Joli, um aumento do círculo de

amizades da filha e, também, o sentimento de “autoconfiança” que a menina foi adquirindo ao longo do tempo no grupo. No entanto, revelando a ambiguidade de sentimentos com os quais, como mãe, ela se sente em confronto, compartilha suas dúvidas e reflexões:

[...] às vezes eu olho, eu acho que são muito crianças, sabe. Eu olho assim, muitas vezes eu avalio se eu, como mãe, eu devo deixar ainda ou não, porque eu vejo que às vezes ela [a filha] tá muito estressada; mas, ao mesmo tempo, eu vejo que ela gosta, e é uma oportunidade que eu não poderia dar, sabe. [...] então eu acho que a orquestra foi muito bom, fez elas [as filhas] crescerem, conhecerem um outro mundo, novas amizades, responsabilidades, eu acho que se eu for balancear eu temo só pelo lado psicológico, toda essa pressão (Mãe da Joli, violista na orquestra).

Em muitos projetos educativos familiares, foi possível abstrair nuances dos desejos profissionais para a vida dos filhos e filhas. Há aqueles pais que farão “de tudo” para que esses jovens possam concretizar a profissão de músico, mesmo admitindo os limites, as dificuldades, a concorrência e o esforço que acompanha essa carreira profissional. Por outro viés, há pais que aconselham, apontam outras opções profissionais, relativizam a aprendizagem musical como algo excessivamente prazeroso e mágico, deixando os filhos mais livres para escolherem.

O projeto da orquestra pelo olhar das famílias

“Não basta ter o projeto, ele tem que ser eficaz do começo ao fim” (Júlia, mãe da Sophia, violista na orquestra).

A mãe de Nicolly, estudante de contrabaixo na orquestra, compreende que falta o olhar da orquestra para a família de um modo mais próximo, disposto a “conhecer cada lar, conhecer cada família”, buscando aproximar esses dois mundos sociais:

Então é uma coisa que eu acho que falta, aí, uma pessoa mais perto dos pais, pra ouvir os pais, pra conversar, pra ver se tá sendo exatamente aquilo ali que a gente quer. Porque quando a gente quer alguma coisa a gente tem que ir lá, e aí pedir uma reunião, coisa e tal, e é complicado, e eles meio que decidem as coisas entre eles, veem as prioridades deles, e esquecem um pouco de ver a família em si, a prioridade do pai e da mãe, se é isso realmente que é importante (Mãe da Nicolly, contrabaixista na orquestra).

Ao falar de alguns locais de moradia que trazem um contexto de violência e drogas, a mãe de Alice mencionou os arredores de seu bairro onde vê “aquele tipo de criança que ‘tá’ sempre na rua” e onde não se “vê perspectiva nenhuma”. Sobre essa realidade, essa mãe acredita “que deveriam existir mais projetos desse tipo [da orquestra]” (Mãe da Alice, aluna de contrabaixo). Uma das possíveis razões pelas quais os meios mais modestos – nesse trabalho representado pelas famílias participantes – se preocupam com a integridade das crianças e jovens diz respeito às condições de habitação e sua intervenção na educação familiar, ao reconhecerem os perigos que a rua apresenta em alguns dos bairros de moradia dos entrevistados (Gayet, 2004).

Nicole, mãe do aluno de violoncelo Alberto, avalia que seria muito “bom se várias pessoas tivessem essa iniciativa e se pudessem ter várias orquestras espalhadas por Porto Alegre”, tendo em vista a grande “quantidade de inscritos” no processo seletivo. Infelizmente, conforme Nicole, “não tem vaga ‘pra’ todo mundo” e seria uma oportunidade gratuita para muitas crianças e jovens estudarem música, questão central para a maioria das famílias envolvidas.

