

Jovens musicando: a constituição da condição juvenil marcada pela aprendizagem das práticas musicais

YOUNGS MUSICKING: THE CONSTITUTION OF THE YOUTH CONDITION MARKED BY LEARNING OF MUSICAL PRACTICES

LUCIELLE FARIAS ARANTES Universidade Federal de Uberlândia (UFU) ► luciellearantes@yahoo.com.br

resumo

O presente texto trata da relação de jovens com as práticas musicais vivenciadas no projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia (MG), ressaltando sua influência na constituição da condição juvenil desses atores. Os dados apresentados referem-se aos resultados de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no campo da educação musical. Caracterizada como um estudo de caso qualitativo, a investigação buscou apreender as circunstâncias do envolvimento dos jovens com as práticas musicais no projeto social configurado como um espaço de ensino e aprendizagem de instrumentos de cordas friccionadas; os modos como construíam seu conhecimento sobre práticas musicais e os significados que atribuíam a tais práticas frente à sua condição juvenil. O estudo aponta que, no projeto, os participantes tinham experiências que marcavam sua vivência, repercutindo em seu relacionamento com instâncias como a familiar, a escolar e a do trabalho. Ao passo em que experimentavam o fazer musical naquele contexto, construíam conhecimentos e constituíam seus modos de serem jovens.

PALAVRAS-CHAVE: jovens e práticas musicais, condição juvenil, projeto social

abstract

The present study explores the relationship of young people with musical practices experienced in the social project Orquestra Jovem de Uberlândia (Uberlândia – MG), highlighting their influence on the constitution of youth condition of these actors. The data presented are the results of a master's research developed in the field of Musical Education. Characterized as a case study, the qualitative research had as purpose to apprehend the circumstances of the involvement of such subjects with musical practices in the social project, configured as a space for teaching and learning string instruments; the means by which they were building their knowledge of musical practices; and the meanings they were attaching to such practices considering their youth condition. The study shows that, in project, the participants had experiences that marked their life, reflecting on their relationship with instances as the family, school and work. Whereas they experienced to make music in that context, they built knowledge and they constituted their ways of being young.

KEYWORDS: young and musical practice, youth condition, social project

Este artigo trata da relação de jovens participantes do projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia¹ (MG) com as práticas musicais vivenciadas naquele contexto, tendo-se em vista suas implicações na constituição da condição juvenil desses atores. Para tanto, a investigação configurada como um estudo de caso qualitativo considerou as circunstâncias do envolvimento dos jovens com as práticas musicais, os modos como construíam seu conhecimento sobre tais práticas e os significados que as atribuíam frente à sua fase da vida.²

No âmbito deste trabalho, o termo “práticas musicais” compreende um conjunto de aspectos que abarcam produtos e ações musicais, tais como as de execução, criação, regência e apreciação, além dos sujeitos das ações e suas lógicas.

Partindo da abordagem sociocultural da educação musical, são ressaltadas especificidades do contexto em que os processos de ensino e aprendizagem aconteciam, levando-se em conta as práticas musicais desempenhadas coletivamente e a “interação humano-música” (DeNora, 2000). Daí, a adoção das teorizações acerca do *musicking* (Small, 1998, 1999) e da “força semiótica da música” (DeNora, 2000) durante os processos de coleta, análise e interpretação dos dados.

a fundamen- tação teórica

De acordo com a socióloga britânica Tia 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 de *affordance*,³ 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. 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.

Assim como DeNora, o músico e pensador neozelandês Christopher 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

1. Aqui referida pela sigla OJU.

2. Este texto consiste em um recorte da pesquisa de mestrado concluída no ano de 2011 pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob orientação da Prof^a Dr^a Margarete Arroyo (Arantes, 2011).

3. Aqui traduzido como “fornecimento”.

juntos entre eles durante a atuação”⁴ (Small, 1999, 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 coexistem elementos que extrapolam o ato de tocar ou cantar com o propósito de dar existência a uma obra concebida como tal. No termo *musicizing*,⁵ o autor procurou sintetizar seu pensamento definindo-o, em linhas gerais, como “tomar parte, de qualquer maneira, em uma atuação musical”⁶ (Small, 1999, tradução nossa).

