

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VÂNIA GIZELE MALAGUTTI

O JOVEM E A AULA DE MÚSICA: UMA VIVÊNCIA PARA ALÉM DA
ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL

CURITIBA
2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VÂNIA GIZELE MALAGUTTI

O JOVEM E A AULA DE MÚSICA: UMA VIVÊNCIA PARA ALÉM DA
ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, Linha de Educação Musical e Cognição, Departamento de Artes, Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Profª Drª Valéria Lüders.

CURITIBA
2013

Ficha de catalogação

AGRADECIMENTOS

À UFPR e à CAPES por viabilizarem a estrutura do PPG de Música e esta pesquisa;

À SEED, pela licença de trabalho concedida no ultimo ano do mestrado;

Aos professores e técnicos da Universidade Federal do Paraná, pela partilha de seus conhecimentos;

À ONG participante da pesquisa, ao professor e o presidente da instituição por me acolher e disponibilizar o espaço para a pesquisa;

Aos jovens participantes, que me encantaram com suas práticas musicais e permitiram que eu conhecesse mais de perto suas relações com a música;

À minha orientadora Prof^a. Dr^a Valéria Lüders pela confiança e preciosas orientações;

Às professoras Dr^a Cássia Virgínia Coelho de Souza e Dr^a Rosane Araújo pela participação na banca de defesa e ao Professor Dr. Guilherme Romanelli pela participação na banca de qualificação, trazendo valiosas contribuições para esse trabalho;

Aos meus pais, José e Terezinha, e minhas irmãs, Elisa e Ana Claudia, por sempre estarem ao meu lado em todas as decisões;

Às amigas construídas com a turma de 2011 do Mestrado em Música;

A todos os professores que passaram pela minha vida, em especial a Rita de Cássia Primão, Juciane Araldi e Vania Malagutti Fialho, que me mostraram os caminhos da música e de seu ensino, foram exemplos de competência, tornando-se além de professoras, amigas especiais.

Aos meus amigos, que estiveram comigo a cada passo, cada dificuldade e a cada vitória, compreendendo as ausências e falta de disponibilidade. Em especial, à Juliana Gimenez, Regina Andrade e Semaías Reis.

À Priscila Oliveira, Andréia Veber e Andréia Chinaglia, amigas de trabalho da Universidade Estadual de Maringá, pelo apoio em cada passo;

À querida Solange Bueno, amizade construída ao longo do mestrado, por me fazer companhia e me acolher em sua casa;

À minha amiga Tatiane Soares, que desde a graduação é presente em minha vida, e ao seu esposo, Cleber Franchine, que me acolheram em sua casa na idas a Curitiba e auxiliaram em diversos momentos com a viabilização de documentos e conversas animadoras;

Ao Ednilso Polotto, meu amado esposo, por fazer esse mestrado comigo, mudando sua rotina para auxiliar em minhas viagens, participando de cada momento desde a seleção para o ingresso à defesa, partilhando minhas angústias e medos, me incentivando a seguir em frente e me motivando a buscar sempre o melhor. Enfim, um agradecimento especial pela sua paciência de permanecer ao meu lado me dando carinho e atenção mesmo quando eu estava atarefada demais com a pesquisa;

À Deus, por permitir tudo existir;

RESUMO

Este estudo trata da relação entre os jovens e a música, entendendo a juventude pela ótica da diversidade, tendo a cautela de não cair em determinismos, levando em consideração os diferentes sistemas de interação simbólica e sociais que interferem na trajetória social dos jovens (DAYRELL, 2001). Neste trabalho, tem-se como objetivo geral investigar qual o papel que a música cumpre na vida de jovens que participam de aulas de música em uma ONG (Organização Não Governamental) na cidade de Maringá/PR. Optou-se por construir as questões de pesquisa tendo como ponto de partida as aulas de música em ONGs. A partir da fala dos jovens, foram buscadas respostas para as seguintes perguntas: O que os levam a participar das aulas de música em ONGs? Os conhecimentos musicais adquiridos são levados para outros espaços de convívio, como a escola, a família ou espaços religiosos? Como eles passaram a se relacionar com a música a partir da participação nas aulas de música proporcionadas pela instituição? Das aulas de música participam jovens com idades entre 10 e 18 anos, tendo como instrumento principal o violão. A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso com abordagem qualitativa (MINAYO, 1995; BOGDAN e BIKLEN, 1994; LUDKE e ANDRE, 1986). Utilizou como instrumentos para coleta de dados documentos fornecidos pela instituição, observações das aulas, entrevista com grupo focal e entrevistas individuais. Foram realizadas observações entre os meses de maio e dezembro de 2012, duas entrevistas com grupo focal e entrevistas semi-estruturadas com seis jovens, com idade entre 13 e 17 anos. Além dos jovens, o presidente e o professor da ONG também foram entrevistados a fim de conhecer como o trabalho da instituição é organizado. A partir da análise dos dados, foi possível perceber que os jovens participantes da pesquisa reconhecem como conhecimentos musicais o aspecto vivencial da música (SMALL, 1989), no caso a prática musical com o violão. Esses jovens buscam participar de práticas comunitárias em diversos ambientes e o aprendizado não se dá apenas na instituição, mas de forma “não linear” (SMALL, 1989) a partir da interação em diversos espaços de convívio.

Palavras-chave: Juventude, Música; ONG

ABSTRACT

This study addresses the relationship between young people and music, understanding youth from the point of view of diversity, being cautious not to fall into determinism, taking into account the different systems of symbolic interaction and social factors that interfere in the social trajectory of young people (DAYRELL, 2001). It aims to investigate the role of music in the lives of young people who take music lessons at an NGO (Non-Governmental Organization) in Maringá, Paraná. The music lessons at the NGO served as a starting point to make the research questions. Based on the young peoples' statements, answers for the following questions were searched for: What leads them into taking music lessons at NGOs? Is the musical knowledge acquired taken to other familiar places such as school, family or religious services? How did they begin to relate to music after joining the music lessons offered by the institution? Young people between ten and eighteen years old take part in the music lessons and the guitar is their main instrument. The research is characterized as a case study with a qualitative approach (MINAYO, 1995; BOGDAN and BIKLEN, 1994; LUDKE and ANDRE, 1986). Data was collected from documents provided by the institution, class observation, focus group interview and individual interviews. Observations were made between May and December 2012. Moreover, two interviews with the focus group and semi-structured interviews with six young people, who were between thirteen and seventeen years old, were made. Besides the young people, the president and the teacher of the NGO were also interviewed in order to understand how the work of the institution is organized. The analysis of the data revealed that the young people observed in the research recognize the experiential aspect of music as musical knowledge (SMALL, 1989), in this case, the musical practice with the guitar. These young people try to join community practices in different environments and learning does not take place only in the institution, but in a "nonlinear" way (SMALL, 1989) through the interaction in various places.

Keywords: Youth. Music. NGO.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	ENTENDENDO TEORICAMENTE O TEMA ESCOLHIDO	14
2.1	Juventude	14
2.2	A Juventude nas pesquisas em Educação Musical.....	16
2.3	Educação Musical em Instituições Sociais.....	20
2.4	As ideias de Christopher Small	24
2.5	<i>Musicking</i>	25
3.	CAMINHOS METODOLÓGICOS	28
3.1	Opções Metodológicas	28
3.2	O caso da pesquisa e a técnica da coleta de dados	30
4.3	Instrumentos de Pesquisa	33
4.4	A utilização da Observação para a construção dos dados da pesquisa	33
4.5	Entrevistas	36
4.5.1	Entrevista com grupo focal.....	39
4.5.2	Entrevistas individuais	41
3.	AS PRÁTICAS MUSICAIS NA ONG	43
3.1	A Instituição	43
3.2	A oficina de Violão	49
3.3	O professor.....	53
3.4	A busca e a permanência na instituição.....	55
5	ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	59
5.1	Musicking: da ONG EDUCAR para outros espaços.....	60
5.2	Formação musical e relações familiares: incentivo, cobranças e proibições	62
5.3	Da oficina para a escola e na escola com os amigos.....	67
5.4	Levando e trazendo conhecimentos: de outros espaços para a oficina	72
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
	APÊNDICES.....	82

1 INTRODUÇÃO

19 horas de uma sexta-feira, bate o sinal para a entrada das aulas do período noturno em uma das escolas da rede pública de ensino de Maringá/PR,.. é hora de começar as aulas!

As turmas do Ensino Fundamental I são pequenas devido a grande evasão escolar, A maioria dos estudando são meninos que dificilmente permanecem os 50 minutos destinados a cada disciplina dentro das salas de aula...

Muitos desses jovens, ao estarem no pátio, passam pela sala de Arte/música e compartilham seus saberes musicais com aqueles que estão tendo aula naquele momento... arriscam solos no violão, tocam pandeiro, fazem beatbox, cantam, ensinam e aprendem música... Todos são bem vindos!

Embora no trecho acima a pesquisadora relate sua apreensão em relação a aula de música com adolescentes, essa cena se modificou após iniciar o trabalho com jovens na escola de Ensino Regular. O receio transformou-se em desafio ao trabalhar com essa faixa etária e principalmente curiosidade em entender como os jovens se relacionam com música, o que gostam de ouvir e como gostam de aprender.

Atualmente, há diversas pesquisas que contemplam esse tema – música e juventude. Isso porque, como afirma Palheiros (2006), a música é acessível à maioria dos jovens nas sociedades ocidentais, sendo uma das principais atividades de lazer. Além de ouvir, os jovens se envolvem de diferentes maneiras com a música, “cantam em coros, tocam em grupos nas comunidades locais e frequentam aulas de instrumentos. Criam a sua própria música em grupos de amigos, imitam os seus cantores preferidos e discutem música com os seus pares” (PALHEIROS, 2006, p. 305).

Segundo Dayrell (2002), a relação música e juventude é uma construção histórica. Iniciada com o jazz a partir do ano de 1950, adquiriu maior visibilidade a partir dos anos 70, “tanto pela expansão quanto pela diversificação de estilos, além de os jovens se posicionarem mais diretamente como produtores musicais, e

não apenas como fruidores” (DAYRELL, 2002, p. 125). Com o advento das aparelhagens eletrônicas e a “diversificação social da juventude urbana, com a crescente inserção dos jovens pobres no mercado de trabalho”, os jovens foram ganhando visibilidade, se destacando como consumidores, criadores e participantes de grupos que elegeram estilos de música como forma de se caracterizar.

Assim, os jovens também passam a ser foco de pesquisa. No que diz respeito à música, interessa aos pesquisadores como esses jovens formam seus gostos musicais, como consomem música, como aprendem e o que esperam das aulas de música, como a música é utilizada como forma de socialização e inclusão social entre outros temas. Neste trabalho, busca-se discutir qual o papel que a música cumpre na vida de jovens que participam de aulas de música na Organização Não Governamental¹ (ONG) Educar² na cidade de Maringá/PR.

As ONGs se configuram especialmente por serem formadas pela sociedade civil, sem fins lucrativos e por possibilitar a participação ativa da comunidade em suas ações, seja na gestão, produção, veiculação e recepção dos programas. Podem atender as mais diversas áreas, entre elas: assistência social, educação, cultura, meio-ambiente, comunicação, ciência e tecnologia, geração de renda e trabalho. Além disso, trabalham com “conteúdos flexíveis, ancorados em demandas emergenciais dos sujeitos e de suas comunidades” (KLEBER, 2008, p. 8).

O interesse por esse tema partiu da experiência da pesquisadora como professora de música nos anos finais de uma escola pública de Ensino Regular da cidade de Maringá/PR, no período noturno de aulas. Ao se deparar com os conhecimentos musicais que os alunos traziam para a sala de aula (tocando

¹ No Brasil, o termo ONG - Organização Não governamental refere-se a um tipo peculiar de organização. Trata-se de um agrupamento de pessoas, estruturado sob a forma de uma instituição da sociedade civil, que se declara sem fins lucrativos, tendo como objetivo lutar por causas coletivas e/ou apoiá-las. As ONGs representam um novo espaço organizador da sociedade civil, de forma mais espontânea e menos burocratizada. São mecanismos fundamentais de construção da cidadania, atuando como agentes de fiscalização da sociedade civil sobre a sociedade política, no gerenciamento dos assuntos públicos. Mas é preciso ter cuidado, pois ao mesmo tempo, as ONGs podem também ser utilizadas como espaços para abrigar grupos de pressão e lobbies, interessados em lançar mão das verbas públicas, direcionando-as para interesses de minorias privilegiadas.

² Nome fictício dado pela pesquisadora para preservar a identidade da ONG pesquisada.

instrumentos, cantando, fazendo percussão corporal ou *beatbox*³) e que possibilitavam um fazer musical coletivo, diversos questionamentos foram surgindo: onde esses alunos aprenderam a tocar esses instrumentos musicais? O que faz esses jovens buscarem conhecimentos musicais? Em quais outros espaços esses conhecimentos possibilitam o fazer musical coletivo?

A partir de conversas com esses alunos, a pesquisadora identificou que a formação musical adquirida pelos jovens tiveram origens diferentes, como na família, com os amigos, pela autoaprendizagem utilizando a internet, e, em vários casos, em projetos sociais. Pesquisas demonstram que os projetos sociais têm sido identificados como um importante espaço de aprendizado musical para os jovens, e, como problematiza Weiland (2010), têm assumido o papel do estado de oferecer o ensino de música democratizado.

Dessa forma, a opção por estudar as atividades musicais em uma ONG se deu pelo fato de instituições dessa natureza ser espaços em potencial para o ensino e aprendizagem de música em que muitos jovens, que possivelmente não teriam oportunidade de estudar música, pudessem buscar o ensino gratuito. Além disso, como aponta Weiland (2011), essas instituições têm sido uma importante oportunidade de trabalho para os educadores musicais.

Optou-se por construir a questão de pesquisa tendo como ponto de partida as aulas de música em ONGs. Dessa forma, como objetivo geral, buscou-se investigar qual o papel que a música cumpre na vida de jovens que participam de aulas de música em ONGs. A partir da fala dos jovens, serão buscadas respostas para as seguintes perguntas: o que os levam a participar das aulas de música em ONGs? Os conhecimentos musicais adquiridos são levados para outros espaços de convívio, como a escola, a família ou espaços religiosos? Como eles passaram a se relacionar com a música a partir da participação nas aulas de música proporcionadas pela instituição?

Para tanto, a partir de uma pesquisa sobre as ONGs que ofereciam aulas de música na cidade de Maringá/PR selecionou-se a que foi *lócus* desse trabalho. A ONG atende jovens de um bairro periférico e oferece oficinas como balé, *street*

³ Ritmo realizado com percussão vocal imitando a música eletrônica

dance, dança do ventre, capoeira, música e um cursinho pré-vestibular. A oficina de música atendem jovens com idades entre 10 e 18 anos, semanalmente, e utilizam como instrumento principal o violão.

O trabalho está dividido em seis capítulos, o primeiro apresentando a revisão de literatura sobre os temas que permeiam esta pesquisa, iniciando com a visão contemporânea de juventude, baseada em autores como Dayrell (2003), Ambramo (1997, 2005) e Léon (2005). A juventude é entendida nesse trabalho como “juventudes”, já que esse período da vida pode ser vivenciado de diferentes maneiras, levando-se em conta aspectos como contexto histórico e social, referências culturais e familiares, além das experiências pessoais que marcam as trajetórias dos indivíduos (DAYRELL, 2007).

Sobre as pesquisas que discutem a relação que os jovens mantêm com a música, foram elencadas aquelas que discutem o assunto a partir da fala dos próprios sujeitos da pesquisa, os jovens. Tais pesquisas, realizadas tanto no contexto escolar como em outros contextos, são importantes para compreender como os jovens constituem seus gostos musicais, como relacionam os conhecimentos adquiridos nas aulas de música do contexto escolar com os ambientes extraescolares e quais as expectativas em relação a aulas de música na escola e em outros espaços. Para finalizar a revisão de literatura, são abordados trabalhos que discutem os projetos sociais na perspectiva da área de educação musical. Nessas pesquisas, são problematizadas questões como os desafios dessas instituições de formar social e musicalmente os participantes e a formação de professores para atuar nesses espaços.

A pesquisa se insere no campo sociocultural da educação musical, ressaltando o contexto em que processos de ensino e aprendizagem acontecem e como se dá a relação dos jovens com as práticas musicais desempenhadas coletivamente (SMALL, 1989, 1998). Como afirma Arroyo (2002), “as ações baseadas nessa abordagem sociocultural merecem um cuidadoso trabalho de análise e reflexão para entendermos como estamos construindo a Educação Musical na contemporaneidade” (p. 26). Essas pesquisas são relevantes para

pensarmos a ampliação e possibilidades de práticas de Educação Musical nos diversos contextos educacionais.

Dessa forma, considerando o contexto em que a pesquisa foi realizada, no segundo capítulo está exposto o referencial teórico que dá suporte à análise dos dados coletados, que são as ideias de Christopher Small (1989, 1998). Segundo esse autor, toda a arte é “ação, *performance*” (p. 140), tendo um caráter vivencial e comunitário. O autor discute o *musicking*, neologia criada por ele para nomear a ação de tomar parte do fazer musical, seja tocando, ouvindo ou compondo.

O terceiro capítulo apresenta o histórico da instituição e um retrato de como acontece a oficina de música. São trazidos dados do professor e dos jovens participantes. O capítulo discute também, o papel que a música cumpre na vida dos jovens participantes dessa pesquisa considerando os motivos que os levam a buscar e permanecer na oficina de música da ONG.

No quarto capítulo são delineados os caminhos metodológicos do estudo. A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso com abordagem qualitativa (MINAYO, 1995; BOGDAN e BIKLEN, 1994; LUDKE e ANDRE, 1986). Utilizou como instrumentos para coleta de dados documentos fornecidos pela instituição, observações das aulas, entrevista com grupo focal e entrevistas individuais. Foram realizadas observações entre os meses de maio e dezembro de 2012, duas entrevistas com grupo focal e entrevistas semi-estruturadas com seis jovens, com idade entre 13 e 17 anos. Além dos jovens, o presidente e o professor da ONG também foram entrevistados a fim de conhecer como o trabalho da instituição é organizado.

O capítulo quinto organiza, analisa e interpreta os dados.

Nas considerações finais, no sexto capítulo, são trazidas as percepções sobre o trabalho e as questões pertinentes refletidas a partir desta pesquisa, colaborando para reflexões das práticas de ensino na área da música.

2 ENTENDENDO TEORICAMENTE O TEMA ESCOLHIDO

2.1 Juventude

Considerando os participantes dessa pesquisa que foram jovens entre 13 e 18 anos, faz-se uma aproximação das formas como o termo “juventude” tem sido caracterizado nas pesquisas e publicações acadêmicas.

Segundo Abramo (1997, p. 25), “depois de anos de quase total ausência, os jovens voltam a ser tema de investigação e reflexão, principalmente através de dissertações de mestrado e teses de doutorado”. No entanto, a autora afirma que as pesquisas não eram realizadas com os jovens e sim sobre os jovens, focalizando nas instituições presentes na juventude, como escolas, família ou sistemas jurídicos. Recentemente, os estudos consideram os próprios jovens, “suas experiências, suas percepções, formas de sociabilidade e atuação” (p. 26).

É comum que, nas pesquisas para faixa etária entre 11 e 18 anos sejam utilizados tanto o termo adolescência como também juventude. O termo adolescência está vinculado às teorias psicológicas, considerando o indivíduo como ser psíquico, pautado pela realidade que constrói e por sua experiência subjetiva, trazendo análises e delimitações “partindo do sujeito particular e seus processos e transformações” (LÉON, 2005, p. 11). Já o termo juventude tem sido abordado por áreas como a das ciências sociais e humanas, em especial à sociologia, antropologia cultural e social, história, educação, estudos culturais, comunicação, entre outras.