Nos depoimentos orais, algumas inquietações também foram compartilhadas. Mesmo conhecendo a vontade dos filhos de fazer música profissionalmente, os pais se mostram preocupados com as dificuldades da área e estão atentos para que consigam viver de sua escolha profissional, alertando para o quanto devem se dedicar e lutar para conseguir um lugar no disputado campo da música de orquestra.

Júlia, mãe entrevistada, avalia que a proposta didática da orquestra “resvala naquela questão da pedagogia, de ter uma forma de lidar com aqueles adolescentes que estão lá”, identificando que algumas vezes há “a ausência dessas coisas, porque aquelas pessoas não estavam preparadas e não são capacitadas pra isso” (Júlia, mãe da Sophia, aluna de viola). No entanto, reconhece a importância do projeto e de um possível diálogo com a família para aprimorá-lo:

(...) é um projeto super importante, é muito importante, demorou pra acontecer uma coisa dessas aqui, em Porto Alegre, mas tem muito o que melhorar, e a gente tem que dar a oportunidade de melhorar. Eu gostaria muito de poder conversar; mas é exatamente isso, de levar o meu questionamento, mas como forma de a gente poder melhorar todo mundo junto, não que seja interpretado como uma crítica (Júlia, mãe da Sophia, violista na orquestra).

Os pais de Lívia relataram que a orquestra poderia aproveitar as experiências musicais que os alunos trazem de sua vida cotidiana. A mãe de Lívia citou, como exemplo, buscar “melodias que são agradáveis pra eles”, enquanto um projeto de formação musical que trabalha com crianças e adolescentes. O pai da aluna enfatizou que “tem muita coisa pra aproveitar” (Pai da Lívia, aluna de violino), e explica:

Que seja a didática que tá sendo dada, que seja, sabe, a performance das pessoas que tão próximas, mas que seja; em algum momento tem que ser parecido com eles, tem que ser... Não sei se eu tenha razão, talvez o certo seja essa coisa de *vamos viver uma coisa de conservatório musical*, [...] mas eu penso que isso poderia ser mais leve, que a coisa da orquestra poderia ocupar um espaço mais leve, mais delicado da vida (Pai da Lívia, violinista na orquestra).

Uma preocupação também trazida por Júlia diz respeito à continuidade imprecisa do projeto da orquestra - “quer dizer, o sonho acabou, eu vou aonde agora” - e o desejo de que, em projetos de inserção social como esse, “muito mais crianças tivessem acesso”. E, não menos importante:

[...] que esses projetos fossem permanentes, não fossem temporários, que eles se transformassem numa possibilidade de futuro pra eles de crescerem e se formarem. [...] Por quê? Porque as famílias não têm condições; e ofertassem só por um período é triste, é triste quando tu vê que uma criança gosta, que ela é capaz, que ela se esforça, que ela quer aquilo e que, de repente, ela vai ter que deixar (Júlia, mãe da Sophia, violista na orquestra).

Nas falas trazidas, é possível abstrair a importância da responsabilidade de projetos que identificam a música como uma prática de inclusão social. Nessa direção, enquanto educadores musicais, uma das tarefas é refletirmos sobre impactos e efeitos que essa aprendizagem musical intensiva provoca ao longo do tempo de socialização nas vidas dessas crianças e jovens. São muitos os aspectos que, integrados, são responsáveis pela formação dos sujeitos contemporâneos. A socialização envolve não somente o aspecto “formal” das instituições – como a orquestra – mas também os processos socializadores que advém da(s) família(s), dos próprios agentes envolvidos no processo educativo, das experiências cotidianas que envolvem escutas e partilhas musicais das mais diversas.

Reflexões finais

A pesquisa possibilitou revelar e compreender a família como interlocutora da aprendizagem musical dos filhos. Pertencentes aos meios populares, os familiares desenvolvem um trabalho pedagógico por vezes difuso e velado, e desejam ver os filhos felizes com suas escolhas profissionais. Nessa direção, os alunos que estão no grupo também ali permanecem por uma forte mobilização familiar, que trabalha em paralelo à socialização musical desenvolvida intensivamente na orquestra.