Com lugar nos estudos sobre “juventudes”, o trabalho parte da perspectiva de que os jovens são caracterizados por fenômenos de ordem histórica, social e cultural 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, levando-se em conta as múltiplas possibilidades de se experienciar a juventude, sobretudo ao serem consideradas as transformações ocasionadas pelos “tempos neoliberais”, que marcam as trajetórias dos sujeitos na contemporaneidade (Cordeiro, 2009, p. 28). Daí a noção de “nova condição juvenil”, em distinção ao modo como fora concebida no passado⁷ (Abad, 2002; Abramo, 2008; Sposito, 2008).

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 terem-na em momentos de lazer; de utilizarem-na 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”; nesse sentido, a autora observa que 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 as suas práticas (Arroyo, 2010, 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. Pensando ainda na interação

jovens: atores do grupo social em questão

4. No original: “[...] asistentes, oyentes y músicos, estan tomando parte en el encuentro por las relaciones que crean juntos entre ellos durante la actuación.”

5. A aplicação do termo segue ao sentido proposto por Small, sendo utilizado neste texto tanto em inglês, quanto em espanhol (*musicar*) e português (musicando), dependendo da redação do trecho em que se fizer necessária a sua inserção.

6. No original: “[...] tomar parte, de cualquiera manera, en una actuación musical.”

7. Os padrões clássicos de juventude aplicavam-se a indivíduos do sexo masculino, brancos, de classe média; 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 da infância à fase adulta (Abad, 2002; Abramo, 2008; Sposito, 2008).

entre jovens e músicas para além da questão geracional, Arroyo (2010) se atenta à pertinência da concepção acerca dos “circuitos de jovens” em que Magnani (2002, 2007) 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” (Magnani, 2007, p. 19).

Considerando os jovens enfocados no estudo há a compreensão de que vivenciam sua condição juvenil marcados pelas especificidades de seu contexto histórico. Em tempo de inovações tecnológicas, têm acesso ao universo digital que lhes permite ampliar suas formas de escuta e conhecimento musical. Mas, assim como observado por Cordeiro (2009, p. 28), os “tempos neoliberais” também acarretam situações que afligem muitos desses atores, a uns de forma mais intensa que a 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. É, pois, 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 OJU com as práticas musicais no projeto social se inscreve.

o projeto social e os jovens no pedaço

O projeto Orquestra Jovem de Uberlândia – voltado ao ensino e à aprendizagem de instrumentos de cordas friccionadas – é sediado em uma casa no bairro Alvorada, em uma região periférica na cidade de Uberlândia (MG), desenvolvendo suas atividades desde 2005 mediante patrocínio na forma da Lei Estadual de Incentivo à Cultura do Estado de Minas Gerais. Dentre as atividades observadas no contexto da OJU durante 2009, ano em que foi realizada a coleta de dados *in loco*, foi possível presenciar a atuação dos jovens em circunstâncias como: aulas (individuais e coletivas) de instrumentos, ensaios da orquestra, apresentações públicas e, também, como monitores.

Enquanto ambiente de ensino e aprendizagem, pude apreender no projeto⁸ práticas musicais familiares a mim, que refletiam a “posição tradicional” em educação musical (Swanwick, 1993, p. 21-22), e, outras, que considerei “exóticas” (DaMatta, 1978, p. 28-29) levando-se em conta as lógicas locais determinadas pela constituição daquele espaço como um projeto social inserido no âmbito do terceiro setor, bem como pelas concepções, trajetórias de vida e conduta de seus integrantes. Para além das práticas observadas no interior do projeto, foi possível notar ainda a participação de seus integrantes no *círculo* de práticas musicais da cidade, estabelecendo “redes de relações” com outros espaços musicais⁹ de modo a revelar sua adesão a determinadas práticas, seus pontos de interesse e de conflito (Magnani, 2002, 2007).

8. A palavra “projeto”, assim como a denominação “Orquestra Jovem de Uberlândia” e sua sigla “OJU”, serão aqui empregadas não só em seu sentido estrito, se referindo também ao espaço físico enquanto um lugar de sociabilidade.

9. Dentre esses espaços estavam: conservatório de música local, Festival de Cordas Nathan Schwartzman, Instituição Cristã de Assistência Social de Uberlândia (Icasu) e Orquestra Camargo Guarnieri (vinculada à Universidade Federal de Uberlândia).