O Ministério da Saúde em consonância com Organização Mundial da Saúde (OMS) considera a adolescência o período entre 10 e 19 anos de idade, constituído de um processo fundamentalmente biológico, durante o qual se acelera o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade. O conceito de juventude, que abrange a idade entre 15 aos 24 anos, caracteriza-se por ser essencialmente sociológico, que indicaria o processo de preparação para os indivíduos assumirem o papel de adulto na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional (SILVA e LOPES, 2009).

Entretanto, além da faixa etária, que influenciada por outros fatores pode estar em uma extensão que compreende desde os 12 aos 35 anos, há diversos pontos de partida para uma definição de juventude, como: um período da vida, um contingente populacional, uma categoria social, uma geração. Todas essas definições se vinculam, de algum modo, à dimensão de fase do ciclo vital entre a infância e a maturidade (FREITAS, 2005).

Dessa forma, o “ser jovem” extrapola a ideia de homogeneidade em torno de uma determinada idade. Como sinaliza Pais (1993), a juventude deve estar no plural, “juventudes”, uma vez que ela pode ser diferente de acordo com a classe social, o lugar onde [os jovens] vivem, as gerações às quais pertencem e a diversidade cultural. Tais noções transcendem classificações ou categorizações de cunho biológico do corpo ou da idade, e tomam outros pontos de análise para buscar diferentes dimensões desta ampla categoria.

Como afirma Dayrell (2003, p.5), “ao estudarmos a juventude não significa que estejamos falando de um grupo homogêneo”. Entendida como construção social, “as juventudes” são vivenciadas de formas diversas, levando-se em conta aspectos como contexto histórico e social, referências culturais e familiares, além das experiências pessoais que marcam as trajetórias dos indivíduos.

Discutindo o Patrícia como sujeito social, Dayrell (2003) expõe em seu texto as imagens cristalizadas criadas pela sociedade em relação à juventude: a juventude como o “vir a ser”, vista na sua condição de transitoriedade em que o jovem é visto, muitas vezes, de forma negativa. Ele não é mais criança e ainda não é adulto; a juventude com a visão romântica de uma fase de liberdade, que possibilita os comportamentos exóticos; a juventude como um momento de crise, em que os jovens passam por conflitos ligados a autoestima e a personalidade.

Sobre isso, Abramo (1997) afirma que “de um modo geral, pode-se dizer que a ‘juventude’ tem estado presente, tanto na opinião pública como no pensamento acadêmico, como uma categoria propícia para simbolizar os dilemas da contemporaneidade” (p.29). A autora também questiona a visão cristalizada no imaginário social, em que a juventude é vista como o período de conflitos pessoais e existenciais. Como um momento de transição para a fase adulta, e devido ao

estado de vulnerabilidade e autofirmação, quase sempre a condição juvenil é compreendida sob a ótica de temas como drogas, prostituição, violência, gravidez precoce e violência.

Para Dayrell (2003), é importante desvincular desses modelos socialmente construídos para que não se caia no risco de analisar os jovens de maneira negativa, apenas reconhecendo o que ainda não são. O referido autor busca construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade, o que implica “considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social” (p. 42).

Dessa forma, o pesquisador não entende a juventude como uma etapa com um fim predeterminado ou apenas como um momento de preparação para a vida adulta. Mais do que um momento de passagem, ela se constitui como “um momento determinado”, assumindo uma importância em si mesma (DAYRELL, 2003, p. 42).

Essa pesquisa busca então, ver os jovens participantes como sujeitos sociais que constroem um determinado modo de ser jovem. Considera suas individualidades, mas também suas semelhanças caracterizadas pelas relações sociais e a condição que os coloca em um mesmo projeto para aprender música, como será abordado nos próximos capítulos. Neste trabalho, buscou-se entender a juventude pela ótica da diversidade, tendo a cautela de não cair em determinismos, levando em consideração os diferentes sistemas de interação simbólica e sociais que interferem na trajetória social dos jovens (DAYRELL, 2001).

2.2 A Juventude nas pesquisas em Educação Musical

Trazendo um histórico sobre as pesquisas relacionadas à interação entre os jovens e a música, Arroyo (2010) afirma que as práticas musicais participam das constituições juvenis na modernidade e, ao mesmo tempo “a ação dos jovens

produz novas estéticas musicais” (p. 25). Segundo a autora, o interesse por pesquisar a interação entre juventude e música se aguçou no cenário internacional a partir de 1970.

No Brasil, a partir dos anos 90 surgiu um número crescente de publicações nas mais diversas áreas, como antropologia, pedagogia, sociologia, psicologia social, sociologia da música, educação musical, etnomusicologia e outras. Nessas várias perspectivas disciplinares, busca-se compreender as diferentes formas de interação dos jovens com a música e, “conforme o objeto de estudo, interpretar questões sociológicas, culturais, educacionais, históricas e/ou estéticas das juventudes, bem como de suas práticas e seus produtos musicais” (ob. cit., p. 25).

Diversas pesquisas realizadas na área de Educação Musical discutem o ensino e aprendizagem de música em ambientes formais e não formais de ensino.

Como afirma Kraemer (2000, p. 51), a pedagogia da música trata “da relação entre pessoa(s) e música(s) e o processo de apropriação e transmissão das músicas”, justificando o fato das pesquisas com jovens abordarem as mais variadas formas de se relacionar com a música. Podem-se destacar temas como os processos de autoaprendizagem (CORRÊA, 2000; SCHMELING, 2005), processos não formais de ensino-aprendizagem de música (ARROYO, 1999; PRASS, 2004; WILLE, 2005) educação musical pelos meios de comunicação (RAMOS, 2002; FIALHO, 2003; ARALDI, 2004; SUBTIL, 2007), preferências musicais dos jovens (SANTOS, 2012), relação social do Patríciaom a música (MOURA, 2009; ARANTES, 2011), as expectativas em relação as aulas de música (SANTOS, 2009), o aprendizado de música em ONGs (ROZZINI, 2012; MENEZES, 2009).

Muitas dessas pesquisas mencionadas foram realizadas em espaços extraescolares. Segundo Souza (2009), cada vez mais os pesquisadores buscam compreender os processos de aprendizagem (transmissão/ apropriação) que se estabelecem em formas e práticas diárias de indivíduos envolvidos em realizações musicais em contextos extraescolares e suas possíveis articulações com a escola. Isso porque, a inserção da música na vida de jovens foge à relação abstrata que

normalmente as escolas propiciam. Souza (2009), a partir das palavras de Green (1987), afirma que,

Por isso mais do que “se limitar a um estudo da prática ou do consumo musical unicamente por seu conteúdo ou gênero de música apreciada ou escutada” a educação musical tem que se ocupar com o tipo de relação que os jovens mantêm com a música (p. 522).

Nesse sentido, Sposito (2008, p. 84) discute a interação da educação escolar e não-escolar⁴ de jovens, principalmente daqueles oriundos dos “segmentos empobrecidos da sociedade brasileira”. A autora critica o fato das pesquisas sobre as dimensões escolar e não-escolar serem analisadas como “unidades estanques”, em que “ora é discutido a escola, ora são analisados os programas educativos, ora discute-se a educação escolar, ora é examinada a educação considerada, classicamente, como educação não-formal, muitas vezes em oposição ao sistema escolas (SPOSITTO, 2008, p. 84). Para essa autora, a reflexão sobre a educação não-formal é também uma reflexão sobre a educação formal, sendo que, de algum modo, as duas modalidades estão em processo de interação.

Pensando na relação que os jovens estabelecem com a música, Moura (2009) objetivou em sua pesquisa verificar a importância da música na vida cotidiana dos jovens, na tentativa de perceber o papel que a música exerce no comportamento dos mesmos. Nas considerações finais de sua pesquisa intitulada “Música e construção de identidade na juventude: o jovem, suas músicas e relações sociais”, faz uma reflexão, a luz de Snyders (1992), das queixas que os educadores fazem em relação à falta de interesse dos jovens pelas aulas de música, já que,

... parece até um pouco incoerente, uma vez que eles passam o dia ouvindo música, cantando, dançando, falando sobre os conjuntos musicais preferidos, usando camisetas de bandas, entre tantos outros adereços que os identificam como membros de determinadas tribos, que geralmente se utilizam de denominações musicais para se auto-intitular e

⁴ A autora usa a denominação “não-escolar” por considerar que a expressão “não-formal” é limitada e inadequada para designar essas modalidades diversas de oferta educativa para além do sistema escolar. Muitas dessas práticas são formais porque envolvem conteúdos, planejamentos e, também, institucionalizadas” (SPOSITTO, 2008, p.95).

se impor, perante a sociedade. Mas, e os professores, estão atentos aos interesses de seus alunos? (p. 108).

Sobre isso, Santos (2012), a partir de sua pesquisa sobre a formação do gosto musical de jovens estudantes a partir do gênero Sertanejo Universitário, afirma que passou a repensar sua prática como professora de música, depois de conhecer a série de relações que seus alunos estabelecem com a música.

Entre suas conclusões, verificou que a construção do gosto, nesse caso pelas músicas sertanejas, foi favorecida nos momentos de coletividade: na roda de amigos, em um show, no estar junto da família e dos amigos, o que remete aos aspectos vivencial e comunitário discutidos por Small (1989, 1998), tema abordado no próximo capítulo.

Sobre as relações que a música possibilita com o outro, Santos (2009), após ouvir jovens estudantes do Ensino Médio sobre as concepções e expectativas a respeito da aula de música na escola, trouxe em suas considerações finais, a partir da fala dos jovens, que a aula de música é vista como um “espaço diferente dentro da escola, na qual podem estabelecer relações com todos os colegas, com todas as músicas e ainda entrar em formas de relação epistêmica com o saber” (SANTOS, 2009, p. 104).

Wille (2005) investigou como os processos de ensino e aprendizagem musicais formais, se justapõem às experiências e vivências não-formais e informais dos adolescentes fora da escola. Buscando identificar como esses adolescentes articulam seus conhecimentos musicais adquiridos na escola em outros ambientes, os resultados da pesquisa demonstram que música faz parte da vida cotidiana dos adolescentes e do interesse deles em obter conhecimentos musicais específicos, que se relacionem com as práticas musicais que desenvolvem no seu cotidiano. Além disso, a pesquisa revela que é necessário que o ensino formal não priorize os conhecimentos teóricos em detrimento dos práticos, mas que incentive os adolescentes a pensar de forma criativa.

Diferente das aulas de música realizadas em ambientes formais de ensino, que em muitos momentos hierarquiza conteúdos, transmitindo-os muitas vezes de forma abstrata, teórica e não prática (WILLE, 2005) as aulas de música em

projetos sociais contemplam com maior facilidade a prática musical, já que trabalham com “conteúdos flexíveis, ancorados em demandas emergenciais dos sujeitos e de suas comunidades” (KLEBER, 2008, p. 8).

As aulas de música em ONGs e projetos sociais têm sido muito valorizadas como forma de inserção social. Autores como Kleber (2006), Hikiji (2006), Menezes (2009), Arantes (2011) e Rozzine (2012), trazem dados de como a educação musical tem acontecido em instituições sociais a partir de diversos olhares.

2.3 Educação Musical em Instituições Sociais

A música tem ocupado um lugar importante em projetos sociais e o interesse em discutir a Educação Musical nessas instituições está sendo difundido cada dia mais (WEILANDE, 2011). Os jovens e as crianças são o público mais contemplado, e como afirma Kleber (2003), nesses espaços, “a cultura é vista como um importante meio de reconstrução da identidade sócio-cultural, e a música está entre as atividades de maior apelo e realização de projetos sociais, principalmente com jovens e adolescentes” (p. 94).

Kleber (2006) trouxe suas contribuições a partir de uma pesquisa de campo investigando duas instituições de Rio de Janeiro que trabalham com música. De acordo com a autora, essas práticas musicais propostas contemplam um número significativo de pessoas que, não tendo acesso ao ensino musical formal, encontram nesses projetos a possibilidade de conhecer, fazer e praticar música.

As duas ONGs estudadas pela autora têm como eixo comum a educação musical com o objetivo de congregar crianças e adolescentes atingidos pela desigualdade social. Considerando como foco dois aspectos: o primeiro, como as ONGs se constituíram e se instituíram enquanto espaços legitimados para o ensino e aprendizagem musical e o segundo, compreender como se instaura o processo pedagógico-musical, a pesquisadora procurou compreender como se configuram os espaços de educação musical nesses espaços de práticas musicais.

Kleber (2006) aponta que projetos sociais são potenciais espaços de educação musical inclusiva e que podem promover a transformação social, já que o trabalho desenvolvido por ONGs “tem revelado uma importante ligação com a dimensão cultural das comunidades urbanas estigmatizadas, prevalecendo como objetivos primordiais o resgate da dignidade humana e o exercício da cidadania plena” (p. 94).

Relato semelhante é trazido na pesquisa realizada por Arantes (2011), na Orquestra Francielee Uberlândia (OJU). A orquestra estudada fica na região periférica na cidade de Uberlândia (MG) e conta com o patrocínio da Lei Estadual de Incentivo à Cultura do Estado de Minas Gerais.

Segundo a autora, na orquestra, a aprendizagem dos jovens participantes vai além do aprendizado técnico ou da apropriação de uma determinada cultura musical, mas também abrangem “sentimentos; impasses; relações familiares, escolares e profissionais; a formação de identidades e de projetos de vida” (ARANTES, 2011, p. 232). Sobre as práticas musicais observadas naquele contexto, segundo a mesma pesquisadora, não eram definidas facilmente, uma vez que se podia notar diferentes objetivos e concepções entre atores do projeto. Um exemplo disso é a postura do maestro da orquestra que, “apesar de se mostrar atento às especificidades do espaço estabelecido como um projeto social considerava os objetivos da OJU a partir de suas preocupações pedagógicas fundamentadas em sua concepção sobre música” (ob. cit., p. 230).

Nesse sentido, para que os jovens que participam de aulas de música em ONGs possam mesmo ser beneficiados com o quesito “além da técnica”, é necessário que os professores estejam preparados para receber essa clientela, como afirma Weiland (2010).

A pesquisadora discutiu em sua tese de doutorado as concepções e formas de atuação que os profissionais que trabalham com música têm em relação aos projetos comunitários. Em seu trabalho de campo, encontrou professores com formação na área de música, mas concluiu que nem sempre os professores estão preparados para lidar com os alunos de projetos sociais. Esses alunos nem sempre se enquadram no modelo de aluno idealizado pelas instituições

formadoras de professores e nesse sentido, é importante que haja um preparo maior nesse sentido para que conheçam as peculiaridades de cada público que se atende. A capacitação de profissionais para enfrentar as complexidades encontradas nos projetos comunitários deveria acontecer desde a graduação, juntamente com um maior diálogo e efetivação de parcerias entre as instituições acadêmicas de ambas as áreas e a comunidade.

O importante em projetos sociais seria manter o equilíbrio entre os aspectos sociais e o caráter estético musical. Sobre essa discussão, Penna *et al* (2012) trazem os resultados de um estudo de caso com três instituições sociais de João Pessoa/PB no artigo “Educação Musical com função social: qualquer prática vale?”. Observando três projetos sociais, a pesquisa verificou que a ênfase do trabalho estava mais nos aspectos sociais, morais e éticos e não no caráter estético do fazer musical.

As funções essencialistas, propriamente musicais, são deixadas em segundo plano, em nome dos objetivos sociais (de caráter contextualista) do programa – que, por vezes, tampouco são atingidos. Interessante terem sido observadas, nessa pesquisa, práticas tradicionais de um ensino de música centrado na notação musical, abordado de forma mecânica e autonomizada, sem cumprir realmente uma função no fazer musical do aluno – fazer musical este que ou simplesmente não acontece, ou se mostra bastante rudimentar (PENNA *et al*, 2012, p. 73).

Penna *et al* (2012) cita a pesquisa de Hikiji (2006), mostrando que no Projeto Guri⁵ a prática musical também é vista como “uma forma de ocupação do tempo dos jovens e como via de acesso ao exercício da cidadania” (p. 65). Entretanto,

A grande diferença consiste no fato de que, enquanto na ONG e no núcleo “A” do Peti⁶ a prática musical é claramente secundarizada, no Guri ela é efetiva, na medida em que a *performance* é o centro do processo pedagógico: o contato do aluno com o instrumento imediato e em pouco tempo ele participa de apresentações externas com grupos instrumentais do polo (PENNA *et al*, 2012, p. 70 – 71).

⁵ O Projeto Guri é um programa sociocultural do Governo do Estado de São Paulo e da Secretaria da Cultura que desde 1995 oferece continuamente, nos períodos de contra-turno escolar, cursos de iniciação e teoria musical, coral e instrumentos de cordas, madeiras, sopro e percussão para crianças e jovens..

⁶ Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

Hikiji (2006) desenvolveu sua pesquisa intitulada “A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens participantes de um projeto social de ensino musical” abordando a antropologia da performance, tendo como pano de fundo questões sociais que englobam jovens e crianças de baixa renda que frequentavam o Projeto Guri.

Hikiji discute os aspectos políticos, pedagógicos e performáticos do projeto, não a fim de avaliá-lo, mas de compreender a relação da prática musical com o cotidiano dos jovens participantes. Embora o seu foco não tenha sido analisar como os jovens aprendem música no projeto, Hikiji (2006) traz contribuições importantes para a área de Educação Musical no que diz respeito às estratégias pedagógicas que motivam os jovens a ingressar e permanecer no projeto. Entre esses aspectos, está a possibilidade das crianças e jovens, mesmo em seus momentos iniciais de aprendizado musical, já ter a experiência efetiva de fazer música (HIKIJ, 2006).

A preocupação com participação dos alunos iniciantes na prática musical, também é relatada por Rozzini (2012) sobre as experiências do projeto Cuíca.

Embora soubéssemos que a capacidade técnica dos participantes estivesse em nível inicial, desde o princípio nos preocupamos com a qualidade da música que apresentávamos. Em todas as atividades realizadas pelo projeto sempre esteve presente a preocupação com a educação musical que estávamos realizando. Procuramos sempre conhecer a realidade particular de cada sujeito com o objetivo de entender sua convivência em grupo, propondo alternativas pedagógicas que levassem em conta os objetivos do projeto e as particularidades individuais em todas as atividades. (ROZZINI, 2012, p. 57)

O pesquisador investigou as repercussões do projeto na vida de quatro participantes, e afirma, a partir da fala dos participantes do projeto, que “com a música os jovens percussionistas aprenderam uma forma de viver, de aprender, de agir, e de se desenvolver como homens” (ROZZINI, 2012, 115). A experiência de estudar música no projeto CUICA, tendo a percussão como fio condutor, possibilitou aos quatro jovens a atuação profissional, concluindo que, neste caso, “a educação musical contribuiu na construção de um significativo desenvolvimento tanto na área musical quanto humana” (ROZZINI, 2012, p. 115).

O desenvolvimento dos aspectos social e musical parece ser o desafio dessas instituições. Realizar um trabalho em que dois objetivos caminhem juntos poderia possibilitar o alcance dos interesses de muitas delas, que é a inclusão social. Na ONG selecionada para essa pesquisa, a característica também é a *performance* musical, e as aulas de música são centradas em executar o repertório sugerido pelo professor.

