



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

**Formação musical e a inclusão social de crianças e jovens
na Orquestra Criança Cidadã**

Marcelo Jorge Cabral de Mello Dantas Alves

João Pessoa
Maio / 2012



**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música**

Formação musical e a inclusão social de crianças e jovens na Orquestra Criança Cidadã

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba – como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Música, na área de concentração Educação Musical.

Orientadora: Maria Guiomar de Carvalho Ribas

Marcelo Jorge Cabral de Mello Dantas Alves

João Pessoa
Maio / 2012



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título da Dissertação: “Formação musical e inclusão social de crianças e jovens na Orquestra Criança Cidadã”

Mestrando: Marcelo Jorge Cabral de Mello Dantas Alves

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:

Maria Guiomar de Carvalho Ribas

Prof.^a Dr.^a Maria Guiomar de Carvalho Ribas
Orientadora/UFPB

Luceni Caetano da Silva

Prof.^a Dr.^a Luceni Caetano da Silva
Membro/UFPB

Magali Oliveira Kleber

Prof.^a Dr.^a Magali Oliveira Kleber
Membro/UFL

João Pessoa, 26 de maio de 2012

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Marcos e Laís, e a minha avó Divanise pelo papel fundamental que tiveram em minha educação. Sem a ajuda deles seria impossível chegar aonde cheguei e hoje ter possibilidades de ir além, caminhando com minhas próprias pernas.

À professora Dra. Maria Guiomar de Carvalho Ribas, que tanto me ajudou nessa caminhada e contribuiu para meu crescimento enquanto pesquisador. Agradeço por sua orientação, confiança, paciência e comprometimento.

Ao coordenador do Projeto Orquestra Criança Cidadã, João José Rocha Targino, aos professores Aline Lima e Lanfranco Marcelletti Jr. e todos os outros funcionários do Projeto com quem pude me relacionar durante minha pesquisa, pelo apoio, compreensão e confiança em meu trabalho.

Aos alunos do Projeto Orquestra Criança Cidadã e aos participantes de minha pesquisa pela confiança, parceria e contribuição.

Aos professores Dr. Luís Ricardo Silva Queiroz e Dra. Luceni Caetano da Silva pelos ensinamentos ao longo do mestrado, pelo apoio e pelas grandes contribuições ao meu trabalho.

À professora Dra. Magali de Oliveira Kleber por suas palavras e compartilhamento de ideias, que muito contribuíram para o resultado final deste trabalho.

Aos professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos amigos Flávio Medeiros e Dinara Pessoa, com quem muito aprendi sobre música (e continuo a aprender), por todo apoio, conselhos e amizade.

Ao amigo Isaac Pedro, que me acompanhou no processo de seleção.

À Priscila Gama pelo companheirismo e apoio também nessa etapa de minha vida.

À minha filha Victoria Elise, com quem tanto tenho aprendido e que sempre me faz crescer e melhorar.

RESUMO

Este trabalho teve o objetivo de compreender como se tece a relação entre formação musical e inclusão social de crianças e jovens do Projeto Orquestra Criança Cidadã, que atende crianças e jovens de quatro a vinte anos, oriundos da Comunidade do Coque em Recife, Pernambuco. A pesquisa foi realizada à luz dos conhecimentos de pesquisa qualitativa, tendo como método o estudo de caso e utilizando como instrumentos de coleta de dados a observação, entrevistas com alunos do Projeto e fontes documentais. A pesquisa revelou, para além de aspectos pedagógicos e organizacionais do Projeto, a formação musical social proporcionada a essas crianças e jovens, bem como o sentido dessa formação em suas vidas, principalmente em suas relações pessoais e em seu crescimento enquanto cidadãos.

Palavras-chave: Instrumentos de cordas friccionadas e percussão; formação musical de instrumentistas; inclusão social em música; Projeto Orquestra Criança Cidadã.

ABSTRACT

The present work is about the Orquestra Criança Cidadã (Child Citizen Orchestra), a non-governmental organisation that assists children and youngsters aged 4 to 20 who live in the Coque neighbourhood in Recife, Pernambuco. The main purpose of this study is to understand the relationship between the music education received and the social inclusion of these children and youngsters. In order to fulfill this aim, case study method was chosen as the means of collecting data. The results revealed the influence of a social music education on the lives of these children and youngsters, especially regarding their personal relationships and their development as citizens.