Tratando-se da dinâmica do projeto, um aspecto peculiar estava no fato de sua rotina ser mantida independentemente da presença de adultos. Os jovens se organizavam, se respeitavam, cuidavam da casa, zelavam os instrumentos e outros recursos materiais, estudavam, ensinavam, ouviam música, lanchavam, conversavam, brincavam, iam e vinham. Tomando as categorizações propostas por Magnani em vista do “circuito de jovens”, o espaço do projeto no bairro Alvorada foi, então, interpretado como um *pedaço*, ou seja, como “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, 2007, p. 20).

Durante minhas incursões, a cena mais comum observada no *pedaço* foi a de jovens que chegavam com suas bicicletas, dispunham-nas na frente da casa (na parte interna ao portão) e adentravam pelo recinto arrastando seus chinelos em direção à “sala de instrumentos” para que algum monitor lhes entregasse os instrumentos e/ou partituras solicitados. De posse do material de estudo, os jovens inscritos no projeto ocupavam a casa da maneira que desejavam, pondo-se a tocar. Outros ficavam conversando, fazendo tarefas escolares, ou, simplesmente, olhando ao longe.

Durante a primeira fase de observações, o movimento na casa era grande. Antes mesmo de minha chegada ao portão, era possível ouvir toda a densidade sonora característica do local. O ambiente era marcado 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.

Corriqueira era também a formação aleatória de grupos de estudo, sendo que um jovem se unia a 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 de estarem ali, suas ações eram entrecortadas: se estavam concentrados, tocando, saíam repentinamente para outra parte da casa, pondo-se a 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 Phelipe¹⁰ tocando seu cello no local de ensaio e estudo. Ele executava trechos rápidos com destreza, mas a música também tinha partes lentas, melódicas, 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. Dvóřak para violoncelo e orquestra. 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

10. Os nomes dos sujeitos aqui mencionados são fictícios, seguindo aos preceitos do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UFU).

(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. (09/10/09, DC 17, p. 89-90).¹¹

Em meio ao vaivém dos jovens pela casa, a cena revela sua mobilização a partir do fazer musical, independentemente da presença de adultos responsáveis pelo local. 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 pretense 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, grifo do autor). Sendo assim, ao invés da ação de Juliana ser simplesmente caracterizada como um desvio da norma, por ferir o silêncio durante a execução musical, foi 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” (Magnani, 2002, p. 21).

Ao tocar, Phelipe explorava e afirmava elementos de uma estética musical correspondente a uma determinada tradição, por sua vez, prezada pela equipe de profissionais do projeto. Mas o produto musical era também fruto da circunstância de sua própria realização. 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

11. Referência às informações registradas em diário de campo (DC).

em que cada um, executante e ouvintes, tomou parte na ação (Small, 1989). 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.

Assim, em clima amistoso, vi muitos jovens passarem suas tardes no projeto – se apropriando do lugar, interagindo com as músicas, construindo seu conhecimento sobre práticas musicais, compartilhando experiências entre os pares de modo a tecer a “rede de sociabilidade”, conforme dito por Magnani (2002, p. 22). Naquele lugar de aprendizagem de práticas musicais, viviam seu tempo livre também como momentos de lazer, valendo lembrar a relevância dessa esfera à juventude.

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 também influenciados pelo contato com o maestro Idelfonso e pela vivência musical na orquestra sob sua condução.

Para o maestro africano (25/11/09, DC 39, p. 237), música pode ser feita com apenas “um som”, como aquelas essencialmente rítmicas, e considera que, independentemente de seu tipo de elaboração, podem sensibilizar as pessoas. Quanto ao processo de ensino e aprendizagem, Idelfonso acredita que as pessoas nele envolvidas devem, antes de qualquer coisa, ser motivadas a “sentirem” a música e a se apropriarem dela, tornando-a parte de si mesmas.

O processo de interpretação musical conduzido pelo maestro envolvia a transmissão oral das estruturas e, mais raramente, a leitura de partituras; o solfejo com a emissão dos nomes das notas; a imitação; a memorização; a entonação dos versos com a ponderação sobre o conteúdo textual de canções; a improvisação; o trabalho técnico-instrumental e o trato do produto musical coletivo.