2.4 As ideias de Christopher Small

A partir do contexto dessa pesquisa, as ideias de Christopher Small mostraram-se bastante semelhantes com a forma dos jovens participantes da pesquisa se relacionarem com música. Criticando a visão científica e a racionalidade do mundo ocidental instaurada a partir do século XV, Small (1989) afirma que a música passou a ser vista como mais um objeto de conhecimento a ser dominado pelo homem. Essa forma de ver a música modificou a relação das pessoas com o fazer musical, afastando sua natureza "vivencial" e perdendo seu "caráter comunitário" (SMALL, 1989), uma vez que se busca a racionalização desse conhecimento, separando teoria e prática.

Nessa mesma direção, Small critica a forma como a escola é organizada nos moldes ocidentais, em que se valoriza o conhecimento abstrato em detrimento da experiência. Em sua opinião, os currículos "reduzem a visão que o estudante tem do conhecimento" (SMALL, 1989, p. 190) os limitando ao que é oferecido em cada matéria. Além disso, oferecem um ensino organizado em uma base que se considera "linear e lógica, em que cada detalhe da informação deve proceder a anterior" (SMALL, 1989, p. 191), o que ele considera que não tem relação com a forma com que aprendemos na vida. Para ele, nossa forma de aprender está muito mais relacionada a como se monta um quebra-cabeças, como um sistema reticular, do que com uma sucessão retilínea.

Para o autor, toda experiência musical também é uma experiência social. Small (1998) afirma que a "música não é uma coisa absoluta em si, mas uma atividade, algo que as pessoas fazem. A aparente coisa 'música' é uma ficção,

uma abstração da ação, cuja realidade esvanece tão logo nós a examinemos de uma maneira mais detalhada” (p. 2). Se abstraída da sua dimensão social, passa a ser somente a retificação de si mesma, isto é, passa a representar somente a sua dimensão cognitiva enquanto fenômeno humano.

Nesse sentido, o autor discorda da visão que os eruditos ocidentais têm da música. Esses tomam a música como sinônimo de obras musicais com valor em si mesmas e dão aos produtos musicais valor intrínseco. Sobre isso, afirma que “qualquer significado que uma obra musical tem reside nas relações que são criadas quando a obra é interpretada” (p. 138) e que, se a obra tivesse apenas sentido em si mesma, é a qualidade da composição a responsável por estabelecer o limite para a qualidade da execução, independentemente do trabalho desempenhado pelo intérprete.

Small atribui à performance muitos significados e concepções, considerando-a o aspecto central no fazer musical. A performance tratada por ele não é aquela vista nos moldes eruditos da música, um fazer musical imbuído de técnicas. Ela está ligada a outro conceito trazido pelo pesquisador, o aspecto “vivencial” da música. Dessa forma, “o seu significado não reside no objeto criado, mas nos atos de estar criando, estar expondo, e estar percebendo” (SMALL, 1998, p. 140). Nesse sentido, Small aponta que essa vivência não pode ser realizada em nenhuma outra linguagem e que os sentidos encontrados em uma performance são revelados pelas relações entre as pessoas envolvidas, o que caracteriza o aspecto “comunitário” da música. Esse aspecto “comunitário” reforça suas considerações sobre música como uma experiência social. O aspecto comunitário, diz respeito para Small, à música feita em conjunto, partilhada por duas ou mais pessoas na mesma ocasião.

2.5 Musicking

Diante dessas reflexões, Small traz um conceito que propõem como modelo interpretativo para discutir a especificidade da linguagem musical e sua função na vida humana, o *musicking*. Esse conceito diz respeito ao caráter vivencial e

comunitário na música. O *musicking*, ou musicar (termo utilizado em espanho), diz respeito a participação em performance musical, seja cantando, tocando, escutando, ensaiando, fornecendo o material para a performance (compondo) ou dançando.

Uma atuação musical é uma coisa muito mais rica e mais complexa do que o que se concentra somente em uma obra ou em seu efeito sobre o ouvinte individual. Se ampliarmos a atenção para o conjunto de relações que constituem uma atuação, pode se ver que os significados primários da música não são individuais, mas sim, sociais.

O autor parte do princípio que "toda arte é ação, performance, [...] e seu significado não reside no objeto criado mas nos atos de estar criando, estar expondo, e estar percebendo" (Small, 1998, p. 140). A ação do musicar é nas palavras do pesquisador,

... tomar parte, de qualquer maneira, em uma atuação musical. Isso significa não apenas tocar ou cantar, mas também escutar, proporcionar material para tocar ou cantar: o que chamamos compor; preparar-se para atuar; praticar e ensaiar; ou qualquer outra atividade que possa afetar a natureza desse encontro humano que chamamos uma atuação musical. Desde logo podemos incluir o dançar, se alguém está dançando, e podemos também ampliar o significado até incluir o que faz a pessoa que recolhe as entradas na porta, ou os "roadies" que montam os instrumentos e checam a equipe de som, ou também os faxineiros que limpam a sala depois da atuação. Porque eles, e elas, também estão contribuindo para a natureza do acontecimento que é uma atuação musical (SMALL, 1999, não paginado)

Para Small (1998), qualquer atividade musical acontece a partir da performance e a qualidade do *musicking* terá a qualidade das relações estabelecidas pelas pessoas no momento da performance.

Small (1998) considera a performance "uma atividade em que os humanos tomam parte de tal forma, que eles podem entender suas relações - com os outros e com uma conexão de elevado padrão" (p. 140). Independente do espaço físico onde ocorra, do gênero de música, ou, da época, pode-se pensar o significado da música e sua função na vida humana a partir do fazer musical. Essa performance não é caracterizada pela perfeição de técnica e habilidade físico-motora, mas o evento em si, o momento em que uns tocam e outros ouvem. A atividade

performática é caracterizada pelos aspectos vivenciais - do fazer musical, da ação – e comunitário, levando-se em conta o conjunto das relações estabelecidas entre as pessoas em virtude de tal fazer (SMALL, 1989).

Sobre as relações estabelecidas entre as pessoas no momento de fazer música, Small argumenta que,

toda atividade que chamamos arte, não somente *musicking*, refere-se basicamente às relações humanas. Nós as entenderemos melhor se mantivermos na mente que elas todas operam dentro de uma linguagem que dá poderes aos seres humanos, [...] de articular essas relações" (SMALL, 1998, p. 140).

Nesse sentido, Small traz o aspecto comunitário do fazer musical. Esse aspecto estaria no fazer musica em conjunto, com mais de duas pessoas. Enquanto o *musicking* pode acontecer em qualquer momento em que o sujeito está se relacionando com a música, seja assobiando uma melodia ou tocando um instrumento, sozinho ou acompanhado por outras pessoas, o aspecto comunitário está quando, no fazer musical, existe uma relação com outras pessoas.

A luz dos aspectos do fazer musical trazidos por Small, os dados da pesquisa foram analisados. A escolha por esse teórico se deu pelas aulas de música da ONG serem centradas no fazer musical coletivo, que não acontece somente durante a oficina, mas também antes e depois, durante a espera dos alunos ou quando querem partilhar seus conhecimentos com os amigos.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo é abordado o caminho metodológico desta pesquisa. Para Minayo (2002), a metodologia consiste em trazer o “caminho do pensamento” utilizado para responder as questões que a investigação requer. Essa autora ressalta que metodologia é considerada a apresentação justificada dos instrumentos utilizados na pesquisa, como a técnica e os métodos, além de apresentar a “criatividade do pesquisador”. Cada trabalho também imprime a experiência reflexiva de seu autor, deixando “sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais, ou qualquer outro tipo específico de indagação científica” (MINAYO, 2002, p. 19).

Ainda, segundo o mesmo autor, “metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).” (p. 14)

Dessa forma, a metodologia é semelhante aos bastidores da pesquisa, mostrando os percursos e justificando as escolhas. Dias (2011), em sua tese de doutorado, apresenta uma metáfora para ilustrar o que entende por metodologia:

Semelhante ao deleite de assistir a um filme, interesse-me também pelo *making off* do mesmo, pois é nele que podemos compreender o processo vivido para construir o produto editado. Passamos a conhecer melhor como os produtores idealizaram o projeto inicial, como construíram o roteiro, a montagem e, sobretudo, qual o foco mantido pelo presidente, ou mesmo qual foi sua prioridade a despeito do que teve de “abandonar” (p.30).

3.1 Opções Metodológicas

Diante dos objetivos propostos para esta pesquisa, a metodologia adotada consiste no estudo de caso com abordagem qualitativa (MINAYO, 1995; BOGDAN E BIKLEN, 1994; LUDKE E ANDRE, 1986). A abordagem qualitativa é adequada para pesquisas, que como essa, busca respostas que não podem ser descritas numericamente. Para Minayo (1995)

... a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (p. 21-22)

Figueiredo (2010) afirma que os estudos qualitativos têm sido uma escolha frequente há algumas gerações por pesquisadores brasileiros, embora, como afirma o autor, não seja a única, ou melhor, forma de se fazer pesquisa em educação musical.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que "... ela [a pesquisa qualitativa] é adequada quando se procura investigar os "fenômenos em toda a sua complexidade e em seu contexto natural" (p. 96), e seus resultados não podem ser generalizados.

O método investigativo escolhido é o estudo de caso, que consiste no estudo de um único caso, o qual pode ser "uma pessoa, mas também o de um grupo, de uma comunidade, de um meio ou então fará referência a um acontecimento especial" (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 155). Laille e Dionne (1999) afirmam que ao se escolher um caso se "tem razões para considerá-lo como típico de um conjunto mais amplo do qual se torna o representante, que ele pensa que esse caso pode, por exemplo, ajudar a melhor compreender uma situação ou um fenômeno complexo" (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 156).

Ludke e André (1986) afirmam que o interesse do estudo de caso incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Estas autoras acrescentam ainda que devemos escolher este tipo de estudo quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo.

André (2005), utilizando-se da perspectiva de Merriam (1988) sobre o estudo de caso, afirma que o conhecimento gerado a partir desses estudos é diferente do conhecimento gerado a partir de outras pesquisas porque é mais concreto, mais contextualizado, voltado para a interpretação do leitor e baseado em populações de referência determinadas pelo leitor. Além disso, a autora

explica que o estudo de caso qualitativo atende a quatro características essenciais: particularidade, descrição, heurística e indução.

A primeira particularidade, diz respeito ao fato de que o estudo de caso focaliza uma situação, um fenômeno particular, o que o faz um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos. A característica da descrição significa o detalhamento completo e literal da situação investigada. A heurística refere-se à ideia de que o estudo de caso ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, podendo “revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (ANDRÉ, 2005, p.18). A última característica, indução, significa que, em sua maioria, os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva.

3.2 O caso da pesquisa e a técnica da coleta de dados

Ouvir os jovens, seus interesses e práticas, sempre foi um interesse da pesquisadora deste trabalho. Na escola de ensino regular, nem sempre há tempo entre uma aula e outra ou mesmo no intervalo para que se possa conversar, entender qual o espaço que a música ocupa em suas vidas, sobre o desinteresse que muitas vezes acontece pelo conteúdo de música das aulas de Artes⁷. Por outro lado, há muitas vezes a surpresa de verificar que muitos alunos possuem conhecimento musical, demonstrado, principalmente em situações extra-classe, quando encontram um instrumento musical disponível e o tocam, ou quando defendem seus gêneros musicais preferidos com propriedade. São muitas turmas, formas de conhecer música muito distintas, interesses diferentes, enfim, “juventudes” (PAIS, 1993).

Nesse sentido, essa pesquisa vai ao encontro de Arantes (2011), corroborando a importância de pesquisas em Educação Musical que construam seus objetos de estudo “partindo do sujeito a quem se destinam os processos de ensino e aprendizagem musical” (p.233).

⁷ Situação vivenciada pela pesquisadora e corroborada pela pesquisa de Moura (2011).

Dessa forma, em princípio, a pesquisa sempre esteve direcionada em ouvir os jovens, independente da instituição social as quais pertencessem e de como o processo de ensino/aprendizagem se instaurava naquele local. Entretanto, ao acompanhar esses jovens em suas aulas, a instituição e o professor se mostraram elementos importantes para responder os questionamentos da pesquisa. Lüdke e André (1986) enfatizam que uma das características do estudo de caso, opção metodológica desse trabalho, parte-se de alguns pressupostos teóricos iniciais, mas deve-se manter constantemente atento a novos elementos emergentes e importantes para discutir a problemática em questão.

A instituição selecionada mostrou-se bastante interessante, uma vez que o grupo de jovens que vai para oficina pode escolher “participar daquela oficina, naquela instituição, com aquele professor”, e não, como em alguns casos, que participam por estar no contra turno escolar em uma ONG. Além disso, eles têm a opção de fazer outras oficinas, como dança ou capoeira, mas optaram por aprender um instrumento musical na oficina de música.

O processo de escolha do caso que se tornou unidade de estudo nessa pesquisa se iniciou nos primeiros meses de 2012. Após um estudo dos temas apresentados na revisão bibliográfica (Juventude, Educação Musical e Instituições Sociais), foram estabelecidos critérios para que a instituição contemplasse os objetivos estabelecidos pelo projeto, a saber:

- Ser um Instituto, ONG, associação ou fundação⁸ que atenda jovens;
- Oferecer aulas coletivas de música há mais de um ano para jovens com idades entre 12 a 20 anos;
- Os jovens participantes da pesquisa deveriam estudar música há mais de um ano na instituição;

A busca pelas instituições se iniciou pela internet e também com a solicitação ao CMDCA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - órgão que regulamenta as atividades das instituições destinadas a

⁸ Todas estas denominações referem-se a entidades de natureza privada sem fins lucrativos, que juridicamente são sempre associações ou fundações. Estas associações ou fundações, conforme o caso, podem pleitear a obtenção de determinados títulos ou qualificações do Poder Público. No entanto, sob o aspecto jurídico, a entidade é sempre uma associação ou fundação.

esse público, de uma relação das entidades cadastradas⁹. Pela relação disponibilizada pelo CMDCA, há em Maringá, 52 entidades que atendem ou tratam de assuntos relacionados a crianças e jovens, sendo que destas, 12 trazem informações em seus *sites* sobre a oferta de aulas de música. A ONG selecionada para a pesquisa não estava no cadastro do CMDCA, mas foi encontrada por meio de pesquisas na *internet*.

A partir dessas informações, as instituições foram consultadas, por telefone ou pessoalmente, sobre a oferta de oficinas de música. Em algumas instituições constatou-se que, embora houvesse informações em suas páginas de *internet* sobre a existência de projetos que envolvessem o ensino de música, não estavam mais oferecendo essas oficinas. Entre os motivos estão a falta de profissionais voluntários ou falta de recurso financeiros para manter a oficina, tanto na questão da manutenção de instrumento quanto para o pagamento de profissionais. Esse é o caso de uma instituição em que há uma sala equipada com violões e bateria, mas não há professor no momento. Outras instituições estão dando prioridade, no momento, para atividades esportivas.

O caso escolhido trata-se de um grupo de oito jovens, com idade entre 13 a 17 anos, participantes de uma oficina de música oferecidas na ONG selecionada. Segundo Bastian (2000), questões sobre a cultura musical jovem e preferências musicais devem ser tratadas a partir de sua dimensão prática. Dessa forma, optou-se por acompanhar as atividades dos jovens na oficina, bem como as apresentações musicais realizadas por eles.

A ONG¹⁰ selecionada, desde 2005 tem um trabalho expressivo tendo como foco principal de atuação o atendimento a crianças e jovens oferecendo oficinas que estimulem a Cultura e Arte, como aulas de Ballet, Violão, Break, Street Dance, Dança do Ventre e Canto¹¹. Atende aproximadamente 200 alunos, entre crianças e jovens, de acordo com as informações disponibilizadas pelo secretário da instituição.

⁹ Relação das entidades cadastradas no CMDCA de Maringá
<http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/553eaade82ee.pdf> Acesso em 15/02/2012

¹⁰ Mais informações sobre a instituição no próximo capítulo.

¹¹ Esta oficina está sem professor atualmente.

Foi garantido, tanto à instituição quanto aos participantes o anonimato. Dessa forma, foi apenas identificada a cidade em que a ONG está localizada, emitindo-se inclusive o nome do bairro. A instituição e jovens foram nomeada com um nomes fictícios escolhido pela pesquisadora.

4.3 Instrumentos de Pesquisa

Para a construção dos dados dessa pesquisa foram utilizadas observações, entrevistas e análise de documentos. Sobre as observações e entrevistas, Minayo (1995) aponta que esses são os dois principais instrumentos de coleta de dados em pesquisas com as características desse trabalho.

Enquanto a primeira é feita sobre tudo aquilo que não é dito mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente, a segunda tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores (p. 63)

Esse trabalho de campo, que permite que o pesquisador se aproxime da realidade sobre a qual formulou suas perguntas, é imprescindível que seja realizado a partir dos referenciais teóricos já estabelecidos. Não se deve pensar em um trabalho de campo neutro (MINAYO, 1995).

A partir da fundamentação teórica, foram iniciadas as observações e entrevistas desse trabalho.

A pesquisadora participou semanalmente da oficina. Outras participações no cotidiano da ONG aconteceram em eventos promocionais, como pizza e feijoada, que a ONG arrecadou fundos, além da apreciação da apresentação realizada pelo grupo na festa promovida pela Igreja do bairro. Nessa apresentação, a pesquisadora filmou e tirou fotos para os jovens, disponibilizando posteriormente o material.

4.4 A utilização da Observação para a construção dos dados da pesquisa

A observação, segundo Laville e Dionne (1999), “revela-se certamente nosso privilegiado modo de contato com o real: é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas” (p. 176). A observação permite, de acordo com Cruz Neto (1985, p.60) “captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas”.

Na pesquisa qualitativa, a observação participante é considerada como parte essencial. Essa foi se dando a partir da inserção da pesquisadora no campo, durante a oficina, mas também nos momentos que antecediam a ela, durante a espera do professor no sofá do amplo salão ou nas escadas que davam acesso a sala da oficina. Esse tipo de observação permitiu que a pesquisadora ficasse em “relação direta com seus interlocutores” no espaço social da pesquisa – a ONG – permitindo compreender a realidade que ali se passava (MINAYO, 1995, p. 70).

Como afirma Gil (2009, p. 71) desde a primeira observação é importante:

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

As observações foram realizadas na oficina entre os meses de Maio a Dezembro de 2012, totalizando a presença em 20 encontros. Os dados apreendidos a partir de observações foram registrados em um caderno, na maioria das vezes de forma simultânea à sua coleta e posteriormente organizado em arquivo eletrônico.

Quando havia possibilidades de testemunhos ou conversas espontâneas com os jovens, as anotações eram feitas em seguida, o mais rápido possível para que os detalhes não se perdessem na memória. Nas anotações, a pesquisadora buscou detalhar as cenas assistidas a fim “cristalizar” determinados momentos que pudessem posteriormente fugir da memória, como o exemplo abaixo.

O professor começa a ensinar o ritmo da música para os alunos. Alguns jovens tumultuam um pouco aula, principalmente o Vitor e o Emanuel. O professor, com bastante calma, solicita que eles o deixem demonstrar o ritmo que irão aprender no violão para o grupo. Sem paciência para ouvir o ritmo que o professor quer demonstrar, Vitor começa a tocar junto com

ele no início da explicação. O professor, diferente de muitas situações semelhantes, se exalta um pouco e diz que irá solicitar “pegar” seu violão. Vitor parece aprender mais no seu instrumento explorando do que seguindo os passos indicados pelo professor. Parece não ter interesse ou paciência para ouvir.