Keywords: Music education, orchestral string instruments, percussion, non-governmental organisations, social inclusion.

SUMÁRIO

1 – Introdução	10
2 – Metodologia	21
2.1 – Sobre a pesquisa qualitativa	21
2.2 – O estudo de caso como método adotado	23
2.2.1 – As observações	25
2.2.2 – As entrevistas	27
2.2.3 – Fontes documentais	30
2.3 – Registro e tratamento de dados	31
2.4 – O trabalho de campo	32
2.4.1 – Grupos e espaços observados	32
2.4.2 – Processo de realização das entrevistas	33
2.4.3 – A utilização de fontes	37
3 – Contextualizando o Projeto Orquestra Criança Cidadã	38
3.1 – Aspectos históricos, pedagógicos e organizacionais	38
3.2 – Estrutura física, e material, e apoios institucionais	41
3.3 – Modo de ingresso	48
4 – Sobre os participantes e suas relações com o Projeto	51
4.1 – O acesso ao Projeto e vivências propiciadas	52
4.2 – O dia-a-dia das crianças e jovens no Projeto	56
4.3 – O que fazem além do Projeto	64
4.4 – Seus gostos e práticas musicais	65
4.5 – Aspectos questionados pelos entrevistados	68
4.6 – Rotatividade no Projeto: desafio e escolhas	73

5 – A formação musical propiciada	80
5.1 – Repertório trabalhado	81
5.2 – Como acontecem os ensaios	83
5.3 – Mudanças oportunizadas por essa formação	88
5.4 – Trocas e aprendizagens entre eles	92
6 – Considerações finais	96
Referências	98
Anexos	100

LISTA DE QUADROS

1 – Dados dos participantes	34
2 – Primeiras entrevistas (E1)	35
3 – Segundas entrevistas (E2)	36
4 – Estrutura pedagógica e organizacional da OCC	40

LISTA DE FIGURAS

1 – Ensaio da Orquestra no auditório do Projeto	42
2 – Violinista estudando à sombra de uma árvore	43
3 – Percussionista e violoncelista estudando à sombra das árvores	43
4 – Área externa entre os galpões da OCC	44
5 – Princípios do Projeto	60
6 – Professor e alunos na área externa da OCC	62
7 – Quadro de avisos e divulgação	63
8 – Envolvimento dos alunos nos ensaios	93
9 – Comemoração da aprovação de alunos no vestibular	94

LISTA DE ABREVIATURAS

DC – Diário de Campo

OCC – Orquestra Criança Cidadã

ONG – Organização não-governamental

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho trata sobre o Projeto Orquestra Criança Cidadã (OCC), tendo por objetivo compreender como se tece a relação entre a formação musical e a potencial inclusão social de crianças e jovens no Projeto.

Cheguei ao mestrado com um pré-projeto de pesquisa, cujo campo temático versava sobre educação musical no contexto escolar bilíngue, porém diante de dificuldades de acesso àquele campo empírico que poderiam vir a comprometer a pesquisa, principalmente em relação ao cronograma acadêmico, optei por mudar meu pré-projeto e direcioná-lo à presente pesquisa.

Havia já algum tempo que eu ouvia falar da Orquestra Criança Cidadã. Lembro-me de, à época da implantação do Projeto, em um ensaio de um coro do qual participo, o regente ter feito comentários sobre desafios e situações enfrentadas pelos professores e coordenadores do Projeto. A descrição de uma cena em particular ficou gravada em minha memória: haviam dito que o pai de uma criança do Projeto teria quebrado seu instrumento alegando que aquilo não era coisa para homens. Embora a questão de gênero não seja o foco da presente pesquisa, a descrição dessa cena com outros comentários relativos à dinâmica do Projeto despertaram em mim o interesse em estudá-lo.

No ano de 2010, conheci o juiz de direito João José Rocha Targino, idealizador do Projeto. Aproveitei a oportunidade para saber sobre essas crianças e jovens das quais havia ouvido falar. Depois dessa conversa meu interesse por eles se intensificou, no sentido de aprofundar conhecimentos a respeito da formação musical dos participantes desse Projeto.