Ao longo do estudo, foi possível compreender que, ao mesmo tempo em que os jovens aprendem música e convivem no âmbito do universo erudito legitimado pela orquestra, possuem outras referências musicais e desenvolvem práticas culturais que se encontram no universo do popular. Contudo, as socializações marcadas tanto no espaço da família quanto no espaço da orquestra mostram que as escolhas musicais dos alunos não estão dissociadas de outras socializações. Além disso, os resultados apontam que o ambiente musical de origem, construído nas experiências cotidianas familiares em interação com outras instâncias de socialização, não foi abandonado pelos atores sociais dessa pesquisa ao longo de sua formação musical na orquestra. Os estudantes encontram brechas para uma mistura contemporânea de estilos e vivências musicais, em que cada espaço seleciona e opina sobre o que se pode ouvir, e o que se pode tocar.

Poderíamos compreender, portanto, o percurso sociológico dos atores sociais dessa pesquisa atravessado por múltiplas instâncias de socialização. Dentre elas, está o acesso a mídias e seu uso revelado em momentos de lazer e deslocamento para os ensaios da orquestra, em que a música que os estudantes escutam segue uma escolha própria do que gostam e do que circula como repertório do grupo jovem ao qual pertencem.

No percurso de pesquisa, quando da realização da maioria das entrevistas nas casas dos alunos e familiares, foi sendo desvelado um outro olhar, a partir dos depoimentos e do contexto das famílias, de que existem estruturas mais sólidas do que aquelas que o senso comum reconhece. Nessas famílias, pude compartilhar ideias de pais que promovem a superação das dificuldades dos filhos, que querem vê-los bem na escola, que não estão presentes apenas nas apresentações musicais. Eles se preocupam com os deslocamentos, com a segurança dos filhos, e têm a expectativa de que tenham uma vida melhor, longe dos desvios sociais e da violência

urbana. Por falta de estudos e pesquisas que tragam explicações mais concretas, muitas vezes pais e mães dos meios populares são suspeitos de falharem em relação a seu envolvimento com as tarefas educativas de seus filhos (Gayet, 2004).

Somos ensinados, socialmente e midiaticamente, a ler essas famílias como “menores”, pois têm menos capital econômico, moram em lugares de difícil acesso, longe dos grandes centros, nas chamadas periferias da cidade. São localizados, pelo senso comum, como os que estão às margens da sociedade. Olhando um pouco mais de perto, para o lado “de dentro”, fui percebendo camadas ainda pouco conhecidas e divulgadas.

As famílias entrevistadas revelaram um tipo de projeto educativo alicerçado na compreensão de que, para os filhos seguirem a tão sonhada carreira profissional, “tem que correr atrás, tem que buscar, tem que estudar”. Não há dúvidas do desejo sublimado em muitas falas de os filhos virem a ser, quando a situação familiar econômica é mais precária, trânsfugas de classe. O imaginário da vida de músico de orquestra, que toca em teatros nobres, que recebe salário, que é reconhecido socialmente, habita, a partir de uma socialização musical intensiva, o sonho individual e coletivo dos alunos e suas famílias. Em uma confluência de tensões, os alunos integrantes da orquestra em estudo vivenciam espaços de controle, disciplina e avaliação, mas, ao mesmo tempo, esses são espaços que fazem com que esses jovens tenham um ganho em satisfação e realização por estarem aprendendo música e, em muitos casos, projetando o próprio futuro.

Ninguém passa incólume por esse tipo de projeto de formação musical intensiva, que reprojeta a vida do indivíduo e de seus familiares. As marcas da experiência de aprendizagem musical dos atores sociais dessa pesquisa ficam tanto no corpo – o corpo que vibra, mas que, também, é controlado – quanto na experiência subjetiva de um conjunto de socializações que marcam a trajetória social desses indivíduos em seus respectivos mundos sociais.