Essas anotações eram revistas semanalmente a fim de “estar em contato” com o campo mesmo não estando presente. Além disso, essas leituras eram importantes para que, ao estar novamente em campo, fosse possível lembrar a prática realizada na oficina na semana anterior, quais alunos que estavam presentes, além de acompanhar a resolução de conflitos que às vezes acontecia entre os participantes da oficina. O professor não parecia se sentir incomodado com minha presença e até pediu informações em diversos momentos sobre como estava à sonoridade das músicas.

A “conquista” dos jovens foi uma tarefa importante. A cada ida a ONG, havia uma conquista da confiança, fato bastante importante para que as entrevistas acontecessem posteriormente. Na primeira observação, com uma conversa no início da oficina, a pesquisa foi apresentada a eles, falando-se sobre as ações que iriam ser realizadas até o final do ano. O professor, como de costume, brincou com os alunos dizendo-lhes que na verdade não era uma pesquisadora e sim uma integrante da equipe de um programa da TV Globo que estaria os observando para escolher talentos para a televisão. Essa simples brincadeira possibilitou uma quebra da formalidade daquele momento, permitindo desde o primeiro encontro maior interação entre a pesquisadora e o grupo.

Aos poucos a pesquisadora pode aprender o nome dos jovens e ir conhecendo a forma de cada um agir durante a oficina, o que conversava mais, aquele que era mais tímido, o mais curioso. Um dos participantes chamava a atenção por conversar muito durante a aula, às vezes até incomodando os colegas, mas que na tentativa de travar uma conversa com ele, recebia respostas com palavras monossilábicas “sim, não, não sei, pode ser”. A cada vez que ele puxava assunto, considerava uma conquista para que nas futuras entrevistas ele pudesse ficar a vontade, conforme descrito abaixo:

De repente, Pedro vira para trás e me pergunta o que escrevo no caderno. Respondo que anoto tudo o que acontece na aula, qual música eles estão tocando, como estão tocando, o que eles conversam. Aos poucos os alunos começam a se acostumar com minha presença e me considerar parte do grupo. B, que sempre é mais “desconfiado” da minha presença, já faz algumas brincadeiras tímidas.

Como afirma Minayo (1995), no caso da pesquisa qualitativa, o envolvimento do pesquisador com o pesquisado é fundamental e, “em lugar dessa atitude se constituir numa falha ou num risco comprometedor da objetividade, ela é condição de aprofundamento da investigação e da própria objetividade” (p. 6). Nesse sentido, a inter-relação, que contempla “afetivo, o existencial, o contexto do dia a dia, as experiências e a linguagem do senso comum”, é uma condição *sine qua non* para êxito da pesquisa qualitativa. (ob. cit., p. 68)

Durante as observações também emergiram algumas mudanças no que diz respeito às técnicas de coleta de dados. Antes de conhecer o grupo, a entrevista individual havia sido escolhida para a investigação. Entretanto, ao perceber que, mesmo estando sempre com eles nas aulas, ainda haveria dificuldade para travar diálogos mais longos, a entrevista com grupo focal também entrou como possibilidade. Essa suposição foi confirmada, como se apresenta no próximo item.

4.5 Entrevistas

A entrevista é um método privilegiado de coleta de informações, sendo nesse trabalho utilizada junto à observação participante para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (Bogdan e Biklen, 1994, p.134).

Para que essa técnica seja eficaz, é necessário que as discussões sejam cuidadosamente planejadas para que os participantes expressem suas percepções, crenças, valores, atitudes e representações sociais sobre uma questão específica num ambiente permissivo e não constrangedor (WESTPHAL et al., 1996).

Para Minayo (1995), o grupo focal trata-se de reunião com um pequeno número de interlocutores pesquisados (entre 6 a 12). Além do papel específico

que a entrevista com grupo focal apresenta, ela pode ser utilizada junto com outras formas de obtenção de dados, como história oral, entrevistas abertas ou semi-estruturada e observação participante.

Essas combinações possibilitam ao pesquisador “levar em conta várias opiniões sobre o mesmo assunto e obter mais informações sobre a realidade” (ob. cit., p. 69). Nesse sentido, nessa pesquisa, o caráter interativo da técnica de grupos focais junto com as observações e entrevistas semi-estruturadas permitiu a captação de zonas de conflito, contradições e tensões nas falas das jovens, o que contribuiu para potencializar a análise de discurso que foi empreendida com e a partir das discussões realizadas.

No caso dessa pesquisa, o grupo foi formado por jovens participantes das aulas de música na ONG escolhida, tendo como critérios a idade, entre treze e dezessete anos, participar das aulas de música há mais de seis meses e o interesse e a autorização dos responsáveis para participar da pesquisa.

As discussões foram mediadas pela pesquisadora, a partir de um roteiro, e gravadas em vídeo para posterior análise.

Participaram da pesquisa 10 pessoas, sendo que 8 alunos da oficina (2 meninos e 6 meninas), o professor e o presidente da instituição. Foram realizadas duas entrevistas de grupo focal, com intervalo de uma semana entre elas ao término da oficina de violão. A primeira entrevista teve 7 participantes, com 30 minutos de duração. A segunda entrevista, também com 7 participantes, teve 45 minutos de duração.

Na tabela a seguir apresentam-se alguns dados referentes à idade, bairro onde moram, série em que estudam ou nível de escolaridade, e participação nas entrevistas.

Estudante	Idade	Bairro onde Mora	Série em que Estuda	1ª entrevista com Grupo Focal	2ª entrevista com Grupo Focal	Entrevista individual
Carolina	15	Bairro em que está localizada a ONG	Escola pública em outro bairro – 9º ano	SIM	NÃO	SIM
Pedro	15	Bairro em que está localizada a ONG	Escola pública no bairro – 8º ano. Eventualmente trabalha no contra turno escolar	SIM	SIM	SIM
Patrícia	13	Bairro vizinho	Escola pública em outro bairro – 6º ano	NÃO	SIM	SIM
Franciele	13	Bairro vizinho	Escola pública do bairro – 6º ano	SIM	SIM	SIM
Amanda	15	Bairro vizinho	Escola pública em outro bairro – 9º ano	NÃO	SIM	NÃO
Lara	18	Bairro em que está localizada a ONG	Formado no ensino médio e pretende fazer curso de graduação. Trabalha meio período	SIM	SIM	SIM
Rafaela	15	Bairro vizinho	Escola pública em outro bairro – 9º ano	NÃO	SIM	NÃO
Ricardo	16	Bairro pouco distante da ONG	Escola particular em bairro distante de onde reside. Estuda o 2º ano no período da manhã e faz curso técnico a tarde	SIM	SIM	SIM
Professor	46	Bairro bem distante da ONG	Cursou dois anos de graduação em Publicidade. Trabalha como evangelizador	NÃO	NÃO	SIM
Presidente	37	Bairro pouco distante da ONG	Formado no ensino médio. Trabalha como metalúrgico.	NÃO	NÃO	SIM

4.5.1 Entrevista com grupo focal

O objetivo principal de um grupo focal é revelar percepções dos participantes sobre os tópicos colocados em discussão e visam estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem (BARBOSA, 1999). Segundo Bauer e Gaskell (2002), o grupo focal é um ambiente mais natural e holístico, havendo uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade, sendo que “os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação em vez de se fundamentarem na perspectiva individual” (p. 75).

Para que essa técnica seja eficaz, é necessário que as discussões sejam cuidadosamente planejadas para que os participantes expressem suas percepções, crenças, valores, atitudes e representações sociais sobre uma questão específica num ambiente permissivo e não constrangedor (BAUER; GASKELL, 2002).

Para a coleta dos dados foram realizadas duas entrevistas com o grupo de jovens, no mês de outubro, sendo que o horário escolhido foi ao término da oficina. Durante todo o processo de observação, foram poucos os dias de oficina em que todos os jovens estavam presentes. Com a entrevista com o grupo focal aconteceu a mesma situação, já que foram realizadas após o horário da oficina.

Entretanto, todos participaram, sendo que alguns jovens nos dois encontros e outros apenas em um. Antes das entrevistas foi enviado aos pais um documento solicitando a autorização para que pudessem participar da coleta de dados, como está em Anexo. Todos os pais autorizaram a participação dos filhos.

O grupo focal é sempre conduzido por um moderador, que pode ou não ser acompanhado por um relator. Ao moderador cabe conduzir o grupo focal, propondo e estimulando que os participantes expressem livremente seus sentimentos, experiências e opiniões sobre as questões que são de interesse da pesquisa. Ao relator cabe auxiliar o coordenador nos aspectos organizacionais e anotar sobre o processo criativo e interativo (MINAYO, 1995).

Bauer & Gaskell (2002) apontam que ao moderador cabe conduzir o grupo focal, propondo e estimulando que os/as participantes expressem livremente seus sentimentos, experiências e opiniões sobre as questões que são de interesse da pesquisa. Também cabe ao moderador manter a discussão focalizada, fazendo resumos e retomando o assunto quando alguém se desvia dele.

Na impossibilidade de ter um relator durante a entrevista, a pesquisadora utilizou instrumentos para o registro das falas e das imagens, como gravador de voz e câmera, que foi instalado em um ângulo da sala que foi possível observar todos do grupo. Sobre os aspectos organizacionais, o professor da oficina estava presente apoiando nas eventuais necessidades.

O processo da entrevista com grupo focal, embora bastante produtivo, foi um desafio. Os jovens estavam sempre bastante agitados e mesmo explicando as regras para que conseguíssemos ter diálogos, em alguns momentos havia conversas e brincadeiras, sendo necessário interromper as discussões. Em outros momentos, um dos jovens do grupo tumultuava com brincadeiras que constrangiam alguns colegas deixando-os tímidos, como é o caso do trecho da entrevista abaixo:

(Enquanto o Lara fala, Pedro pega um gravador que estava sobre a mesa e imita um microfone, apontando para os colegas.)

Pesquisadora: E você Pedro, estuda violão em casa?

(Peço o gravador para ele e ele me devolve.)

Pedro: *Eu não.*

Pesquisadora: Nunca estuda? (questiono novamente porque ele toca durante as aulas, então suponho que deve estudar um pouco em casa)

Pedro: *To brincando. Estudo sim (rindo).*

Pesquisadora: Estuda ou não?

Pedro: *Estudo (Ri olhando para o grupo).*

Pesquisadora: **Em qual horário estuda?**

Pedro: A tarde, a noite, de manhã. Estudo todo dia.

Pesquisadora: **E você Amanda?**

Amanda: *Às vezes.*

Pedro grita: *Mentira! Você não estuda violão às vezes.*

Amanda: *Dá licença!* (fala com tom de voz alterado, dirigindo-se ao Pedro)

Pedro: *Passa.*

(Olho para Pedro e peço, com o tom da voz bem suave, que ele a deixe falar. Amanda continua falando bem baixinho: Às vezes sim, as vezes não. Sempre ao falar, coloca a mão no rosto. Fica muito tímida.)

Franciele: *Quando não tem prova na escola eu estudo. Porque quando tem prova ai não dá. Porque quando tem prova não tem como ficar tocando violão.*

Carolina: *Eu também. Ai quando eu não tenho prova eu estudo uma hora.*
(Ao fundo B grita: mentira!)

Outro desafio foi estimular alguns alunos mais tímidos a falarem. Só houve a possibilidade de ouvir duas jovens participantes por ser uma entrevista em grupo, já que optaram por não participar da entrevista individual por serem tímidas. O professor, que observou a entrevista, disse que foi um momento bastante produtivo para ele também, já que pode conhecer mais sobre o que os seus alunos pensam, suas histórias de vida e preferências.

Enfrentar os desafios da entrevista, de como lidar com essas situações um pouco embaraçosas, fazem parte da realidade de quem utiliza esses instrumentos para a pesquisa. As palavras de Bozzeto (2012) sobre sua experiência com entrevistas durante a elaboração de sua tese ilustram essas situações,

A vontade e disponibilidade de escutar, de superar meu estranhamento em situações de desconforto, de atentar em ser silenciosa quando o desejo seria falar, e também de falar quando alguma pergunta ou esclarecimento aguardavam por um desfilamento, fizeram parte desse processo investigativo. A questão chave, em uma entrevista em que o ponto de partida e chegada se dá na interação entre os participantes envolvidos, está na disponibilidade de um pesquisador que está, naquele momento, aprendendo (p. 76).

Após as duas entrevistas com grupo focal, foram marcadas as entrevistas individuais.

4.5.2 Entrevistas individuais

As entrevistas individuais foram caracterizadas como entrevistas semi-estruturadas, por combinar perguntas abertas e fechadas em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema sem se prender apenas a indagação formulada pelo pesquisador (MINAYO, 1995, p. 64).

As entrevistas foram realizadas no mês de outubro e novembro de 2012. O roteiro de questão foi elaborado buscando responder as questões da pesquisa, entretanto, a partir das observações, houve adaptações direcionadas a cada participante. Ao iniciar cada entrevista foi explicado aos entrevistados sobre

questões éticas, sobre a autorização das entrevistas e o anonimato dos entrevistados. Nessas entrevistas não foi utilizado a câmera filmadora, apenas um gravador de voz para que os jovens se sentissem mais a vontade para falar.

Todo o processo anterior às entrevistas, como a observação participante, as conversas em momentos anteriores a aula, foi importante para que eles sentissem segurança.

Como relata Bozzeto (2012, p. 74) utilizando-se das ideias de Bourdieu, “entrevistar não é apenas registrar falas e perseguir um objetivo de pesquisa. Envolve um encontro social entre o pesquisador e o outro, em que a confiança e o sentir-se bem ao falar são igualmente importantes e centrais”.

As entrevistas com o presidente e com o professor duraram cerca de uma hora, enquanto a dos alunos, entre 25 e 45 minutos. As entrevistas foram transcritas posteriormente e, para a utilização no texto, foi realizada uma textualização, buscando deixá-las fiéis ao discurso, mas tirando palavras repetitivas e de expressões da linguagem oral, a fim de facilitar a leitura e compreensão.

3. AS PRÁTICAS MUSICAIS NA ONG EDUCAR

Esse capítulo busca apresentar a instituição onde os jovens pesquisados participam da oficina de música. Embora, em princípio, o objetivo desta pesquisa tenha tomado os jovens participantes de aulas de música em ONG como objeto de análise, a instituição se mostrou um ponto importante do fazer musical. Isso porque, nesse local os jovens buscam a formação musical e, sobretudo, partilham suas práticas musicais que são levadas posteriormente, para outros espaços de convívio.

3.1 A Instituição

Fundada oficialmente em 2005, na cidade de Maringá, a instituição foi idealizada por lideranças da Igreja Católica do bairro em que está localizada. Segundo o Observatório das Metrópoles¹², este bairro é o segundo em número de habitantes da cidade de Maringá, com cerca de 26.000 pessoas e é caracterizado por apresentar inúmeras dificuldades sociais, como afirma a análise realizada pelo CMDCA¹³ (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente)¹⁴

Nesta região, compreendida, em seu maior número, por habitação popular, foi avaliada pela Comissão do Diagnóstico como uma região com baixo perfil sócio econômico das famílias, bem como baixo índice de escolaridade, o que, segundo a Comissão, resulta em empregos desprotegidos legalmente e com baixa remuneração. Ocorre também a falta de investimento e planejamento nas áreas de saúde, esporte, lazer e cultura. (CMDCA, 2011, p. 103).

Outra questão observada pelo relatório citado é de que nesta região estão alocados vários serviços públicos, mas é identificada uma demanda maior do que a oferta, o que justifica a criação de projetos sociais como a ONG participante da pesquisa. O bairro conta com dois centros de educação infantil, uma escola

¹² http://www.observatoriodasmetrolopes.ufrj.br/como_anda/como_anda_RM_maringa.pdf

¹³ O CMDCA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, é um órgão deliberativo e controlador das ações públicas e privadas, de atendimento e promoção do bem estar social da criança e do adolescente no Município. É uma instituição paritária, composto de membros da comunidade que dirigem instituições de atendimento a crianças e adolescentes e por representantes do poder público.

¹⁴ O diagnóstico foi realizado pelo CMDA juntamente com os dados do Conselho Tutelar de Maringá sobre a violação dos direitos das crianças e adolescentes, bem como dos atos inflacionais em toda a cidade de Maringá. Disponível em <<http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/9b0090a3ce15.pdf>>.

municipal de Ensino Fundamental e uma escola estadual de Ensino Fundamental e Médio. Possui uma unidade de Saúde e nenhum centro esportivo ou cultural que possa contribuir no atendimento a população, seja para lazer ou capacitação profissional.

Antes de ser oficializada em 2005, os fundadores já haviam organizado um projeto de Cursinho Pré-vestibular no ano anterior, 2004, em que estudantes voluntários da UEM (Universidade Estadual de Maringá) davam aulas para jovens da região interessados em fazer vestibular. Aos poucos, foram agregando oficinas, também ministradas por voluntários, até que em 16 de Fevereiro de 2005 o projeto foi oficializado como ONG. Nessa época, as atividades eram mantidas em um salão e as despesas ficavam a cargo da prefeitura. Entretanto, com mudanças políticas, em meados do ano de 2008 a prefeitura deixou de colaborar, o que impossibilitou as atividades até o ano de 2009.

A ONG ficou sem espaço para o funcionamento até que, com o término da construção da igreja católica do bairro, o salão que antes era ocupado pela igreja foi cedido para que a ONG pudesse retomar as atividades. Dessa forma, em 2009 as oficinas se reestabeleceram novamente e o Padre da paróquia buscou patrocínios com empresas da cidade, o que mantém o salário pago aos professores, secretária e despesas diversas. A Igreja fica responsável pelas contas de água e luz.

Atualmente são oferecidas oficinas de Violão, *Break*, *Street Dance*, Dança do Ventre e Canto¹⁵, além do Cursinho Pré-vestibular¹⁶, atendendo cerca de 200 pessoas com idades entre 3 a 60 anos do bairro em que está localizada e de bairros vizinhos. O salão disponibilizado para o funcionamento tem um espaço amplo, onde acontecem as oficinas de dança. Possui uma cozinha, utilizada para produzir alimentos para serem vendidos nas promoções realizadas pela Igreja para a obtenção de recursos financeiros. Ao lado do salão, há salas onde são realizadas a oficina de violão e do cursinho Pré-vestibular.

¹⁵ Esta oficina está sem professor atualmente.

¹⁶ Segundo informações do secretário da instituição, desde o início das atividades, foram aprovados 35 alunos que participaram do Cursinho Pré-vestibular oferecido pela ONG.

A equipe que dirige a instituição é formada por doze membros, sendo o presidente e seu vice, o secretário e vice, tesoureiro e vice, três conselheiros ficais e três suplentes. Todos são voluntários e ocupam o cargo por meio de eleições realizadas a cada dois anos.