Passei, então, a buscar informações sobre a Orquestra nos meios de comunicação, incluindo seu próprio *website*¹, o que também aguçou muito minha curiosidade sobre esse espaço e os sujeitos que o compõem. Com o surgimento desse canal de acesso ao Projeto OCC, e já com o interesse em realizar a pesquisa no âmbito da educação musical inclusiva no contexto da Orquestra, procurei novamente o Sr. João Targino e compartilhei esse intuito em realizar uma pesquisa sobre a problemática da inclusão social no âmbito da música, tendo como *locus* investigativo o Projeto, e as crianças e jovens, como os sujeitos entrevistados. Nessa ocasião, recebi autorização verbal para esta investigação.

Desde sua criação o Projeto OCC tem tido grande visibilidade nos meios de comunicação. Certamente isso se deve, por um lado, ao êxito da Orquestra enquanto grupo musical, e por outro lado, ao trabalho de divulgação realizado, que conta, inclusive, com uma assessoria de imprensa. Trata-se de uma orquestra que é formada por instrumentos de cordas friccionadas e de percussão. O Projeto oportuniza a aprendizagem de todo o naipe de instrumentos de cordas friccionadas - violino, viola, violoncelo e contrabaixo - e no âmbito da percussão, bateria, percussão popular, timpano e outros instrumentos de percussão sinfônica, incluindo aqueles de altura definida como marimba e xilofone.

Por ocasião desta pesquisa, o Projeto encontrava-se no seu sexto ano em atividade, e já havia recebido em sua sede músicos renomados estrangeiros e brasileiros, como o tenor espanhol José Carreras, o regente e compositor italiano Luigi Abbate, o pianista e regente brasileiro João Carlos Martins, e Silvio Barbato, regente e compositor brasileiro. Além de visitas de músicos de carreira internacional, a OCC foi visitada por autoridades como ministros, cônsules, secretários de governo, presidentes de instituições nacionais e internacionais que apoiam o Projeto, líderes religiosos e políticos.

¹ <http://www.orquestracriancacidade.org.br>

É comum que essas visitas, bem como suas apresentações, recebam destaque na imprensa local² e, por vezes, nacional³, a depender da importância dada pela mídia ao evento. A equipe de assessoria de imprensa do Projeto exerce um papel fundamental na divulgação dessas visitas.

Ademais, a Orquestra já tocou algumas vezes na presença do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, tanto em eventos realizados em Recife, como em um palco aberto no Marco Zero da cidade e no Teatro Luiz Mendonça do Parque Dona Lindu, situado na orla de Boa Viagem; bem como em Brasília, em teatros e também no Palácio do Planalto, diante de autoridades.

Esse *modus operandis* da OCC inspirou, inclusive, a produção de obras diversas sobre o Projeto. Em 2010, o então presidente da Academia Pernambucana de Letras, Waldênio Porto, lançou o livro “Violinos no Coque”⁴, um romance cuja principal fonte de inspiração é a OCC. Em 2012 foi lançado o filme “Sons da Esperança”⁵, dirigido pelo cineasta Zelito Viana e produzido por Alfredo Bertini, cujas gravações pude acompanhar durante meus trabalhos de observação em campo. O documentário, narrado pelo ator Marcos Palmeira,

² “Tenor José Carreras visita a seda da Orquestra Cidadã” (PE360Graus/TV Globo) – 29/09/2011 - <http://pe360graus.globo.com/diversao/diversao/musica/2011/09/29/NWS,539600,2,225,DIVERSAO,884-TENOR-JOSE-CARRERAS-VISITA-SEDE-ORQUESTRA-CIDADA.aspx>

“José Carreras na Orquestra Criança Cidadã” (Jornal do Commercio) – 29/09/2011 - http://jc3.uol.com.br/blogs/blogsocial1/canais/notas/2011/09/29/jose_carreras_na_orquestra_crianca_cidada_114302.php

³ “Orquestra ajuda meninos de favela no Recife” (Jornal Nacional – TV Globo) – 21/05/2009 - <http://jornalnacional.globo.com/Telejornais/JN/0,,MUL1163310-10406,00-ORQUESTRA+AJUDA+MENINOS+DE+FAVELA+NO+RECIFE.html>

⁴ “Meninos do Coque viram tema de romance de Waldênio Porto” (Blog do Jamildo/Jornal do Commercio) – 22/04/2010 - http://jc3.uol.com.br/blogs/blogjamildo/canais/noticias/2010/04/22/meninos_do_coque_viram_tema_de_romanc_e_de_waldenio_porto_69026.php

“Livro sobre a Orquestra é lançado no Recife” (Site OCC) – 21/05/2010 - <http://www.orchestracriancacidada.org.br/occ/?p=1570>