Segundo a concepção expressa por Idelfonso em suas palavras e ações, pode se dizer, à luz de Small (1989), que o maestro valorizava o processo do fazer musical – a experiência vivencial – ao invés de depreciá-lo em favor do produto. No intento de expor o caráter vivencial e comunitário do fazer musical experienciado pelos jovens na orquestra – práticas essas que iam constituindo seu universo de referências musicais, de relacionamentos humanos e configurando-se como espaço de desenvolvimento de potencialidades – são destacadas, a seguir, cenas de um ensaio em uma tarde de sábado, em que o grupo tocava a canção folclórica *Cai, cai, balão* de modo vibrante:

Em continuidade ao ensaio para a apresentação que ocorreria na segunda-feira, os 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, gesticulava... Enquanto os dois (Emanuel e Idelfonso) tocavam (violão e violino, respectivamente), 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 ao violão) 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

musicando na orquestra

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 farrá... todos tocavam, riam, brincavam na medida em 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, fundamentada em DeNora (2000), foi 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”¹² (DeNora, 2000, p. 124, tradução nossa) e a circunstância da *performance* – no *pedaço* (Magnani, 2002, 2007), entre os pares, em um clima de tolerância diante das dificuldades alheias – 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 no *musicking* (Small, 1998,1999), exprimindo prazer e alegria, indicava aquele momento como a celebração dos relacionamentos humanos cultivados no projeto, ao passo que padrões de relacionamentos sonoros eram explorados e assimilados, e as potencialidades dos jovens, desenvolvidas. 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.

musicando na vida

Transpondo os limites do espaço e tempo do projeto, os jovens da OJU expandiam 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. Assim, serão abordadas a seguir algumas questões referentes à condição juvenil de dois dos atores focalizados na pesquisa.

“Sou do ‘3º A’. Faço parte do projeto da Orquestra Jovem do Alvorada há cinco anos”:¹³ a autoimagem de Érica em meio às responsabilidades da fase adulta

12. No original: “This tendency to fall in with the music [...]”

13. Érica em testemunho espontâneo (04/12/09, DC 44, p. 294).

Com a frase acima, Érica apresentou-se à plateia composta por estudantes das três turmas de 3º ano do ensino médio na escola onde estudava, cumprimentando aqueles que assistiriam a apresentação musical em abertura a uma palestra proferida por Idelfonso acerca do exercício profissional no campo da música. Sendo uma das mais antigas alunas do projeto, a jovem, com seus 17 anos, era também monitora. Na OJU, sua participação ativa era observada em diversas situações como, por exemplo, organizando o espaço físico, cuidando dos materiais, empenhando-se junto aos colegas em ensaios, tomando conta dos alunos mais novos e, ainda, posicionando-se criticamente em relação ao repertório musical selecionado por Idelfonso. Talvez se possa dizer que, como um reflexo da atuação de Érica no projeto, se deu sua mobilização no âmbito da escola ao indicar a temática da referida palestra, organizar o evento e colaborar em sua execução.

Observar Érica no espaço do projeto, em apresentações e na escola, 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 posicionamento da garota em relação ao suposto atraso de Idelfonso para um ensaio indicou a adesão da jovem à lógica do mundo do trabalho, mecanicista, “não tendo tempo a perder”: “Tenho que ir embora fazer janta... tenho curso à noite na igreja... marcou o ensaio para quatro horas... atrasou...” (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 explícita, assim, especificidades de sua vivência:

[...] minha mãe era tudo para mim – eu deixava de sair com meu namorado para ficar com ela. Ela morreu comigo [...]. Se não fosse a igreja e o projeto eu tinha feito uma bobagem. 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 [...]. 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 fosse considerada por Érica “no segundo plano”, como dito por ela mesma ao pensar sobre sua formação acadêmica e pretensões profissionais, pode-se dizer que ocupava uma posição de destaque em sua vivência juvenil, concedendo-lhe o sentido da moratória – “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” (Abramo, 2008, p. 41). Isso porque, diante das atribuições e responsabilidades diárias, o fazer musical desenvolvido no projeto garantia à jovem um “espaço de fruição da vida”, sem cobranças, podendo ter uma relação diferenciada com o trabalho (no caso, ao atuar como monitora) e investir “o tempo na sociabilidade e nas trocas afetivas” que

essa possibilitava (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 foi 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, pude 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), permitiu-lhe sentir-se plena, no gozo de sua condição juvenil – condição essa que a própria jovem ia construindo, impondo, com todas as agruras de sua vida.

Éderson: vivenciando as práticas musicais na “encruzilhada das instituições socializadoras”¹⁴

Éderson, um dos mais experientes e atuantes alunos e monitor da OJU, era também integrante da Orquestra Camargo Guarneri, vinculada ao curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia.