De acordo com o documento disponibilizado pelo secretário da instituição, os objetivos da ONG EDUCAR são:

- Educar para a vida, despertando em cada criança, adolescente e jovem, o desejo de exercer sua cidadania na construção de uma comunidade fraterna e solidária;

- Resgatar a cidadania de crianças, adolescentes e jovens;

- Despertar suas capacidades e habilidades individuais por meio de realização de oficinas de arte e cultura;

- Valorizar a ação educativa na realização de cada oficina;

- Contribuir na construção de um novo rosto social dos bairros atingidos pelo projeto;

- Ir além da arte, criando grupos de partilha e crescimento pessoal dentro das próprias oficinas; (documento disponibilizado pelo secretário da ONG EDUCAR, s/p,)

O Estatuto Social da instituição, aprovado em 12 de fevereiro de 2005, traz como finalidades:

I – promoção da cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico;

II – promoção gratuita da educação, observando-se a forma complementar de participação das organizações no que se refere a lei 9790/99;

III – promoção do voluntariado;

IV – promoção do desenvolvimento econômico e social e combate a pobreza;

V – experimentação, não lucrativa, de novos modelos sócio produtivos e de sistemas alternativos de produção, comércio, emprego e crédito;

VI – promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais; (Estatuto Social, 2005, s/p)

Segundo o presidente, a ONG EDUCAR busca ocupar o tempo ocioso das crianças e jovens em situação de risco, “dar alguma coisa diferente para as crianças fazerem no tempo que está sobrando, pra não ficar na rua, ou se envolvendo com outras coisas”. Segundo Hikiji (2006), a expressão “situação de risco” é expressa em muitos discursos de dirigentes de ONGs e compreende um público amplo, geralmente formado por jovens e crianças de baixa renda, com relações familiares parciais ou até rompidas e acesso limitados aos direitos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, como saúde e educação.

Dessa forma, o risco dessa população, normalmente jovens pobres, está eminentemente associado ao tempo ocioso em que se pode estar na “rua”. A “rua”, que antigamente era lembrada como um local para brincadeiras, hoje representa perigo pelo crescimento da criminalidade, oportunizando o envolvimento com o crime, o tráfico e a violência em suas diversas manifestações.

Diante disso, a proposta da ONG EDUCAR é funcionar o dia todo para que os jovens possam frequentar as atividades no contra turno escolar. No entanto, a instituição ainda não dispõe de recursos financeiros suficientes, já que conta com o patrocínio de cerca de 20 empresas, limitando-se receber os alunos apenas entre o horário de 16h e 20h, de segunda a sexta-feira. Para o professor de violão, esse horário não favorece ao objetivo principal, que é tirar os jovens da rua, já que depois das 18 horas os pais costumam estar em casa e podem cuidar.

Sobre os recursos financeiros, as instituições que proporcionam serviços sociais para crianças e jovens como as ONGs, têm ao seu dispor órgãos que fornecem apoio financeiro, como o FIA¹⁷ (Fundo para Infância e Adolescência). Os fundos arrecadados por esse órgão, principalmente pela destinação de Imposto de Renda, são repassados aos municípios e administrados pelo CMDCA. Para ter acesso a esses recursos financeiros, a ONG precisa estar devidamente registrada

¹⁷ Os Fundos para Infância e Adolescência (FIA) são órgãos técnicos que tem como função normatizar, implantar e executar as políticas de garantias de direitos das crianças e adolescentes. Foi regulamentado pela Lei Federal 8.069/90 (ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente) e tem como objetivo captar e aplicar recursos destinados às ações de atendimento à criança e ao adolescente. A principal fonte de recursos destes Fundos são destinações do Imposto de Renda. Os FIA são administrados pelos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente (CDCA), formados por representantes do Poder Público e da Sociedade Civil deliberando sobre as referidas políticas públicas e o seu financiamento.

nesse órgão, o que não é o caso da instituição pesquisada. Segundo o presidente, a equipe está buscando essa regulamentação, mas a burocracia (que o entrevistado não especifica) tem dificultado o processo. Uma das implicações é que todos os membros da equipe diretiva são voluntários e possuem trabalho em horário comercial, o que dificulta a busca por essa regularização.

É importante destacar que, mais do que receber recursos financeiros, esse cadastro regulamenta as atividades da instituição no município de Maringá, estando irregular, a partir do ano de 2013, as entidades não governamentais que atendem crianças e jovens que não se cadastrarem, como afirma a Resolução 001, de 04 de Fevereiro de 2013

Artigo 3º. – As entidades não governamentais sediadas em Maringá, ficam obrigadas a registrar-se no CMDCA e a proceder à inscrição de seus programas e as entidades governamentais deverão proceder à inscrição de seus programas, especificando os regimes de atendimento, na forma definida no art. 90 do ECA.

O presidente da instituição afirma que com mais recursos financeiros seria possível ter mais professores, mais oficinas e principalmente a ampliação do horário do funcionamento, podendo atender o dia todo e garantir a permanência das crianças e jovens no contraturno escolar, focando as crianças e jovens em situação de risco.

O professor da oficina de violão fala sobre a expectativa criada em relação aos participantes da oficina

[...] eu pensei que eu ia pegar mais crianças necessitadas mesmo. Mas na verdade tem um ou dois lá que tem, que estão em condição mais precária, que não tem nem um violão direito pra tocar, pra ensaiar. Porque o resto tem violão elétrico né, que me surpreendeu até. Eu imaginava que eu ia ter que correr atrás de patrocínio de violão, que eu ia ter que ajudar de alguma forma. Mas me surpreendeu isso (entrevista com o professor).

Para o presidente, o público esperado para participar das oficinas seria “o pessoal que geralmente causa problema”, se referindo aos jovens que ficam na rua. Mas, segundo ele, a dificuldade está em levar esses jovens a participar das atividades da ONG

[...] a gente tem aqui a molecada que vire e mexe, eles estão aqui na porta, mas a gente não consegue trazer eles pra eles participarem de

uma oficina. A gente fala, 'vem ai, vamos fazer uma capoeira, vamos fazer um *break*, mas eles não querem. Então assim, esse seria o principal, o publico esperado mesmo. Mas, é, digamos assim, também estamos longe desse objetivo.

O presidente acredita que esse grupo em situação de risco seja composto mais por meninos e atribui a falta de interesse em frequentar a ONG aos tipos de oficinas oferecidas. Segundo ele, a grande parte dos frequentadores da ONG são meninas, distribuídas principalmente nas aulas de dança, como balé, dança do ventre e *street dance*. Essas oficinas foram decididas por meio de uma pesquisa realizada nas escolas do bairro e da região próxima em 2009, e embora a Capoeira tenha sido uma das oficinas mais votadas, a procura é pequena.

Segundo o presidente, “talvez o que atrairia mais os meninos seria o futebol, mas a gente não tem espaço físico pra comportar uma oficina dessa. Demandaria mais tempo e mais recurso, e um espaço físico grande. O futebol e teria que estar pesquisando também qual seria o interesse desses meninos. Mas no momento não adianta também a gente tá fazendo pesquisa e buscando outras sendo que a gente não tem recurso financeiro pra conseguir abrir novas oficinas.”

Embora tanto o presidente quanto o professor da instituição afirmem que o trabalho não esteja atingindo o publico almejado, é facilmente verificável que o critério de seleção utilizado para a participação na oficina de violão já seleciona participantes que tenham o instrumento, descartando inicialmente a possibilidade de quem não possui ou não tem condições de adquirir. Além disso, a divulgação, embora já tenha sido realizada nas escolas do bairro, atualmente se dá por meio da igreja e de eventos organizados por ela, limitando o acesso a informações sobre a ONG, principalmente aos jovens que estão na rua e não frequentam a igreja.

Por outro lado, embora esteja se discutindo o que a ONG ainda não atingiu, o presidente afirma que, “a gente também tem que trabalhar na questão da prevenção. Que nem, a maioria dos que estão ai, não está assim conforme esses meninos que está ai na frente. Pelo menos a gente acredita que não, a gente não vê eles com muita bagunça na rua, envolvido, como tem muitos ai que está

envolvido em pequenos furtos, droga. Então, digamos assim, a gente atua assim, com um pessoal que dá para prevenir ainda.”

Nessa perspectiva, o professor da oficina de violão também pontua que esperava um grupo de pessoas “carentes”, no sentido de carência material, mas ao se deparar com os participantes, passou a se questionar também o que seria essa carência, “mas o que é carência né, não é carinho, não é atenção? Todo mundo é um pouco carente né de fazer alguma coisa que dê valor né”.

3.2 A oficina de Violão

A oficina de violão é realizada uma vez por semana, com duração de uma hora no horário das 19h às 20h.

Os alunos chegam aos poucos e a aula começa cerca de dez minutos após o horário de 19h, terminando pontualmente, uma vez que há uma turma de violão com adultos em seguida, o que totaliza 50 minutos de aula efetivamente. Entretanto, esses 10 minutos são aproveitados de maneiras diferentes, com interação do professor com os alunos, conversas sobre o dia-a-dia entre professor e alunos, e troca de experiências musicais entre os participantes. Durante as observações foi muito comum ver alguns jovens ensinarem aos colegas introduções de músicas e ritmos que não são trabalhados pelo professor durante as aulas. Nesse momento, a troca é feita pela imitação e essas músicas que os alunos trazem, como eles relataram, são aprendidas em outros espaços, como em casa, buscando-se na internet ou com amigos.

As aulas são permeadas de muita conversa entre os alunos e há níveis diferentes de conhecimento do instrumento na turma, embora todos tenham começado juntos. Há alunos mais ativos, que estudam os conteúdos passados pelo professor. Além disso, alguns jovens tocam na igreja, o que possibilita o aprendizado em outros espaços além da aula.

Podem-se visualizar algumas características dos participantes na tabela a seguir. Os nomes dos jovens não foram utilizados, sendo substituído por letras para preservar a identidade dos mesmos. O item “Nível” foi estabelecido pela

pesquisadora por meio da observação e comparação do nível de aprendizado técnico no instrumento, não tendo relação com o nível de percepção musical ou de conhecimentos teóricos sobre música, a saber:

- O nível avançado é capaz de tocar acordes com *pestanda*, fazer ritmos variados e não apresenta dificuldades para tocar o repertório trazido pelo professor.

- O nível médio toca ritmos variados, apresenta um pouco de dificuldade com acordes com pestanas e precisa de uma atenção do professor para tocar o repertório.

- O nível iniciante não toca acordes, não faz ritmos satisfatoriamente e precisa de arranjos para as músicas, geralmente tocando em uma única corda, com adaptações para que possam tocar junto com o restante da turma.

NOME	IDADE	CARACTERÍSTICAS DO COMPORTAMENTO NAS AULAS	NIVEL	PORQUE COMEÇOU A ESTUDAR MÚSICA
Carolina	15	Concentra-se durante a oficina e estuda as músicas que o professor passa. Toca na igreja e costuma trocar experiências musicais com F.	Avançado	Sempre teve vontade de tocar violão.
Pedro	15	É o aluno que mais conversa nas aulas causando alguns tumultos em alguns momentos. Quase não se concentra, mas toca o repertório que o professor passa. Frequentemente passa aos colegas introduções de músicas sertanejas, que aprende em casa ou com amigos.	Intermediário	Fazia teatro na ONG EDUCAR e se interessou pela oficina de violão.
Patrícia	13	Frequentemente falta às aulas. Quando vai, nem sempre toca, deixando o violão no colo e com a boca para baixo, passando a maior parte do tempo conversando. Tem dificuldade em fazer ritmos e acordes.	Iniciante	- Segundo a jovem, seu sonho é tocar violão. Interessou-se pela oficina por frequentar as aulas de balé da ONG EDUCAR. Gostaria de aprender para tocar na escola com os

				amigos.
Franciele	13	Participa da oficina desde o início, mas toca poucas músicas e o professor sempre faz um arranjo para que ela consiga participar com o grupo, já que tem dificuldades em fazer acordes e ritmos. Durante as aulas, não interage com ninguém do grupo e não fala nem mesmo com o professor.	Iniciante	Interessou-se por pretender tocar as músicas do cantor Justin Bieber.
Amanda	15	Costuma chegar atrasada nas aulas. Toca o repertório, mas com um pouco de dificuldade. Conversa bastante durante a aula com o participantes C e G, mas sempre pede ajuda aos colegas para que a ajudem com os acordes das músicas.	Intermediário	- Iniciou a aula incentivada pela família.
Lara	18	Toca e canta com bastante facilidade. Concentra-se durante a aula e quase não conversa com os colegas. Gosta de tocar com o participante A nos momentos em que o professor está atendendo algum aluno. Gosta de compor.	Avançado	- Iniciou pelo incentivo dos pais. Várias pessoas em sua família tocam e tem um primo que faz graduação em música.
Rafaela	15	Tem dificuldade com o repertório do violão e não faz ritmos e acordes. Quase não interage “musicalmente” com os colegas e conversa durante a oficina, principalmente com o aluno E. É bastante tímida e quase não interage com o professor.	Iniciante	- Fazia balé na instituição e se interessou pela oficina de violão.
Ricardo	16	Participa ativamente das aulas. Toca o repertório das aulas sem dificuldade, mas não costuma trazer novidades para ensinar aos colegas. Na maioria das vezes, está aprendendo trechos de músicas com o participante B. Interage com os colegas e com professor, mas se incomoda com o barulho causado pelas conversas.	Intermediário	- Foi incentivado pelos pais e motivado por ter vários primos que tocam violão.

A oficina não tem um programa de conteúdos pré-estabelecido pela instituição ou mesmo um planejamento formalizado pelo professor. Durante as observações foi possível identificar que as músicas que seriam trabalhadas com o

grupo eram analisadas pelo professor para que se atendessem ao nível de aprendizado da turma, organizando um arranjo que atendesse o nível técnico de cada participante.

Segundo o professor, inicialmente ele pensou em planejar a oficina a partir do método do guitarrista Mozart Mello, que consiste no ensino de técnica para guitarra¹⁸, explorando principalmente solos no instrumento. A escolha se deu pelo fato de serem jovens e o professor acreditar que “a molecada gosta de som, de guitarra”. Entretanto, a proposta não foi bem aceita pelo grupo, sendo necessário mudar o foco do trabalho, já que como relata o professor, “eles preferem música cantada, música popular”.

Dessa forma, o professor passou a levar músicas populares que os alunos possam tocar e cantar, buscando sempre aumentar o grau de dificuldade nos acordes e ritmos. O repertório varia entre músicas classificadas como MPB e de Rock. Durante a oficina os alunos recebem a letra da música com cifra e prevalece o ensino por meio de imitação.

Sobre o repertório, o professor afirma que busca ouvir o que os alunos gostariam de tocar, mas não pode atender a preferência de todos. Então, quando há alguma música que mais de um aluno está sugerindo ele leva. Durante as observações, foi possível perceber que a grande parte das músicas executadas não foi de escolhas dos alunos, mas somente do professor. Uma justificativa para essa postura, segundo o professor seria que o importante “não é apenas o conteúdo musical, mas como da letra também”, e nem sempre as músicas escolhidas pelos alunos trazem alguma mensagem.

Além disso, o professor tenta “instigar” os jovens a ouvir outras músicas, diferente das que ouvem no cotidiano e procura usar sua experiência musical para levar esse repertório e ampliar o repertório dos alunos, como aponta abaixo,

[...] eu acho que tenho um gosto musical apurado pela minha história de vida né, pela minha esposa, o que a gente gosta né. Desde de Chico Buarque, Cazuza, Djavan, Oswaldo Montenegro que eu sou fã. Mas eu

¹⁸ Essa metodologia consiste no aprendizado do formato dos acordes de Dó, Lá, Sol, Mi e Ré Maior (Na linguagem de cifra americana, dar-se o nome de CAGED) e a partir deles, construir vários outros acordes sem precisar do deslocamento da mão, para extremidades divergentes do braço da guitarra, ou seja, em qualquer região do instrumento pode-se executar de forma fluente, qualquer tipo de acordes, harmonias, escalas, entre outros. Esse sistema vem ajudando profissionais da música de uma maneira geral, a uma melhor compreensão harmônica.

procuro trazer essas músicas mais populares, como Zé Ramalho, que são conhecidas né. As músicas do Rock popular né, dos anos 80 que tenham conteúdo né.

O Ricardo gosta dessa postura do professor, pois não gosta de “músicas de agora”, preferindo as músicas mais antigas, como as que o professor ensina. A Carolina afirma que gosta “mais ou menos”, mas nem todos do grupo “curtem” as músicas que ela ouve, então “tem que gostar das músicas que o professor passar, porque, tipo assim, se *nois* for escolher cada um uma música, nunca vai dar certo.”

Na opinião do Patrícia, tocar músicas que eles conhecem que ela denomina de “músicas de agora”, facilitaria o aprendizado. “Eu acho que essas músicas que o professor passa assim, não é que é velha, é muito antiga, a gente não conhece mesmo. Ai a gente fica meio que batendo aquela música e a gente na consegue mesmo pegar.”

3.3 O professor

O professor responsável pela oficina tem 48 anos e é maringense. Toca violão desde 16 anos de idade, trabalha com evangelização, é compositor de músicas para evangelização e possui três discos gravados. Embora não trabalhe como professor de música em outras instituições, ele afirma que a música sempre esteve presente em seu trabalho como evangelizador. Não possui graduação e quando questionado sobre sua formação musical afirma que não tem formação, apenas estudou dois anos de violão clássico. Essa afirmação demonstra sua visão em relação à formação musical estar ligada a uma forma mais tradicional de música, com leituras de partituras e estudo de peças do repertório erudito.

Ao ser questionado sobre como ele adquiriu os conhecimentos para tocar música popular e compor, ele afirma que foi com a prática, tocando na igreja, em bares e bandas de baile e que isso desenvolveu sua percepção auditiva, o que entre os músicos é chamada de “tocar de ouvido”. De acordo com sua fala, um de seus objetivos na oficina é que os alunos desenvolvam essa habilidade: “A ideia é

que um dia eles tirem a musica, não que dependam de uma cifra na internet, mas que eles vão criando formas de educar o seu ouvido pra isso né, pra musica”

Na medida do possível, o professor busca envolver todos do grupo. Como há níveis de conhecimento musical bastante diferentes, identificou-se dificuldades em termos didáticos para o ensino de alguns conteúdos e implementação de metodologias diferenciadas. Essas dificuldades podem estar associadas ao ensino coletivo, que segundo o professor, não seria a situação ideal por diversas dificuldades, como a situação de indisciplina e do equilíbrio de aprendizagem da turma, apontando o seguinte: “eu sei o limite de cada um, mas eu podia exigir mais né. Então, não dá pra exigir muito, então eu tenho que ficar um meio termo entre a exigência, aquele que é bom e aquele que é mal. Então tem que achar um meio termo pra não privilegiar ninguém e o grupo andar na igualdade.”

Além dos diferentes níveis de conhecimento, o grupo costuma ser bastante agitado. Os próprios participantes durante as entrevistas admitem que há muita “bagunça”, o que causa muitas interrupções, prejudicando o andamento do grupo.

Um dos pontos que pode ser observado e que prejudica a oficina é o atraso dos alunos. A cada aluno que chega é preciso parar para afinar o violão e com essas interrupções, os alunos desconcentram-se e começam a conversar. Nesses momentos, o professor é bastante tranquilo para cobrar a atenção dos alunos, não sendo muito incisivo. Ele afirma que busca não intervir nas conversas enquanto não estão atrapalhando muito a aula, mas que, se necessário, chama o aluno depois da aula e conversa. Ele busca lidar de formas diferentes com a questão da indisciplina, utilizando recursos como brincadeiras e o bom humor, e nos fala,

[...] eu gosto muito de cativar pela amizade também, pela brincadeira. São artificios que eu, falo assim, de repente você é muito rígido e a música que podia entrar na vida dele, não entra por quê? Porque o professor não foi um cara compreensível. Às vezes o cara está preocupado só com a música, mas você não é só música, você é um ser humano que precisa lidar com a música. E de repente, ali sai um Mozart da vida, quem sabe... quem sou eu pra pensar.

Essa maneira de lidar com as situações adversas ele foi adquirindo com a experiência, já que não fez curso de formação pedagógica. A partir de suas experiências, foi desenvolvendo ferramentas para lidar com comportamentos indisciplinados dos alunos. A brincadeira é um recurso bastante utilizado por ele.