⁵ Ficha técnica: Título – Sons da Esperança; Gênero – Documentário; Duração – 1h20m; Direção – Zelito Viana; Roteiro – Zelito Viana; Direção de Fotografia – Ricardo Jacaré, Josi Carlos Santana; Produção – Alfredo Bertini, Sandra Bertini, Vera de Paula; Elenco – Orquestra Criança Cidadã, Lanfranco Marceletti Jr., João Targino, Nildo Nery; Ano de lançamento – 2012.

exibido no Festival Cine PE 2012, foi gravado na sede do Projeto e também em locais de apresentações da Orquestra, tendo sido realizado um concerto exclusivo para sua conclusão no Teatro Luiz Mendonça do Parque Dona Lindu, em Recife.⁶

Visitas de outra natureza que se revelaram bastante frequentes na OCC referem-se a escolas e seus alunos, com o objetivo de conhecer o funcionamento do Projeto e, principalmente a Orquestra em atividade.

Revisão de Literatura

Em seu livro *A Música e o Risco*, Rose Satiko Hikiji (2006) mostra a especificidade da música como forma de intervenção na vida de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, participantes de projetos de cunho social. Para buscar os significados desse fazer musical, Hikiji observou e entrevistou alunos, professores e coordenadores do Projeto Guri, projeto este desenvolvido com internos da Febem no Estado de São Paulo.

A autora mostra que, nos anos 90, no Brasil, houve um crescimento expressivo de projetos sociais direcionados à crianças e jovens em situação de risco social que proporcionam o aprendizado de pelo menos uma manifestação artística, a fim de contribuir oferecendo oportunidades diferentes das que até então lhes foram oferecidas. “As possibilidades de, por meio da arte, se promover cidadania, integração social, sociabilização, desenvolvimento da auto-estima, além de ‘tirar as crianças das ruas’ e ‘ampliar o universo cultural’” (HIKIJ, 2006, p. 81). E esses são elementos que vêm tornando o ensino de música cada vez mais presente nesse tipo de espaço.

⁶ “Cine PE entrega prêmios e exibe longa de Zelito Viana” (Folha de PE) – 02/05/2012 - http://www.folhape.com.br/cms/opencms/fohape/pt/edicaoimprensa/arquivos/2012/Maio/02_05_2012/0032.htm
|
“Gostaria mesmo era de ser músico”, diz o cineasta Zelito Viana. Longa do director, “Sons da Esperança”, fecha programação do Cine PE. Em entrevista ao G1, Zelito fala sobre a produção nacional e o próximo projeto. (G1 – Globo.com) – 02/05/2012 - <http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2012/05/gostaria-mesmo-era-de-ser-musico-diz-o-cineasta-zelito-viana.html>

Nesse sentido, ela ressalta que, dentro dos projetos sociais que trabalham com artes, é notável o aumento daqueles que fazem uso dos benefícios de uma educação musical para promover a inclusão social de crianças e jovens. E lembra que é importante ter em mente que a presença da música nesses espaços nem sempre cumpre o mesmo papel. Em alguns desses projetos, o objetivo final não é criar profissionais. É assim, por exemplo, no Projeto Guri, por ela estudado, que proporciona o aprendizado de música a jovens internos da Febem em São Paulo:

O objetivo não é formar um músico, mas mudar a vida do jovem. A música como meio, resume Nurimar Valsecchi, maestra e coordenadora pedagógica do Projeto Guri. No discurso dos proponentes de projetos, é comum a associação entre prática musical e “recuperação de auto-estima”, “desenvolvimento de cidadania”, “afastamento do perigo das ruas” (HIKIJ, 2006, p.72).

Segundo a autora, nesses projetos, a melhora da auto-estima, a ocupação do tempo dessas crianças com algo que lhes desperta interesse e a tentativa de promover a distância de situações potenciais de risco social, por exemplo, são objetivos muito mais importantes de que a aquisição de conhecimento musical. “Para elas, pode ser mais importante ser bem tratado por dez minutos do que aprender um instrumento” (HIKIJ, 2006, p. 101).