Apesar de respeitado por sua mãe em seu desejo de “seguir carreira” no campo musical e de auxiliar sua família com recursos advindos da bolsa de monitoria que recebia do projeto, a necessidade de ampliação da limitada renda familiar foi mote de conflitos entre mãe e filho. De um lado, o jovem se empenhava no estudo do instrumento buscando seu aprimoramento técnico e, de outro, a mãe o pressionava para o ingresso no mercado de trabalho. Associado à chateação de Éderson pela pressão exercida por sua mãe, estava ainda o sentimento de ser visto por ela como alguém incapaz, como expresso em seu comentário: “Minha mãe não acredita em mim...” (06/11/09, DC 28, p. 162).

Éderson não vivia sua situação com tranquilidade. Como desvelado por Bajoit e Franssen (1997) em sua pesquisa sobre jovens belgas, para o instrumentista 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 enquanto atuava apenas na função de monitor do projeto: estudar obras musicais específicas para prestar concurso como instrumentista na Orquestra Sinfônica de Goiânia e ingressar como estudante bolsista em um conservatório italiano no intuito de tornar-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 um emprego com conteúdo qualquer, orientado no “modelo tradicional” do trabalho, oriundo da sociedade industrial (Bajoit; Franssen, 1997, p. 83). 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. Nesse sentido, a relativa indiferença de Éderson foi vista como a manifestação de uma nova orientação ao trabalho, externalizando seu interesse por “atividades com forte dimensão expressiva” (Bajoit; Franssen, 1997, p. 82). Coincidentemente, no período de maior

14. Sposito (2008, p. 124).

pressão exercida pela mãe para que Éderson deixasse os compromissos relativos à música e partisse à procura de emprego, o jovem recebeu uma proposta de trabalho: “Vou dar aula de música e com carteira assinada na ICASU!¹⁵” (06/11/09, DC 28, p. 162).

Como dito por Dayrell (2007) ao discorrer sobre a socialização juvenil, pode-se considerar que muitos jovens do projeto vivenciavam sua condição de vida submetida a limites impostos pela carência financeira que os levavam ao enfrentamento de desafios. Assim, era comum o seu ingresso precoce no mercado de trabalho, afastando-se da OJU e das práticas musicais. Mas, visto de outro ângulo, era a vivência no universo musical que os fazia 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 e o fortalecimento da convicção acerca de sua própria capacidade. 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. Como constatado por Bajoit e Franssen (1997) em seu estudo sobre a relação de jovens com o trabalho, a vivência de Éderson nesse campo sinalizou a multiplicidade de significações a ele conferidas e não a ausência de sua importância.

As atribuições de Éderson 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.

O acesso de Éderson ao novo trabalho serviu de argumento para que abandonasse os estudos do segundo ano do Ensino Médio restando apenas um mês para o término do ano letivo. Seu incômodo 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 sua fala: “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].” (14/11/09, DC 33, p. 196).

A fala de Éderson reflete a ideia de “insucesso escolar”, assumido por ele próprio como “coautor” (Sposito; Galvão, 2004, p. 372), apesar do sucesso experimentado fora dos muros da escola. Assim, sua autoimagem nos 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 se levar 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 a emergência de uma nova condição juvenil.

15. Instituição Cristã de Assistência Social de Uberlândia.

Diante do seu desgosto concernente ao contexto escolar, Éderson parecia ter nas práticas musicais a mola propulsora para repensar a conclusão dos estudos em nível médio, cogitando se matricular em um curso supletivo, isso por desejar um diploma para prosseguir estudando na área de seu real interesse – o universo acadêmico-musical – e, especificamente, por sentir necessidade de melhorar sua condição de leitura e escrita para exercer o ofício na lcasu. 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, evidencia a relevância de espaços alternativos para a sua socialização, especialmente do projeto social por meio do qual usufruíam das práticas musicais, irradiando-as a outras instâncias de suas vidas. Dessa forma, é possível dizer, como Dayrell (2007, 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”. Ainda assim, mesmo na conjuntura de uma nova condição juvenil, os jovens do projeto atribuíam significativa importância às consagradas instituições socializadoras – a família, a escola e o trabalho. Na “encruzilhada” dessas instituições (Sposito, 2008, p. 124) estavam, pois, as práticas musicais, participando da constituição dos significados construídos sobre “cada uma dessas esferas em sua experiência cotidiana” (Sposito, 2008, p. 109).