Em outras experiências, ele afirma que conseguia a atenção de duzentas crianças porque também usava a brincadeira,

porque eu usava outras ferramentas, a brincadeira... a alegria que faz parte da minha vida já é um instrumento que eu toco... Não preciso afinar, já está comigo. Então acho que é o bom humor da vida. Olhar a vida com esperança... a espiritualidade também acredito que seja uma ferramenta que me ajuda a ter paciência com eles. É preciso ter paciência, a juventude é ebulição né.

É possível perceber em várias entrevistas que os alunos gostam da forma como o professor trabalha, citando suas brincadeiras, ou mesmo fazendo brincadeiras com ele. Quando o professor fala de “bom humor”, é possível associar às muitas gargalhadas que os alunos dão durante o momento em que estão na ONG.

A Carolina relata como sendo prazerosas essas atividades e que gosta do professor, tanto no sentido das brincadeiras, quanto na admiração pelo seu conhecimento musical,

a gente tá tocando assim, daí ele fala “vamo parar, vamo fazer uma brincadeira”. Ai ele fala lá “querem desistir?”. Ai a gente começa a brincar. Dai a professor volta no violão, dai, tipo, ele é bem legal tocando a música porque, tem muitas musicas dele que ele faz, e as músicas dele são muito legais.

A Lara causa gargalhadas na turma e demonstra a relação de amizade que tem com o professor durante a entrevista com o grupo focal, quando faz uma brincadeira. A pesquisadora pergunta sobre o que mais gostam na aula, ao que o jovem responde que “além de aprender tocar, a amizade também”, e o Lara logo em seguida fala: “o cabelo do professor”, e todos riem.

3.4 A busca e a permanência na instituição

Os jovens participantes fizeram a opção por fazer a oficina de música na instituição pesquisada, que oferece o curso gratuito e coletivo, motivos listados pelos jovens para a participação. O bairro em que está situado a ONG EDUCAR, como já descrito anteriormente, não oferece outras opções de atividades culturais e educacionais gratuitas, o que favorece a busca pela instituição. Mesmo morando

em bairros vizinhos, os jovens relatam que a instituição é próxima de suas casas, e isso é um fator determinante para que possam participar.

A gratuidade foi um dos pontos fundamentais para que a maioria dos jovens participantes pudessem estudar música e em alguns casos, essa seria a principal condição, já que a família não teria condições de garantir o acesso a aulas particulares. Mesmo em casos que a família aparenta uma condição financeira mais confortável (a família possui dois automóveis, o jovem estuda em um colégio particular, faz inglês e academia), essa é a única opção para estudar música nesse momento.

A pesquisadora questiona o Ricardo sobre se sua mãe não tivesse conhecido a ONG EDUCAR, se ele estudaria música em outro lugar, ao que ele responde: “acho que sim, mas a minha mãe não quer gastar dinheiro, entendeu? Dai ela me coloca aqui.”

Enquanto a busca pela as aulas se dá por diversos fatores, como influência da família ou até mesmo para aprender a tocar as músicas dos cantores favoritos, como veremos mais a frente no texto, as aulas coletivas e as relações que se estabelecem a partir dela também favorecem a permanência dos jovens na oficina.

Quando questionado sobre o que mais gosta na oficina além dos conteúdos musicais, o Pedro responde: “Ah, nós conversa, nós fica zuando lá”, se referindo ao conversar com os amigos durante o momento em que está na oficina. Sobre estudar música em aulas individuais ele é enfático ao afirmar que “é muito ruim. Meu Deus do céu, nem penso numa coisa dessa”.

A Lara, por participar de outros ambientes em que também pratica o instrumento, explica sobre o seu desenvolvimento musical a partir da oficina

Olha, aprender bastante eu não aprendo, porque eles [o grupo] estavam um pouquinho atrás de mim, eles tavam iniciando mesmo. Daí eu mais ajudava o professor, tentando aprender algumas notas que eu não sabia. Agora que todo mundo tá chegando no mesmo nível tá dando pra aprender mais.

Ainda que ela considere que durante a oficina deveria “ser menos bagunça, mais produtiva”, ela afirma que a aula “é boa” e que não pensa em fazer aulas

individuais por acreditar que “seria mais triste, sei lá, apesar de aprender um pouquinho mais. Sei lá, eu não ia gostar muito não”. A Carolina gosta de ir para a oficina, sobretudo para “aprender, não pra ficar com palhaçada”, mas também porque fazer aula em grupo “é mais legal porque, além de você vir pra aula para aprender, você vem também um pouquinho pra divertir, aí então daí é legal aprender.”

Sobre aprender música em ambiente coletivo, Cruvinel (2005, p. 80) ressalta que as experiências musicais em grupo, à medida que vão amadurecendo, além da motivação, tornam-se ricas para os indivíduos envolvidos devido “às relações interpessoais desenvolvidas pelos sujeitos desse grupo”.

O ensino em grupo possibilita uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a auto-compreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança e, no caso específico do ensino da música, um maior desenvolvimento musical como um todo (Cruvinel, 2005, p. 80).

A Patrícia quase não toca durante as aulas, mas não para de frequentar. Sobre isso ela afirma

Porque assim, o meu sonho é tocar, mas eu falo assim, se eu faltar, é mesma coisa de eu nem tá fazendo nada. E aí, a minha mãe também falava pra mim vir, e eu já queria mesmo vir. Aí chegava ali na aula não ia, sei lá, não dava aquela vontade. A vontade minha era de vir, chegava aqui eu não fazia nada.

Como sempre deixa o violão no colo com as cordas para baixa, e afirma não conseguir “trocar os dedos”, o professor busca estimular que ela cante durante aula. Na apresentação musical realizada pelo grupo ela fingiu estar tocando, mas participou cantando. Segundo ela, quando foi questionada pela mãe sobre como conseguiu tocar, sendo que não estuda em casa, ela disse “ah, tem parte assim que... que eu dou aquela mentirinha ali, de tocar”. No entanto, ela não deixou de ir a aula e diz que está mais motivada a aprender, por quer tocar nas apresentações e com os amigos na escola. Mesmo com a presença do público, a Lara não julgou sua apresentação como um erro, mas como uma forma de participar, não importando o nível de sua performance (SMALL, 1989).

Dessa forma, para os jovens que frequentam a oficina, nem sempre o aprendizado das técnicas musicais estão em primeiro plano, mas encontrar os amigos, cantar quando ainda não estão aptos a tocar, fazem o “musicking” daquele momento.

5 ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para Gomes (1995), não há fronteiras nítidas entre o processo de coleta de informações e o início do processo de análise e interpretação. A análise e interpretação seria a etapa final do trabalho, quando o pesquisador busca finalizar “ancorando-se em todo o material coletado e articulando esse material aos propósitos da pesquisa e sua fundamentação teórica” (GOMES, 1995, p. 81). Ainda segundo o mesmo autor, em pesquisas qualitativas a finalidade não é “contar opiniões ou pessoas”, mas explorar o conjunto de opiniões e representações sociais do tema que está sendo investigado (p. 79).

Após as transcrições das entrevistas, a análise de dados foi o processo de organização das informações coletadas, buscando compreendê-las e compará-las para a posterior discussão. Ao passo que se faz a organização, os dados naturalmente vão sendo analisados e interpretados. Para Bogdan e Biklen (1994), a análise “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205).

A análise dos dados foi iniciada pela organização do material em cadernos, sendo que no primeiro estavam as transcrições das observações, denominado Diário de Campo (DC) e no segundo, Caderno de Entrevistas (CE), a transcrição das mesmas.

Como procedimento metodológico para a análise, utilizou-se a categorização, que consiste em agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Esse processo deve ser entendido em sua essência como um processo de redução dos dados. As categorias representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando neste processo seus aspectos mais importantes (GOMES, 1995).

A categorização foi iniciada pela leitura exploratória do material. Foram realizadas várias leituras buscando-se a familiarização com o conteúdo das

entrevistas. Ao passo dessas leituras, ia-se retirando dados para compor as categorias de análise, considerando a frequência em que apareciam na fala dos entrevistados, a ênfase que era dada ou ainda por instigar mais discussões. Após esse processo, iniciou-se a discussão desses dados.

Na discussão, buscou-se estabelecer conexões entre as histórias que os jovens contaram sobre sua relação com música em diferentes espaços e as observações realizadas durante todo o processo de coleta dos dados.

A partir do contato e observação das atividades musicais da ONG participante da pesquisa, em aulas práticas e coletivas, optou-se quadro conceitual de Christopher Small (1989, 1998) para analisar como os jovens se relacionam com a música a partir e sua participação no projeto. Arroyo (2002) afirma que o livro *Musica, Sociedad, educación* (1989) é considerado por muitos estudiosos “como um marco no repensar da Educação Musical nos seus aspectos conceituais e práticos” (p. 21). Trazendo referências da educação e da sociologia, Small (1989) defende que outros espaços pedagógicos considerados não formais podem se constituir em espaços estruturantes de formação musical de um indivíduo.

Analisando as falas dos participantes da pesquisa, as questões propostas foram discutidas identificando-se como o *Musicking* é realizado em outros espaços de convívio. Além disso, pretendeu-se averiguar se os jovens percebiam em que momentos utilizavam os aspectos vivenciais da música, e como a formação musical adquirida após iniciar os estudos na ONG influenciou sua maneira de se relacionar com a música e com as pessoas.

5.1 Musicking: da ONG para outros espaços

Na oficina de música da ONG EDUCAR pesquisada, a prática musical coletiva utilizando o violão como instrumento principal apresenta as características descritas por Small, como sendo de caráter “vivencial” e “comunitário”.

Considerando o caráter comunitário e vivencial da música (SMALL, 1989), este capítulo busca discutir o papel que a música cumpre na vida dos participantes

dessa pesquisa. Embora sejam classificados em uma mesma categoria, há formas diferentes de ser jovem e, dessa forma, de se relacionar com a música.

Small (1989) afirma que a escola não é o único espaço para se produzir conhecimento e que a educação não é imprescindível à experiência escolar.

Espaços não formais de ensino, como é o caso da oficina em que os jovens aprendem música na ONG, são possibilidades em potencial para a produção e socialização do conhecimento, já que diferente da escola, em que “as crianças levam uma existência abstrata, separada da sua matriz vivencial natural” (SMALL, 1989, p. 89, tradução nossa), as oficinas possibilitam um planejamento que contempla as vivências cotidianas dos participantes, com “conteúdos flexíveis, ancorados em demandas emergenciais dos sujeitos e de suas comunidades” (KLEBER, 2008, p. 8).

Para Small (1989), as escolas de moldes ocidentais organizam seus programas de ensino com uma base de progressão linear e lógica, o que para ele tem pouca relação com nossa maneira de aprender. Nosso modo natural de aprender “se parece muito mais com um sistema de rede ou com a forma como se arma um quebra-cabeças é montado do que uma sucessão retilínea.” (SMALL, 1984, p. 191).

É possível identificar nos jovens participantes da oficina de música na ONG EDUCAR, que o aprendizado musical também não é retilíneo. A formação musical adquirida por meio da oficina, tendo o professor como condutor, soma-se as experiências musicais que eles vivenciam no cotidiano com a família, nas instituições religiosas, sozinhos, com os amigos em diferentes ambientes e na escola. Mais do que levar a formação musical adquirida na oficina para outros espaços, vários jovens realizam um intercâmbio, trazendo a formação que adquirem em outros espaços para a oficina.

Semelhante a essa situação relatada, Bozzeto (2012), a partir de sua pesquisa com jovens participantes de uma Orquestra, afirma que o ambiente musical de origem, construído nas experiências cotidianas familiares, não é abandonado com o ingresso dos jovens na orquestra.

[...] as socializações marcadas tanto no espaço da família quanto no espaço da orquestra, da escola oficial, da religião e das mídias, mostram que as escolhas musicais dos alunos e suas práticas culturais não estão dissociadas das outras socializações (p. 263)

5.2 Formação musical e relações familiares: incentivo, cobranças e proibições

“Ah, abrir uma banda, ou levar o violão na escola, ou... sei lá, deixar livre com o violão. Eles nunca deixa eu livre. Eles só quer que eu pegue o violão pra tocar e pra cantar.” (Carolina)

“Ah, eles gostavam de me ouvir no grupo de oração, meu pai até cantava junto. Só estudando que ele não gosta, porque às vezes começa a fazer umas notinhas meio irritantes, ai não gosta tanto.” (Lara).

“A minha mãe, quando ela me vê pegando o violão, ela até sai de perto, porque ela fala “meu Deus, vai chover”, porque eu nunca pego. Ela deixa, ela não reclama não, pode ser tarde, qualquer horário.” (Patrícia).

“Foi com meus primos (que surgiu o interesse em estudar música), por causa que eles já tocavam violão e bem né. Dai eu vendo eles tocar, ai eu queria aprender também.” (Ricardo)

As frases acima relatam algumas situações vividas pelos jovens com suas famílias. Para participar das oficinas, os pais precisam matricular os jovens que têm menos de 18 anos, além da necessidade de possuir o instrumento. Entende-se que, de alguma forma, os pais participaram da escolha dos filhos em fazer a oficina, já que os matricularam, forneceram o instrumento e, nos casos em que a família mora longe da ONG, viabilizam a ida dos jovens até a oficina.

Os instrumentos que os jovens possuem, na maioria dos casos já pertenciam a alguém da família. As primeiras tentativas de aprender a tocar, inclusive, foram feitas em ambiente familiar, como no caso da aluna C, em que o avô tentou lhe ensinar algumas notas e como relata também a Lara,

tive vontade. Via os outros tocando *né*. Via como eles tocavam fácil. Depois eu descobri que é difícil. Dai, deu vontade. Ai meu pai tinha um violão velho lá, dai eu comecei a tocar, lixei o violão, estraguei... Meu avô começou a me ensinar um pouco *né*, porque meu avô tocava. Dai com 15 anos meu pai me deu o violão que tenho agora de presente, dai segui em frente, continuei tocando.

Exceto os jovens Franciele e Pedro, todos os jovens tinham na família pessoas envolvidas com a música no que diz respeito a tocar algum instrumento musical ou a incentivar que os jovens buscassem aprender. Ricardo têm primos que tocam violão e, presenciando os primos tocarem, sentiu necessidade de aprender também. Lara tem o avô que toca violão e primos que fazem graduação em música e o avô de Patrícia já tentou ensiná-la. O pai de Rafaela a incentivou a entrar na aula de violão e Amanda, além do incentivo do pai, tem o seu namorado que também toca violão e a ensina algumas músicas. Carolina, tem familiares que tocam instrumentos e teve música na sua formação escolar (morava fora do Brasil, e em sua escola havia a disciplina de Educação Musical).

Small (1998) entende que o *musicking* é se envolver com a prática musical, fazer parte, independente da ação que esteja realizando, seja tocando, ouvindo ou dançando. Nesse sentido, a maioria dos jovens participantes da pesquisa tiveram aspectos vivenciais da música em família, que abrange as brincadeiras com música ou até participar das “reuniões de família” em que os seus parentes tocam seus instrumentos.

“tipo, sempre quando eu era criancinha eu tinha uma violinha de plástico. Aquelas violinha, tinha quatro cordas. Ai eu ficava tocando lá e minha mãe ficava cantando. Eu lá né! Eu não sabia nada, e eu colocava os dedos lá. Eu sempre quis aprender violão”

“[...] na verdade, foi incentivo da família, porque todo mundo da minha família toca violão, daí eu queria aprender também”

De todos os jovens entrevistados, apenas dois não relataram que a família os estimulou a buscar o aprendizado musical, entretanto, ao assistir seus cantores favoritos e vê-los tocando violão, tiveram interesse em aprender música. No caso da Franciele, por gostar muito do cantor Justin Bieber¹⁹ e assistir videoclipes em que ele aparece tocando violão, solicitou a sua mãe que a colocasse em algum curso de música para aprender o instrumento. A aluna relata ainda, que quer aprender a tocar para interpretar, principalmente, as músicas desse cantor. Como já participava da oficina de Balé na instituição, soube da oficina de violão e sua mãe a matriculou, adquirindo o instrumento em seguida.

¹⁹ Patrícia cantor e compositor canadense de música Pop.

Semelhante é o caso do Pedro, que gostou do instrumento por assistir pela *internet* a videoclipes com cantores sertanejos tocando violão. Então, pediu que a mãe comprasse-lhe um violão e como já participava da oficina de teatro na ONG EDUCAR, começou a participar também da oficina de música. Ambos os casos relatam que não tocam em casa e nem são cobrados pela família para isso. O Pedro, diz conversar pouco com os avós e mãe, com quem mora, por ficar “muito no computador, jogando”, e só toca violão quando está sozinho em casa.

Ao mesmo tempo em que a prática musical das famílias impulsionam a busca pelo aprendizado musical, os jovens sentem-se cobrados e se comparam com os músicos da família, evitando se expor, principalmente quando os pais solicitam que eles apresentem seus conhecimentos musicais

Ricardo: O problema é quando está o povo que sabe tocar (falando sobre a visita de parentes).

Pesquisadora: E você toca?

Ricardo: Não, porque os meus primos tocam muito bem e eu fico com vergonha.

Lara: Dai eu nem pego o violão, o violão nem existe.

Nesse sentido, Small sugere que a busca pela técnica e pelo alto nível performático, nem sempre está relacionado a como as pessoas que os ouvem irão “ouvir a música” que eles produzem, mas sim, irão vê-los e valoriza-los como pessoas que produzem música, sendo que a busca pela técnica na música seria “para dominá-la senão para viver mais plenamente nela” (SMALL, 1989, p. 201).

As jovens Carolina e Lara, embora tenham a prática de tocar em público por participar do coral da igreja, afirmam que não gostam de tocar quando há pessoas em suas casas, principalmente seus parentes, segundo relato de Carolina,

“chega um tio meu, meus pais falam ‘Lara, corre lá no quarto agora pegar teu violão pra você apresentar, tocar uma musiquinha’. Ai toco lá né, ai, o meu tio, ele sempre vai lá em casa, ele é filho da dupla lá (dupla de música sertaneja), ele fica com uma cara pra mim. Sem zueira véi, ele fica com uma cara assim... tão! Porque assim, às vezes, eu posso errar né, porque, tanta vergonha, na hora eu fico tão vermelha, tão vermelha, minha mão fica suando, tremendo. Ai eu fico lá, ele fica com uma cara estranha pra mim Eu pensando, vai que eu to fazendo errado. Mas eu toco, as vezes ele faz assim pra mim (*signal de positivo*)

Nesse momento, o fazer musical do Carolina é visto como um momento “sublime”, aquele em que é apresentada a peça, apresentado a destreza em seu instrumento, como nos moldes ocidentais tradicionais de fazer música (SMALL, 1989). Por outro lado, é possível perceber em sua fala que o tocar em outros ambientes, como com os amigos ou no grupo da igreja, como será apresentado mais a frente no texto, são mais aceitos do que tocar para os seus parentes.

Nesse momento, a musicista (Carolina), é vista com orgulho pela sua família, que pede para que apresente seus conhecimentos musicais.

Pode-se atribuir a isso o fato que Small (1989) aponta que os sentidos de uma *performance* musical são revelados pelas “relação das pessoas que nela estão envolvidos”, no “caráter comunitário” da música.