A autora ressalta, ademais, a importância de ter em mente que nesse tipo de projeto há, fundamentalmente, uma questão social. As organizações não existem só por bondade e preocupação com as crianças e jovens, mas também como uma maneira de buscar reduzir a violência na sociedade e as desigualdades. É uma preocupação consigo, não necessariamente só com os jovens marginalizados, pois há a necessidade de cuidar do futuro da sociedade e a melhor maneira é prevenir, não deixando que estes jovens adentrem o mundo do crime, por exemplo. “[...] A violência é parte constitutiva do universo dos sujeitos pesquisados. É o medo da violência que afasta crianças e jovens da rua, que faz necessária a ocupação do tempo livre” (HIKIJ, 2006, p. 25).

O trabalho de Hikiji (2006) ressalta a importância do coletivo no fazer musical em um projeto de cunho social como o Projeto Guri. Segundo ela, palavras como responsabilidade, pertencimento, comprometimento e prazer ganham outra dimensão quando vivenciadas em uma prática musical coletiva.

A tese de Kleber (2006) é um estudo de caso não comparativo com duas ONGs brasileiras, cuja proposta é congregar, através da educação musical, crianças e jovens em situação de risco social causada pela desigualdade socio-econômica. Kleber (2006) buscou compreender em sua pesquisa como se configuram esses espaços de práticas musicais e como neles se realiza o processo de ensino e aprendizagem de música. Para isso, a autora verificou suas propostas pedagógico-musicais e realizou observações participantes e entrevistas. As ONGs escolhidas para sua pesquisa foram o Projeto Villa-Lobinhos e a Associação Meninos do Morumbi, que atendem crianças e jovens nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, respectivamente.

Seu estudo revela que essas práticas também se mostram como um meio importante para a construção de novas noções de valores pessoais e sociais, sendo assim um fator potencialmente favorável para a transformação social dos grupos e indivíduos. A autora manifesta ainda uma expectativa com relação à expansão do campo profissional do educador musical nesse tipo de espaço, e defende haver a necessidade de uma discussão sobre as competências não só musicais, mas também sociais e políticas desses profissionais, haja vista a demanda e especificidades desses contextos. Associado a isso, Kleber (2006) reforça ainda a importância do papel da universidade como unidade formadora de educadores musicais preparados para os desafios que possam vir da atuação nesses espaços.

O livro “O ensino de artes em ONGs”, de Livia Marques Carvalho (2008) surgiu de uma pesquisa de mestrado que buscou analisar de que forma e por que a arte pode contribuir para a integração de crianças e jovens na sociedade. A autora tomou como base sua

experiência na Casa Pequeno Davi e nas ONGs Daruê Malungo e Casa Renascer, localizadas em João Pessoa, Recife e Natal, respectivamente. Analisar a percepção dos coordenadores, professores e alunos sobre o papel da arte em ONGs que investem no desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens marginalizados foi o seu objetivo principal. Como objetivos secundários, Carvalho (2008) procurou traçar o perfil dos professores de artes dessas instituições, observar quais eram as atividades artísticas realizadas e verificar a relação entre o ensino de Arte nas universidades brasileiras e nas instituições estudadas.

A autora apresenta aspectos históricos do ensino da arte em ONGs no Brasil, e aborda a questão do trabalho infantil, ilustrando o assunto com dados de estatísticas. Assim como os trabalhos de Hikiji (2006) e Kleber (2006), Carvalho (2008) faz uma constatação do crescente número de ONGs no país e da forte presença do ensino de artes nessas instituições. E aponta como novos espaços de trabalho para os professores de artes (aspecto focalizado na pesquisa de Weiland (2010), comentada adiante).

O estudo de Carvalho (2008) revelou que a arte foi considerada nas três instituições investigadas um recurso dito pela autora de extraordinária importância, isso por aspectos relacionados à área de arte, como o acesso a bens culturais, o desenvolvimento de habilidades em determinadas modalidades artísticas, e o desenvolvimento da capacidade cognitiva; além de aspectos socioafetivos, relacionados ao desenvolvimento pessoal, como o fortalecimento da auto-estima, a inserção no mercado de trabalho e a efetivação dos direitos que as crianças e adolescentes devem ter.

Em relação ao perfil dos educadores das ONGs estudadas, a autora mostra que os resultados apontam não para um modelo único, mas para vários modelos e que os dados apresentados não indicam a qualificação acadêmica como requisito fundamental. Segundo ela, a titulação acadêmica não está necessariamente relacionada ao ensino de artes em ONGs. Contudo, a autora ressalta uma necessidade de reformulação nos cursos de Licenciatura em

Artes, para que sejam oferecidos treinamento e habilitação aos alunos para atuarem de maneira mais apropriada nesses espaços.