considerações finais

O artigo buscou salientar a relevância das práticas musicais para a constituição da condição juvenil dos atores focalizados no estudo de caso. Isso, levando-se em conta a possibilidade de musicarem no contexto da OJU – em “caráter vivencial” e “comunitário” – (Small, 1989, 1998, 1999); as implicações da “interação humano-música” agindo como uma “tecnologia estética” (DeNora, 2000); a dinâmica do local de ensino e aprendizagem permitindo a apropriação dos espaços do projeto pelos jovens e, ainda, a rede de relações nele estabelecida, favorecendo a caracterização daquele lugar de sociabilidade como um *pedaço* (Magnani, 2002, 2007). Era, então, nessa conjuntura que se originava o compromisso dos jovens com o próprio projeto, com os colegas e com as práticas musicais, se mobilizando, se organizando e se posicionando no cotidiano da OJU e nas dimensões de sua vida.

Às práticas musicais, os jovens atribuíam diferentes significados, como os de ordem social, cultural, cognitiva e corporal. Por meio de seu fazer, tinham a oportunidade de se sentirem pertencentes ao grupo, construírem conhecimentos, exercitarem suas potencialidades e perceberem sua autoimagem positivamente. Para alguns desses atores, as práticas musicais se expandiam a outros contextos do *circuito* (Magnani, 2002, 2007) e eram tomadas como constitutivas de sua autoidentidade e de seus projetos de vida. A relação dos jovens com tais práticas interferia, assim, em seus relacionamentos familiares; em suas expectativas profissionais, em seu envolvimento com o mundo do trabalho e com o universo escolar. Desse modo, pode se ponderar que, por meio do fazer musical, 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 se 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 e suas demandas com a subsistência (segundo os padrões clássicos de condição juvenil).

À luz de Small (1989, 1998, 1999) e DeNora (2000), pode-se dizer que foi importante aos sujeitos focalizados no estudo a densidade da experiência vivida no projeto, participando da constituição de seus modos de serem jovens. Nesse sentido, há de se ter em vista que o ensino e a aprendizagem musicais compreendiam uma trama de múltiplas dimensões, extrapolando o domínio de habilidades técnico-instrumentais e a apropriação de uma determinada cultura musical. Finalmente, os dados desvelados no estudo permitiram-me inferir sobre a necessidade dos educadores musicais construírem suas práticas pedagógicas partindo dos aprendizes, de modo a atentarem à condição de vida desses sujeitos e às consequências de tais práticas.

referências

- ABAD, M. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relacion entre convivência, ciudadanía y nueva condicion juvenil. *Ultima Década*, Vinhá Del Mar, n. 16, p. 117-152, mar. 2002.
- ABRAMO, H. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 37-72.
- ARANTES, L. 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. Dissertação (Mestrado em Artes)–Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.
- ARROYO, M. Jovens, músicas e percursos investigativos. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 12, n. 20, p. 21-35, jan./jun. 2010.
- BAJOIT, G.; FRANSSEN, A. O trabalho, busca de sentido. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5-6, p. 76-95, mai./dez. 1997.
- CORDEIRO, D. *Juventude nas sombras: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades*. Rio de Janeiro: Lamparina; Faperj, 2009.
- DAMATTA, R. O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues. In: NUNES, E. O. (Org.). *Aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 23-35.
- DAYRELL, J. 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.
- DENORA, T. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- MAGNANI, J. G. 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, J. G.; SOUZA, B. M. *Jovens na metrópole: etnografias de circuitos de lazer, encontros e sociabilidades*: São Paulo: Terceiro Nome, 2007. p. 15-22.
- SMALL, C. *Musica, sociedad, educación*. Madrid: Alianza Editorial, 1989.
- _____. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 1998.
- _____. El musicar: um ritual en el espacio social. *Revista Transcultural de Música*, Barcelona, n. 4, 1999. Disponível: <<http://www.sibetrans.com/trans/a252/el-muscar-un-ritual-en-el-espacio-social>>. Acesso em: 10 fev. 2009.
- SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 87-125.
- SPOSITO, M. P.; GALVÃO, I. 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.
- SWANWICK, K. Permanecendo fiel à música na educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 1993. p. 19-32.

Recebido em
30/04/2012

Aprovado em
03/06/2012