Para esse autor, em outras culturas, que não a de tradição europeia, as tarefas do intérprete e do ouvinte em uma atuação musical ultrapassa a reprodução (interprete) e passividade (ouvinte). Isso porque, em muitas dessas culturas sequer há a ideia de um produto musical estável – uma “obra” como concebida no ocidente,

A maioria dos músicos do mundo não faz uso de partituras musicais ou em todo caso as usam de maneira muito limitada. Apenas tocam e cantam, recorrendo a melodias e ritmos sabidos e a seus próprios poderes de invenção, sempre dentro da ordem de sua tradição. Pode ser que também não haja nenhuma obra musical fixa ou estável, assim que o músico cria enquanto atua, e os ouvintes, se há alguns exceto os músicos, têm um papel criativo que é importante e reconhecido, pela energia que devolvem aos músicos (SMALL, 1999, não paginado, tradução nossa).

Para ele, as pessoas envolvidas em uma *performance* musical estão celebrando as relações que se estabelecem entre elas, em que a qualidade da performance será determinada pela qualidade das relações geradas no momento da performance. Nesse caso, a Carolina parece considerar que as pessoas que a estão ouvindo, no caso o tio, não estão necessariamente participando do “*musicking*” daquele momento, e estão como ouvintes passivos ou até mesmo avaliadores,

“ai, eles são, tipo.. eles vão lá em casa, que está em construção ainda e, se cai um pozinho, eles já falam pra todo mundo que na casa do César tinha um pozinho ali. EU fico passada com isso. Por isso que eu não gosto de tocar violão perto da família, vai que eu tocando lá e erro

e eles ficam falando mal de mim o resto da semana *véi*. É por isso.”
(Carolina)

Ao mesmo tempo em que a música é valorizada como “obra musical” por essa família, ela parece ser também deixada em uma posição marginal em relação a outras atividades. Carolina relata que só pode estudar violão quando não tem prova e mesmo que já tenha cumprido suas tarefas diárias, sua mãe não a deixa estudar em qualquer momento, conforme relata:

“ai, quando não tem parente, ai eu me entusiasmo a tocar violão né. Ai, minha mãe fala “você guarda o violão agora, você vai estudar, ou você vai arrumar a mesa”. Ai eu falo, “então tá mãe”. Ai, às vezes, minha mãe tá tão estressada comigo “Desliga o violão agora!”. Ai eu começo a dar risada “Mãe, como é que você vai desligar o violão?”. “fica quieta, você entendeu! Guarda esse violão agora”. Eles reclamam demais. Eu começo a tocar violão, daqui a pouco “pode parar, vai estudar”, “eu já estudei!”, “Não, pode estudar de novo!”. Ai eu vou estudar, volto, “Agora vai ler o livro!”, “Eu já li o livro mãe”, “Vai ler de novo”. Eles ficam só tirando o violão.

Small afirma que em nossa sociedade a arte é vista em uma posição marginal em que, para a maioria das pessoas “a arte não cabe nenhum papel essencial”, sendo uma atividade para o tempo livre, “quando não se tem nada a mais urgente para fazer” (SMALL, 1989, p. 89).

Como apresentado anteriormente, embora os pais do Ricardo possam proporcionar a ele a participação em aulas de Inglês e academia, particulares, o aprendizado de música não entra no orçamento familiar, tendo que ser feito, necessariamente, em um local de ensino gratuito.

Além disso, o estudo do instrumento também não é incluído nas suas atividades diárias, ficando reservado apenas o momento da oficina para isso, conforme informações abaixo.

Pesquisadora: E você estuda violão durante a semana?

Ricardo: Não. Vamos dizer que eu chego em casa 10 horas da noite. E eu chego cansado, que eu acordo as 7 horas e fico de manhã e a tarde no colégio. Faço curso técnico. Dai eu chego em casa e vou pra academia, pPor causa que eu tenho um problema de engordar fácil. Dai se eu ficar parado eu fico obeso. Eu já sou meio gordo, dai eu tenho esse problema.

Pesquisadora: Todos os dias você vai na academia?

Ricardo: Só não de quarta, que eu venho fazer aula de violão.

Pesquisadora: Dai não sobra nenhum tempinho pra você pegar no violão?

Ricardo: Dai sábado e domingo eu... sábado de manhã eu faço aula de inglês, dai sábado a tarde, a noite e domingo o dia inteiro a gente vai pra casa de alguém ou tem gente que vem em casa. Dai é meio chato pegar o violão.

Pesquisadora: E como você desenvolve o seu aprendizado? Só aqui na aula, durante o tempo que está aqui?

Ricardo: Sim

Talvez essa seja a visão dos pais de alguns jovens, o que não representa o que os próprios jovens pensam e fazem com a música. Como afirma a Carolina, “a música é minha vida”, e ela está no cotidiano de todos os participantes em diferentes momentos. Mesmo sabendo das proibições da escola em relação à utilização de aparelhos celular na escola, ouvir as músicas preferidas utilizando esse aparelho durante as aulas está no relato de participantes da pesquisa.

“ah, as vezes eu me estresso na escola, ai eu falo “ah, vou largar tudo e vou me envolver com a música. Nunca mais eu volto aqui!”. Ai, dai, no outro dia eu já volto, mais calma. “E ai, vai se envolver com a música?” “por enquanto vamos estudar”. É que eu me estresso e começo a falar de música na sala. É que assim. Eu me concentro mais na música nas aulas do que na matéria. Ai, as vezes, até prejudica eu nas aulas. Ai, às vezes, até prejudica eu nas aulas. [...] Tipo assim, eu copio o que o professor passa, mas eu faço tudo rápido pra depois ouvir musica e ficar conversando né.” (Carolina)

“tipo assim, eu gosto bastante de musica agora. Então eu ouço pra dormir, pra ir pra escola, to sempre com música, fone de ouvido. Dentro de sala eu ouço. Acho bem legal.” (Patrícia)

5.3 Da oficina para a escola e na escola com os amigos

Ao frequentarem a escola, os jovens o fazem carregando “o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos diferentes tempos e espaços” (DAYRELL, 2007, p. 1118), o que reflete na complexidade de sua experiência enquanto alunos. Em diversos momentos das entrevistas, a escola apareceu como um espaço em que se deseja “levar o violão”, tocar com os amigos, apresentar-se, de modo a tecer redes de relações, “ao passo que relacionamentos sonoros são também explorados, afirmados e celebrados (SMALL, 1998, 1999)”.

Segundo Small (1989), a sociedade, a música e a educação estão intrinsecamente ligados, mas com a visão científica instaurada no ocidente desde

o Renascimento, a música começou a ser vista como mais um objeto de conhecimento a ser dominado pelo homem, afastando-se de sua natureza “vivencial”, perdendo-se do ser “caráter comunitário”.

A partir das observações realizadas sobre a oficina de música, é possível perceber que os conhecimentos musicais são construídos por meio da prática, utilizando-se o violão.

Os conteúdos teóricos precisam ser vivenciados pelos jovens para que sejam internalizados e, embora inicialmente o professor tenha tentado separar a teoria da prática, o processo não foi aceito pelos jovens e a metodologia teve que ser modificada. É possível corroborar isso diante do depoimento do professor sobre o “estudar teoria”.

“a formação de acordes eu acho interessante pra eles né, mas eu acho um pouco difícil. Eu, no começo insisti muito, mas eles querem é pegar o violão e tocar. [...] primeiro eu tentei passar um pouco de teoria pra eles né, que não foi muito bem aceito né. Eles não estavam muito afim de teoria e, ai depois foi por musica. Passei todos os acordes já pra eles né, alguns estudaram, outros nem tanto né. Mas tudo que eu podia passar de acorde foi dado pra eles, explicado como formação maior, menor, tudo isso eu passei. E agora, depois eu resolvi, então, as musicas que eles solicitam, outras que eles acham importantes, que tem um conteúdo não só musical, mas como de letra também.”

Como já citado anteriormente, é possível identificar nessa metodologia traços do que Small (1989) chama de “racionalismo científico” (SMALL, 1989), dentre eles, a separação da teoria e da prática e a fragmentação do ensino instrumental em etapas definidas em função da complexidade técnica posta ao executante. Por outro lado, o depoimento revela o rompimento com essa estrutura fragmentada, na medida em que considera a não aceitação por parte dos alunos e muda a metodologia, favorecendo o aprendizado “não linear”.

Para os jovens, o significado do aprendizado musical resume-se na prática musical e sua formação musical está “materializada” ao aplicar técnicas ao instrumento.

Ao serem questionados sobre o fato de “levarem os conhecimentos musicais para outros espaços”, interpretaram como levar o seu instrumento musical, “levar o violão”. As outras dimensões do conhecimento musical, como a percepção, apreciação, leitura musical, precisaram de uma instigação maior

durante as entrevistas para que eles identificassem como aplicam esses conhecimentos em outras situações, quando estão tomando parte do “*musicking*”, mas não estão tocando seus instrumentos.

Os conhecimentos musicais relacionados à teoria musical, quando instigados durante a entrevista, aparecem no discurso da aluna Carolina, que afirma já ter utilizado durante as aulas de artes²⁰, inclusive para “corrigir” equívocos do professor que estava aplicando o conteúdo, conforme relatado abaixo.

“tipo, ela fez umas perguntas lá de quem tocava um instrumento. Eu levantei o dedo. Ai ela falou que só podia falar instrumentos que tivesse pauta. Ai eu falei “violão e flauta”. Ai ela falou “ué, mas violão não!”. Ai eu falei, “lógico que tem pauta, além de cifra tem pauta”. Ai ela falou assim “Ah, mas eu não quero violão, não quero nenhum instrumento de corda, quero só de sopro ou de outras coisas”. Ai eu falei “então, flauta então”. Ai ela ficou fazendo umas perguntas lá pra mim. Eu sei mais do que a professora. Tem eu e uma menina da sala. Ela estuda um instrumento de sopro lá, esqueci o nome, um bem grandão. Ai, tipo, a professora escreveu lá no quadro a pauta lá. Ai eu e ela ao mesmo tempo levantou a mão, e a professora “que que é?”. “i a pauta tá errada, esses negócios ai tá tudo errado!”. Dai, “Ah, porque?”. Ai eu falei “Ana, pode ir lá”. Ai a Ana colocou lá certo. Dai no final do livro do professor, as vezes tem alguma coisa, ai tava certinho depois no final do livro do professor. Eles, às vezes, passa muita coisa errada pra *nois*, ai chega na prova, eles ferram porque, eles coloca as coisas certa na prova, e passa as coisa errada pra *nois*. É que nem aconteceu comigo hoje na prova de geografia.²¹

Embora a primeira questão relacionada a esse tema tenha sido direcionada a como os jovens utilizam seus conhecimentos musicais nas disciplinas escolares, todos os jovens relacionaram apenas ao aspecto “vivencial” e principalmente “comunitário” da música – o fazer música com os amigos.

O aluno Ricardo, que estuda em uma escola com um sistema de ensino organizado por meio de “oficinas de aprendizagem” em que todas as tarefas são

²⁰ Na disciplina de Arte do currículo das escolas estaduais do Paraná está inserido o conteúdo de música. Esse conteúdo é trabalhado pelo professor dessa disciplina, independente de sua formação inicial (Artes Visuais, Artes Cênicas, Dança ou Música).

²¹ A referência à prova de geografia está no fato de Carolina “ter deixado de estudar violão para estudar para a prova” e, ao fazer a prova, não “caiu” nada do que ela havia estudado.

realizadas em grupo²², costuma levar seu instrumento para as aulas que trabalham música e utiliza-se dos conhecimentos adquiridos na oficina da ONG EDUCAR.

Além de aproveitar a sua formação musical para realizar as tarefas solicitadas na aula, que focam a prática musical, ele também leva o violão em outros momentos para partilhar com os amigos suas experiências musicais e aprender com eles. A escola, com sua característica de ambiente de socialização, aparece como um local privilegiado para que a música apresente seu caráter comunitário (SMALL, 1989). Vejamos o que diz o aluno H:

Pesquisadora: Você tem amigos que tocam instrumentos musicais, que estuda musica?

Ricardo: Tenho

Pesquisadora: E vocês conversam sobre musica, se reúnem pra tocar?

Ricardo: A gente se encontra, por causa que no colégio tem esse negócio de equipe né. A gente escolhe a sala que a gente quer e a equipe que a gente quer ficar. Dai teve um tempo que tinha um monte de gente que sabia tocar na mesma sala. Dai eu falava assim “traz o violão um dia ai que a gente vai tocar”, dai eu levava. Dai a gente ficava o dia inteiro tocando violão na sala.

Pesquisadora: E as outras disciplinas, os professores...

Ricardo: Assim, acabando o bimestre. Já acabou a matéria e o professor vai passar filme. Dai a gente tocava lá na sala.

Tanto para Ricardo, quanto para outros jovens entrevistados, o caráter comunitário da música apresenta-se em diversas situações. Na escola, a possibilidade de tocar um instrumento adquirida por meio da oficina de música da ONG EDUCAR, proporciona a *performance* musical, que é complexa considerando-se, sobretudo, o conjunto de relações estabelecidas a partir dela – não só das existentes entre os sons organizados.

Para Small (1998), o sentido encontrado em uma *performance* musical é revelado pelas relações entre as pessoas que nela estão envolvidas. Elas celebram relações estabelecidas e a qualidade da *performance* será também determinada pela qualidade das relações geradas no momento da performance. É um “encontro humano por meio de sons não verbais” a se desenvolver em um determinado contexto. É a essa atuação musical, em que são tecidas diversas

²² O método de “Oficinas de Aprendizagem”, aplicada no Colégio Sesi, incentiva o trabalho em equipe, a criatividade e a iniciativa própria, preparando jovens profissionais proativos, empreendedores e com competências exigidas no mercado de trabalho.

relações, que emprega o termo “*musicking*”. O vínculo com os amigos e com o ambiente escolar promovem essa possibilidade e, na maioria dos casos, o desejo de partilhar o fazer musical.

De todos os jovens entrevistados, apenas Ricardo tem a possibilidade de levar seu instrumento para a escola. Entretanto, Carolina até já combinou com os amigos que levaria para tocar em um trabalho escolar solicitado pela professora de Inglês, mas sua mãe não permitiu que ela levasse. Segundo ela, o seu pai tem muito ciúme do violão “ele tem mais ciúmes do violão do que eu”. Ela relata que gostaria de partilhar com os amigos e já fez, inclusive, gravações para que eles possam vê-la tocando.

Tanto o Franciele quanto o Patrícia têm interesse em tocar com os amigos na escola, mas não levam o violão por considerar que ainda não tocam muito bem e, como relatado na questão do ambiente familiar, ficam com “vergonha” por ter pessoas que eles consideram que tocam melhor. Vejamos o que nos dizem em entrevista com o grupo focal:

Pesquisadora: Os professores pedem para vocês tocarem?

Patrícia: A professora pediu esses dias para mim tocar na escola, mas ai eu falei que não, que minha mão tava doendo.

Franciele: Dá muita vergonha.

Patrícia: dá vergonha... tipo assim, eu não sei (tocar violão), mas se for pra mim tocar, ai eu tenho que aprender.

Franciele (falando ao mesmo tempo que Patrícia): Porque sempre tem um que sabe mais do que você.

Patrícia: Dá vergonha, porque, tipo, lá na minha escola, tem um monte de menino, amigo meu mesmo, amiga, que toca. Ai eu tocando lá, eu erro alguma coisa, já pensou? Eles sabem mais do que eu, eu fico com vergonha.

Há uma preocupação com o que “irão pensar” as pessoas que os ouvem tocar caso eles errem. Para Small (1998), quando se está envolvido com a música, as pessoas se conectam com aquilo que se imagina de ideal, “com a imagem ideal de nós mesmos”, e da relação que se julga ideal com o mundo e com as outras pessoas. Pra esses jovens, o “tocar bem” bem frente aos colegas da escola é importante, uma vez que a música possibilita articular as relações de “alto padrão”, não se constituindo apenas em divertimento, mas ensinando “o nosso lugar no mundo, na relação com as pessoas e na natureza”. Para o Pedro,

além da preocupação em “ser zuado pelos caras”, ainda há a insegurança em ter o violão roubado caso leve até a escola²³.

Por outro lado, embora na escola haja a vontade de tocar, mas a insegurança de ser “zuado pelas pessoas não tão amigas assim”, em momentos em que estão fora da escola os jovens encontra-se com seus amigos para tocar junto e partilhar conhecimentos.

5.4 Levando e trazendo conhecimentos: de outros espaços para a oficina

Além dos espaços já citados, como a escola e a família, no discurso desses jovens a igreja que frequentam aparece como um dos espaços em que o violão é levado ou gostariam de levar. As jovens A e F tocam juntas no mesmo grupo. É frequente vê-las ensaiando algumas músicas antes ou depois da oficina e, inclusive, já tentaram fazer composições²⁴. Aqueles que não tocam na igreja, mas também aguardam o horário da oficina partilham a prática observando o que as jovens tocam ou mesmo improvisando, cantando as músicas que conhecem.

Ao contrário da Patrícia, que afirma querer aprender a tocar para se apresentar, já que “acha legal” que as pessoas a reconheçam na rua, situações que ocorrem também porque ela participa das apresentações de dança, a Lara gosta de tocar na igreja por participar do grupo, da prática comunitária (SMALL, 1989)

Eu não gosto muito quando as pessoas fala que eu toquei bem, porque eu não sou muito de me gabar, não gosto tanto. Eu gosto de tocar lá no meu cantinho e sair vazado, sair quietinha né. Acho que por isso que eu não toco nas missas muito.

Ela afirma que na igreja aprendeu bastante, “na marra”, porque não sabia as notas e acordes no violão. Como participa da oficina e está um pouco “mais avançada”, ela reconhece que os conhecimentos teóricos a ajudam melhorar sua prática na igreja

²³ A escola que atende o Fundamental II e Ensino Médio, que fica em frente a ONG, é considerada violenta pelos jovens entrevistados.

²⁴ Uma dessas composições foi apresentada no dia das mães em uma apresentação viabilizada pela ONG.

Lá eu não sabia nota, tinha que procurar na internet pra saber como era, tinha que me virar. Porque na época, tinha um professor que me ajudava, mas não me ajudava do jeito que me ajudam agora né. Então muito coisa eu tive que me virar ouvindo, tentando aprender. Eu aprendi bastante lá também. E se perguntar pra XXXX, ela também apanha bastante pra aprender as notas lá. Porque é tudo mais corrido, o povo só sabe cantar, voce tem que passar o que eles cantam para o ritmo no violão, aprende bastante. Agora o que aprendo aqui às vezes eu levo pra lá, porque é essencial ter alguma coisa firme, teórica, pra poder melhorar né, sua aprendizagem cada vez mais.

Essa mesma jovem, como relatado anteriormente, ajudava o professor durante a oficina a ensinar os amigos que estava começando a aprender. Eloisa também afirma que começou a aprender mais quando começou a tocar na Igreja, já que na aula o professor tende a acompanhar o ritmo dos alunos como um todo, não podendo atender as necessidades de cada participante. Embora considere que aprende “em passos lentos” na oficina, como já afirmado anteriormente, ela não deixa de ir por gostar de estar com os amigos e não esconde a admiração que tem pelo professor, que também possui uma banda de música católica.

É que assim, tipo, o professor na aula ele só passa o básico do básico pras pessoas. Tem muita gente ainda que, tipo, aquela XXXX que senta do meu lado, ela não pegou muita nota, a XXXX também não, a XXXX também não. Ai daí, tipo, eu sempre ficava naquelas musicas simples, ai quando eu entrei no coral evoluiu bastante eu porque eu aprendi notas novas e, tipo, não vê que as vezes eu to com faixa nos braços? Porque, tipo, dói tanto de eu fazer aquelas notas, dói muito.