Referências

ARANTES, Lucielle F. **“Tem gente ali que estuda música para a vida!”**: um estudo de caso sobre jovens que musicam no projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. *In* BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A Miséria do Mundo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 693-732.

BOZZETTO, Adriana. **Projetos educativos de famílias e formação musical de crianças e jovens em uma orquestra**. 2012. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

COSTA, Livia Fialho da. Notas sobre formas contemporâneas de vida familiar e seus impactos na educação dos filhos. *In* NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.) **Educação e Contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 355-371.

FUCCI-AMATO, Rita de Cássia. A família como ambiente de musicalização: a iniciação musical de 8 compositores e intérpretes sob uma ótica sócio-cultural. **Anais do SIMCAM4** – IV Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, São Paulo, USP, maio, 2008.

GAYET, Daniel. **Les Pratiques Éducatives des familles**. Paris: PUF, 2004.

GOMES, Celson Henrique S. **Educação Musical na Família**: as lógicas do invisível. 2009. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

HIKIJ, Rose Satiko G. **A música e o risco**: etnografia da performance de crianças e jovens participantes de um projeto social de ensino musical. São Paulo: Edusp, 2006.

KLEBER, Magali Oliveira. **A Prática de Educação Musical em ONGs**: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. 2006. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LAHIRE, Bernard. **Homem Plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008.

LANG, Alice Beatriz da S. Gordo; CAMPOS, Maria Christina S. de Souza; DEMARTINI, Zeila De Brito F. **História Oral, Sociologia e Pesquisa**: a abordagem do CERU. São Paulo: Humanitas-CERU, 2010.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MONTANDON, Cléopâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educação e Sociedade**: Revista de Ciência da Educação, Campinas, n. 91, p. 485-507, mai/ago, 2005.

PAPADOPOULOS, Kalliopi. **Profession musicien: un “don”, un héritage, un projet?** Paris: L’Harmattan, 2004.

PICHONERI, Dilma Fabri Marão. **Músicos de orquestra: um estudo sobre educação e trabalho no campo das artes.** 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. *In* LUCENA, Célia Toledo; CAMPOS, Maria Christina S. de Souza; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri (Orgs.). **Pesquisa em ciências sociais: olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz.** São Paulo: Humanitas-CERU, 2008, p. 35-77.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, jan./jun, 2002.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, p. 335-350, nov., 2005.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Processos de socialização, práticas de cultura e legitimidade cultural. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 19-35, 2010.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 711-724, dez. 2011.

SINGLY, François de. **Sociologia da Família Contemporânea.** Rio de Janeiro: FGV, 2007.

SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical. *In*: V Encontro Anual da ABEM, **Anais**, Londrina, 1996, p. 11-39.

Adriana Bozzetto é doutora e mestre em Música: Educação Musical pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Bacharel em Música - Piano pela mesma instituição. Em 2019, concluiu pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), realizando pesquisa documental em Lyon, França (Université Lumière Lyon 2). É professora associada na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé e, de 2012 a 2017, foi coordenadora do Curso de Música - Licenciatura. Junto às atividades acadêmicas, criou e coordena o projeto de extensão "Pianos Abertos", aproximando escolas públicas do meio universitário, desconstruindo noções do tocar piano que reforçam imagens elitistas. No campo da sociologia da educação musical, tem se dedicado a pesquisas sobre o ensino de piano, identidades profissionais de professores de piano, socialização musical de crianças e jovens em diversos contextos e projetos de inserção social. É membro do grupo de pesquisa Educação Musical e Cotidiano (EMCO UFRGS) e do Grupo de Pesquisa sobre Práticas de Socialização no Mundo Contemporâneo, sediado na Faculdade de Educação da USP. É autora do livro "Ensino Particular de Música: práticas e trajetórias de professores de piano".

<http://lattes.cnpq.br/0932578937951219>