A tese de Weiland (2010) buscou investigar as relações entre a música e projetos comunitários, sob a ótica de professores que atuavam em projetos sociais comunitários na cidade de Curitiba. A autora discute o papel da música nesse tipo de projeto, o papel dos professores e o novo campo de trabalho para os professores de música que surge nesses espaços. Weiland (2010) observou que os entrevistados possuem formação acadêmica e musical e aponta que isso revela uma possível excelência dos profissionais. Os resultados de sua pesquisa também mostram a satisfação desses entrevistados com relação ao seu espaço de atuação. De modo convergente às pesquisas de Hikiji (2006), Kleber (2006), Carvalho (2008) e Maciel (2011), este trabalho também aponta que projetos sociais como os que foram estudados são um campo de trabalho emergente para os professores de arte. Contudo, essa autora aborda essas questões com mais ênfase, sendo um aspecto de grande relevância.

Outro aspecto abordado na pesquisa de Weiland (2010) é a visibilidade e a credibilidade gerada por esses projetos para as instituições que os apoiam, sejam do setor público ou privado, o que, segundo a autora, justifica os motivos pelos quais há um investimento nessa área. Essa visibilidade e credibilidade também é uma característica do Projeto OCC, haja vista que os nomes e marcas dessas empresas estão sempre presentes em suas roupas, em sua página na internet, em sua revista e cartazes exibidos em concertos, bem como em placas erguidas na sede do Projeto. Assim, muitas vezes em que o Projeto é retradado na mídia, essas marcas aparecem como instituições que apoiam um projeto social e recebem a devida credibilidade. Contudo, no caso do estudo de Weiland (2010), os resultados mostram que há uma falta de continuidade desses projetos, que necessitam ser renovados em prazos estabelecidos pelas agências mantenedoras e, isto acarreta problemas como a instabilidade dos profissionais que atuam nesses espaços de trabalho e o curto período de

tempo para que sejam feitos progressos e se obtenham resultados significativos, pois há um interrompimento de atividades.

A dissertação de Lima (2002) versa sobre os processos de ensino e aprendizagem dentro do “Projeto Música & Cidadania”, ligado a uma ONG da periferia da cidade de Florianópolis - SC. A autora aborda relação desse projeto com as outras áreas da organização e com a comunidade onde ela atua. A questão do pertencimento se mostrou muito forte no resultado desta pesquisa, tanto na comunidade local quanto na sociedade em um sentido mais amplo. Associado a isso, a relação entre o mundo da comunidade e o mundo social era possível através do contato dos participantes com a música, pelos ritmos, toques, batuques, letras, melodias e danças trabalhados.

A dissertação de Maciel (2011) procurou investigar o ensino de música em projetos sociais tendo como campo de pesquisa um projeto do sertão da Bahia. A autora buscou compreender até que ponto e de que maneira esse ensino auxiliou na integração e também na formação da identidade dos sujeitos participantes. Os resultados de sua pesquisa mostram a música como elemento motivador e que as práticas musicais desenvolvidas no projeto estudado canalizam transformações nas relações interpessoais – incluindo trocas no processo de aprendizagem entre alunos mais novos e experientes, bem como a concretização do objetivo da integração. No entanto, seu trabalho revelou que os alunos do projeto social passam paralelamente por situações de exclusão, pois suas atividades se dão em um clube particular com certas áreas restritas a sócios pagantes, gerando, inclusive, momentos de discriminação. Maciel (2011) acrescenta que a música em si não promove a inclusão, mas colabora com a construção da identidade, com a socialização e ajuda na formação de cidadãos, agindo como um elemento catalizador.

O artigo de Carlos Kater de 2004 traz à tona a questão do profissional de música e sua função na sociedade, principalmente em situações de trabalho relativamente novas naquele

momento, como as ONGs, que têm uma demanda crescente em relação a esse profissional. Contudo, ele lembra que essa função é inerente a todas as profissões, não só a de músico, pois têm uma responsabilidade para com a sociedade. O autor reflete também sobre as funções da educação musical e sua capacidade de promover não só o conhecimento musical, como também o autoconhecimento dos indivíduos que a experienciam. Para além da formação musical, o autor afirma que também é tarefa da educação musical promover o aprimoramento humano dos cidadãos através da música.