Dessa forma, além da oficina, alguns jovens buscam aprender em outros ambientes, mas de forma que estejam em momentos de prazer. Como discute Snyders (2008), tocar instrumentos, participar de grupos vocais e instrumentais dão um prazer evidente, principalmente quando “sentida como uma atividade bem-sucedida”, em que o executante adquire uma familiaridade feliz “com os sons, as estruturas, os desenvolvimentos musicais” (SNYDERS, 2008, p. 33).

O Pedro costuma se encontrar com os amigos para tocar, ou na sua casa ou na casa deles. Relata que quando vai a casa de parentes, costuma levar o violão para que o garoto que mora em frente a casa do tio o ensine a tocar algumas músicas. É frequente observar na oficina ele ensinando trechos de músicas que estão na mídia para os seus colegas, também muito interessados em aprender.

Esses relatos assemelham-se ao exemplo que Small (1989, p. 169) traz sobre a forma como comunidades africanas vivenciam e aprendem música

Nestas sociedades não ocidentais, como em muitas outras, a educação musical das crianças segue um curso que não lhes impõem esforço algum: o jovem músico toca seu instrumento desde o começo mesmo. É claro que trabalha e se esforça, não para obter o domínio de seu instrumento (já que a ideia de domínio é alheia a um músico que considera seu instrumento como um amado companheiro em seu empreendimento criativo), senão para aumentar a fluidez, a expressividade e a naturalidade com que toca, e isso não se faz valendo-se de exercícios técnicos, senão tocando e expondo-se continuamente às experiências musicais que se dão no marco de sua sociedade (SMALL, 1989, p. 196)

Embora esse trabalho não tido como objetivo analisar como os jovens aprendem música, a presença do “aprender” junto ao aspecto comunitário e vivencial da música (SMALL, 1989) esteve presente em todos os depoimentos recolhidos. Mesmo aqueles jovens que só tocam no dia que vão para a oficina, tomam parte da ação musical com o que sabem, e como afirma SNYDERS (2008), “a aula de música constitui uma ocasião bastante privilegiada de colocar-se em “uníssonos” com os outros, de escutar uns aos outros, com as habituais ressonâncias de conhecer-se, apreciar-se, aceitar-se”. (SNYDERS, 2008, p. 91)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, caracterizado como um estudo de caso qualitativo, teve como participantes da pesquisa, jovens que frequentam de aulas de música em uma ONG na cidade de Maringá/PR. O estudo está inserido no campo acadêmico da Educação Musical e está situado na temática “Juventudes”, mais especificamente na interação entre “Jovens e música”. A interpretação de dados foi fundamentada nas teorizações sobre o *musicking*, de Christopher Small (1989, 1998).

O trabalho buscou investigar qual papel a música cumpre na vida dos jovens que estudam musica na ONG escolhida para a pesquisa. Por meio das observações e entrevistas buscou-se desvelar os espaços de convívio em que os conhecimentos musicais são levados a partir da participação da oficina, o que os levam a buscar aprender música e como passam a se relacionar com ela após iniciar o aprendizado musical.

A partir da imersão no campo, observou-se que a relação dos jovens com a música, tanto no ambiente da ONG, como em outros espaços, caracterizou-se pelo aspecto vivencial e comunitário, como apresentado por Christopher Small (1989,1998). Vivencial no sentido de que esses jovens se envolvem com a música de diferentes maneiras, seja ouvindo em seus aparelhos celulares, tocando seus instrumentos ou participando das práticas dos seus amigos.

Para esses jovens, os conhecimentos musicais são traduzidos sem levar em conta o “racionalismo científico”, compreendido como a separação da teoria e da prática. Ao falar de música, já a consideram como ação, como *performance*, “materializando” o seus conhecimentos musicais no seu instrumento, o violão, como apontado por SMALL(1998).

Nesse sentido, o “levar o conhecimento musical para outros espaços” significou para eles o “tocar seus violões em outros espaços” e, principalmente, com outras pessoas. O violão, sinônimo de conhecimento musical para eles é levado para diversos meios, como a escola. Lá, os conhecimentos musicais também não costumam ser utilizados para “responder questões” referentes a

conhecimentos científicos das disciplinas escolares, mas sim, para fazer música com os amigos, representando o aspecto comunitário indicado por Small (1989).

No aspecto comunitário de partilhar música com uma ou mais pessoas, foi possível perceber que esses jovens não perdem a oportunidade de aprender um pouco mais sobre música. Aprender música com os amigos na escola, em casa com o avô, com o vizinho ou na igreja expressou que o aprendizado não precisa necessariamente acontecer de forma linear. Muito ao contrário disso, como afirma Small (1989), aprende-se mais nessas situações em que se está envolvido, quando se tem o interesse em determinado assunto.

Esses jovens quando estão com seus instrumentos, estão livres para “estabelecer suas próprias conexões e seus próprios assuntos, que coincidam com seus próprios interesses e necessidades” (SMALL, 1989, p. 190). Isso foi verificado, mesmo na oficina, considerada um espaço não-escolar (SPOSITTO, 2008). Por trabalhar com conteúdos mais livres, os jovens partilhavam seus saberes, como introdução das músicas preferidas ou “batidas” de outras músicas que estavam alheias ao repertório que o professor oferecia.

Diante dessas observações, considerou-se que nem todos os jovens participantes da pesquisa “levam seus conhecimentos para outros espaços”, mas, mais que isso, a grande parte deles busca mais conhecimentos a partir da participação na oficina. Esses conhecimentos são buscados de maneira natural, em que durante a vivência musical coletiva aprende-se mais música para viver mais plenamente nela (SMALL, 1998).

Para finalizar, cabe destacar que como afirmam Souza (2009) e Sposito (2008), pesquisas que abordam instituições não-escolares precisam ter relações com a escola. Nesse sentido, a partir dos dados recolhidos, pode-se pensar que a aula de música na escola deve buscar, ao máximo, o caráter vivencial e comunitário. Além disso, embora a participação na *performance* musical (*musicizing*) possa ocorrer com diferentes ações, o instrumento musical apresentou-se como um objeto que para os jovens motivou a busca por mais conhecimentos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5-6, mai./dez., p. 25-36, 1997.
- _____. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia. (Org) *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p.12-35.
- ANDRÉ, Marli. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005. Série Pesquisa, v. 13
- ARALDI, Juciane. *A formação e a prática musical de DJs: um estudo multicaso em Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Música) – IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- ARANTES, Lucilene Farias. *“Tem Gente Ali que estuda música para a vida!”: um estudo de caso sobre jovens que musicam no projeto social Orquestra Francielee Uberlândia*. Dissertação (Mestrado em Artes) - Programa de Pós-Graduação em Artes - do Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.
- ARROYO, Margarete. Educação Musical na contemporaneidade. In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2, 2002, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2002b. p. 18-29.
- ARROYO, Margarete . Jovens, músicas e percursos investigativos. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 12, n. 20, p. 21-35, jan./jun. 2010.
- BARBOSA , E.F.; GOMES, M.E.S. A técnica de grupos focais para a obtenção de dados qualitativos. *Educativa*, fev. 1999. Disponível em: <www.tecnologiadeprojetos.com.br> acessado em: 15/06/2012
- BASTIAN, Hans Günther. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, p. 76-106, 2000.
- BAUER, M. W; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOZZETTO, Adriana. *Projetos educativos de famílias e formação musical de crianças e jovens em uma orquestra..* Tese (Doutorado) – IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

CORRÊA, Marcos K. *Violão sem professor: um estudo sobre processos de autoaprendizagem musical com adolescentes*. Dissertação (Mestrado em Música) – IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000

CRUVINEL, Flávia Maria. *Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. (Orgs) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> acessado em 04/05/2012

DAYRELL, Juarez. Juventude e Escola In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.) *Juventude e Escolarização*. Brasília: Mec/Inep/Comped, 2002. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> acessado em 01/07/2012

DAYRELL, Juarez. O Patrícia como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DIAS, Leila Miralva Martins. *Interações nos processos pedagógicos-musicais da prática coral: dois estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música) – IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011

FIALHO, Vânia Aparecida Malagutti da Silva. *Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical*. Dissertação (Mestrado em Música) – IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz. Considerações sobre a pesquisa em educação musical. In: FREIRE, Vanda Bellard (org). *Horizontes da pesquisa em Música*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

FREITAS, Maria Virginia. (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005. Disponível em: www.acaoeducativa.org. Acessado em 04/05/2012.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa..* São Paulo: Atlas, 2009. 4. ed

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. (Orgs) *Pesquisa social : teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

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 da educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Música, Porto Alegre, 2006.

_____, Magali. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v.8, mar. p. 57-62, 2003.

_____, Magali. Projetos Sociais e educação musical. In: SOUZA, J. (Org.). *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virginia. (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005. Disponível em: www.acaoeducativa.org. Acessado em 04/05/2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARINGÁ, Resolução nº001 de 04 de Fevereiro de 2013 em Sessão Plenária Ordinária do dia 30 de Janeiro de 2013. Estabelece procedimentos para concessão de registro de entidades governamentais, inscrição e reavaliação dos programas de proteção e socioeducativos governamentais e não-governamentais destinados a crianças e adolescentes no município de Maringá, Estado do Paraná.
MENEZES, E. C. de. *A educação musical na ONG Corpo Cidadão*. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. (Orgs) *Pesquisa social : teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.(Orgs) *Caminhos do Pensamento – Epistemologia e método*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002

MOURA, Auro Sanson. *Música e construção de identidade na juventude : o jovem,*

suas músicas e relações sociais. Dissertação (Mestrado em Música) PPGMUS – Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, 2009.

PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional. Casa da Moeda, 1993.

PENNA, M. ; OLGA, R.; MARCEL, R. Educação musical com função social: qualquer prática vale? *Revista da Abem*, Porto Alegre v. 20, n. 27, 2012.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

RAMOS, Sílvia Nunes. *Música e televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos*. Dissertação (Mestrado em Música) – IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

ROZZINI, José Everton da Silva. *Educação musical na CUICA: Percussões e repercussões de um projeto Social*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012

SANTOS, Cristina Bertoni. *Aula de música na escola: Concepções e expectativas de alunos do Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado em Música) - IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003

SANTOS, Daniela Oliveira dos. *A música sertaneja é a que eu mais gosto!:* Um estudo sobre a construção do gosto a partir das relações entre jovens estudantes de Itumbiara-GO e o Sertanejo Universitário. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

SCHMELING, Agnes. Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DUCAÇÃO MUSICAL, 14, 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ABEM, 2005. p. 1-7. 1 CD-ROM.

SILVA, C. R.; LOPES, E. P. Adolescência e Juventude: Entre conceitos e Políticas Públicas. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, Jul-Dez 2009, v. 17, n.2, p 87-106.

SMALL, Christopher. *Música, sociedad, educacion*. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

_____. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 1998.

_____. El musicar: um ritual em el espacio social. *Revista transcultural de Música*, Barcelona, n. 4, 1999.

Disponível: < <<http://www.sibetrans.com/trans/a252/el-musicar-un-ritual-en-el-espacio-social> >.

Acesso em: 04/06/2012.

SNYDERS, Georges Snyders. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez, 2008. 5 ed.

SOUZA, J. V. Educação musical e culturas juvenis: socialização musical, nova oralidade e outras aprendizagens musicais. In: XVIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL/ 15º SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2009, Londrina. *Anais....*Londrina: ABEM, 2009, p. 521-530.

SPOSITO, Maria Pontes. Juventude e Educação: interações entre educação escolar e a educação não-formal. *Educação e Realidade*, v. 33, p. 83-97, 2008

SUBTIL, M. J. D. Mídias e produção do gosto musical em crianças da quarta série do ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Gráfica Editora Vieira, 2003. p. 49-65.

WEILAND, Renate Lizana. *Relações entre projetos comunitários e música na perspectiva de profissionais da área musical em Curitiba - Algumas contribuições da psicologia social comunitária e da educação.* Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual do Paraná, Curitiba: 2010.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, 39-48, set. 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE I – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

Entrevista com o professor da oficina

- 1 – Qual a sua formação?
- 2 – Como você aprendeu música?
- 3 – Além da ONG, você dá aula de música em outros locais?
- 4 – Como você foi contratado como professor da ONG?
- 6 – Quais os objetivos da oficina de música da ONG?
- 7 – Você considera que os objetivos estabelecidos estão sendo atingidos?
- 8 – O que você considera que falta para que a ONG consiga atingir os jovens que estão em situação de risco?
- 9 – Qual o critério de ingresso e permanência na oficina de música?
- 10 – Existe um programa para a oficina de violão? Quem elabora?
- 11 – O que você destaca como sendo importante para que os jovens aprendam na oficina de violão?
- 12 – Você estudou sobre metodologias de ensino de música?
- 13 – Como é a escolha do repertório para as aulas?
- 14 – Você conhece um pouco sobre a vida dos jovens fora da oficina?
- 15 – Qual sua opinião sobre aulas coletivas?
- 16 – Como você lida com questões relacionadas a indisciplina?
- 17 – Quais seriam as contribuições dos conhecimentos musicais na vida dos jovens?
- 18 – Como você acha que eles levam esses conhecimentos para outros espaços da vida deles?
- 19 – Qual o motivo desses jovens buscarem aulas de música?
- 20 – Como foi para você participar das conversas que tive com os jovens?

Entrevista com o presidente da ong

- 1 – Qual a sua profissão?
- 2 – Como é composta a equipe diretiva da ONG e quais são as atribuições?
- 3 – Como e quando a ONG iniciou?
- 4 – Quais os objetivos da ONG?
- 5 – Como são recolhidos os fundos para manter a ONG?
- 6 – A ONG possui o registro no CMDCA?
- 7 – Como é feita a divulgação das oficinas?
- 8 – Há um levantamento da situação sócio-econômica das famílias dos jovens que frequentam a ONG?
- 9 – Qual o critério de seleção e permanência nas oficinas?
- 10 – Os alunos que participam da aula de violão, todos devem ter o instrumento. Você considera que isso pode prejudicar o primeiro objetivo da ONG que seria atingir os jovens que estão em risco?
- 11 – Vocês têm conhecimento do porque alguns jovens desistem das oficinas?
- 12 – Quais os planos para o futuro da ONG?
- 13 – Você identifica alguns dos jovens participantes, tanto do violão quanto das outras oficinas, levando esse conhecimento para outros espaços?
- 14 – Como presidente, como você pensa sobre os reflexos dessas oficinas na vida desses jovens que participam?

Entrevista com grupo focal

- 1 – Porque vocês começaram a participar da oficina de violão?
- 2 – Como adquiriam o instrumento?
- 3 – Alguém influenciou a estudar música?
- 5 – O que vocês consideram como conhecer música?
- 6 – Vocês estudam violão em casa?
- 7 – Vocês costumam tocar para a família?
- 8 – Mudou alguma coisa na vida de vocês depois que começaram a estudar música?
- 9 – Vocês têm amigos ou parentes que estudam música?
- 10 – Vocês costumam fazer música com outras pessoas?
- 11 – Vocês já levaram o violão para outros lugares?
- 12 – O que vocês aprendem nas aulas música, vocês utilizam em outros lugares?
- 13 – O que vocês gostam de ouvir? Vocês tocam as musicas que gostam?

Entrevista individual com os jovens

- 1 – Onde você mora e onde estuda?
- 2 – Quando você começou a estudar música?
- 3 – Quem te incentivou a começar a estudar música?
- 5 – Como ficou sabendo da oficina?
- 6 – Como adquiriu o violão?
- 7 – O que considera como conhecimentos musicais?
- 8 – Você utiliza seus conhecimentos musicais em outros espaços?
- 9 – Você leva seu violão para outros lugares?
- 10 – Você gosta de tocar em público, em apresentações?
- 11 – Você gosta das aulas coletivas?
- 12 – Você estuda violão em casa?
- 13 – O que você acha das aulas de violão?
- 14 - O que você acha da forma como o professor dá as aulas?
- 15 – Mudou alguma coisa na sua vida depois que você começou a estudar música?
- 16 – Quais suas perspectivas em relação ao seu aprendizado de música?

APÊNDICE II – Autorização para a participação nas entrevistas

Termo de esclarecido para os participantes

Eu, Vânia Gizele Malagutti, portadora do RG: 9.249.445-4 estou realizando uma pesquisa pelo Programa de Pós Graduação em Música na Universidade Federal do Paraná, intitulada **“Música e instituição social: reflexos para e na vida dos jovens”** e gostaria que participasse da mesma. O objetivo desta é discutir o papel que a música ocupa na vida de jovens que participam de aulas de música em ONGs. Para tanto, a pesquisa busca respostas para perguntas como:

- O que levam os levam a participar das aulas de música em ONGs?
- Os conhecimentos musicais adquiridos são levados para outros espaços de convívio, como a escola, a família ou espaços religiosos?
- Como eles passaram a se relacionar com a música a partir da participação nas aulas de música proporcionadas pela instituição?

Participar deste trabalho é uma opção e o participante poderá desistir em qualquer fase da pesquisa. Durante o desenvolvimento da pesquisa serão realizadas observações na oficina de música ofertada na ONG e entrevistas com os jovens participantes, com o professor de música e o presidente da instituição. Durante as atividades realizadas será utilizada uma filmadora para registrar as situações vivenciadas pelos jovens na oficina, nas apresentações realizadas pela instituição e nas entrevistas. As entrevistas serão realizadas em grupo e individualmente. As entrevistas em grupo serão feitas após a oficina, com duração de aproximadamente 40 minutos cada, sendo previsto dois encontros. As entrevistas individuais serão realizadas em horário e local a combinar com o participante, sendo previsto um encontro. As entrevistas serão transcritas e os participantes têm o direito de acesso, bem como de modificações se julgarem necessário.

As filmagens obtidas durante esta pesquisa serão arquivadas para possíveis análises futuras sob a responsabilidade da pesquisadora. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaria que soubesse que:

- A descrição das etapas da coleta de dados - destacando a divulgação dos resultados para fins científicos, como revistas acadêmicas, congressos - e uso de imagem, serão realizados com a **não** identificação do participante (identidade preservada) e da instituição (poderão ser utilizados nomes fictícios).

Agradeço desde já a sua colaboração. Sua participação será muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa.

Atenciosamente,

Vânia Gizele Malagutti
vmalagutti@hotmail.com

Termo de autorização para os jovens menores de 18 anos

Eu, _____ portador do
RG _____, responsável pelo (a) jovem

_____ autorizo-o (a) a participar da pesquisa intitulada **“Música e Instituição Social: Reflexos para e na vida dos jovens”** a ser realizada na XXXXXXXX.

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que a desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos e mentais. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fomos devidamente esclarecidos (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do (s) telefone (44) 9966-1484, ou (41) 3538-6959 falar com Vânia Gizele Malagutti, discente do Programa de Pós Graduação em Música ou Prof. Dra. Valéria Lüders, orientadora responsável pela pesquisa e Docente do Programa de Pós Graduação em Música.

Autorizo,

Data: ____/____/____

Assinatura do responsável

Assinatura do jovem

**Termo de autorização para os jovens maiores de 18 anos, o professor
e presidente da ONG**

Eu, _____ portador do RG _____, aceito participar da pesquisa intitulada **“Música e Instituição Social: Reflexos para e na vida dos jovens”** a ser realizada na XXXXXXXX.

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos e mentais. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome do jovem: _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do (s) telefone (44) 9966-1484, ou (41) 3538-6959 falar com Vânia Gizele Malagutti, discente do Programa de Pós Graduação em Música ou Prof. Dra. Valéria Lüders, orientadora responsável pela pesquisa e Docente do Programa de Pós Graduação em Música.

Autorizo,

Data: ____/____/____

Assinatura do responsável

Assinatura do jovem