Kater (2004) comenta ainda sobre algumas características do trabalho realizado com jovens em situações de risco e lembra a natureza seletiva de muitos desses projetos sociais que, ao mesmo tempo em que visam incluir alguns, acabam por excluir outros que não foram selecionados para integrar suas atividades. Ele aponta também que essa é uma possível razão para o sucesso de muitos dos projetos, pois são escolhidos indivíduos com maior potencial para desenvolver suas habilidades nesses projetos. Contudo, Kater (2004) lembra que há também projetos com uma abrangência mais ampla e que oportunizam a participação da comunidade sem que haja uma seleção por capacidades e que acabam contemplando também indivíduos que seriam naturalmente impedidos de participar em projetos que adotam outro processo seletivo. O autor ressalta ainda a importância de uma reflexão sobre os modelos didático-pedagógicos a fim de promover um equilíbrio nas relações interpessoais, afirmando que em muitos casos isso é determinante no processo de aprendizagem, e que os resultados em vista não devem se sobrepor ao processo.

Assim como os trabalhos de acima descritos, o presente estudo também teve como campo de pesquisa um projeto social direcionado a crianças e jovens de classes sociais menos favorecidas, que visa, através da formação de instrumentistas, gerar melhores oportunidades para que se insiram na sociedade. Este estudo também vem confirmar esses locais como novos campos de trabalho para professores de música, apesar deste não ser o foco da

pesquisa, e ilustra questões de exclusão-inclusão e modelos pedagógicos, ambas problematizadas também por Kater (2004). Mostra características do modelo pedagógico adotado pelo projeto social estudado e alguns resultados de sua aplicação, bem como questões que surgiram da peculiaridade do Projeto escolhido para a pesquisa.

2. METODOLOGIA

2.1 Sobre a pesquisa qualitativa

Pode-se dizer que a pesquisa qualitativa possui as seguintes características: é holística, foca no objeto estudado, embora busque uma visão mais ampla do contexto onde ele está inserido, e procura compreender a singularidade desse objeto muito mais de que entender como ele difere de outros; é empírica, orientando-se pelo que emana do campo, sendo também denominada de naturalista, no sentido de que é realizada no próprio contexto onde ocorre o fenômeno; e é interpretativa, onde o pesquisador conta com a intuição e constroi uma interação com os sujeitos pesquisados para chegar a uma compreensão do objeto em estudo, considerando o que fora observado e/ou captado em seus depoimentos.

Neste sentido, Bresler (2007, p. 8), coloca e sintetiza como sendo inerente à pesquisa qualitativa alguns aspectos, donde aqui se destaca:

1) descrição detalhada do contexto de pessoas e eventos; 2) observação em ambientes naturais que, comparada com abordagens tradicionais experimentais, apresenta pouca intervenção; 3) ênfase na interpretação gerada por perspectivas múltiplas que apresentam questões relacionadas aos participantes e questões relacionadas ao pesquisador (BRESLER, 2007, p. 8).

Sobre o pesquisar de modo qualitativo, destaco o seguinte comentário de Stake:

Para estreitar a busca da compreensão, os investigadores qualitativos apreendem o que está a acontecer em episódios chave ou testemunhos, representam os acontecimentos com a sua própria interpretação directa e histórias (p. ex., narrativas). A investigação qualitativa usa estas narrativas para otimizar a oportunidade de o leitor obter uma compreensão experiencial do caso (STAKE, 2009, p. 54-55).

Uma pesquisa qualitativa busca interpretar o fenômeno estudado sem generalizar, retratando-o em determinado momento, sob determinadas circunstâncias. Ela se distingue pela sua ênfase no tratamento holístico dos fenômenos (Schwandt *apud* Stake, 1995, p.43), como justo acima mencionado, que estão complexamente relacionados através de várias

ações que ocorrem simultaneamente, e entendê-los requer um olhar abrangente sobre uma ampla gama de contextos: temporal e espacial, histórico, político, econômico, cultural, social e pessoal (Stake, 1995). A pesquisa qualitativa é “relativamente não comparativa”, haja vista que possibilita ao pesquisador construir meios para chegar a uma compreensão densa acerca do fenômeno estudado, não tendo como preocupação maior entender ou julgar como este se difere de outros. Novamente, como destaca Stake, é a singularidade do fenômeno o foco maior de interesse.

Reiterando as colocações dos autores supracitados, Bogdan e Biklen (1994) colocam que a investigação qualitativa tem cinco características (embora eles lembrem que nem todas estejam necessariamente presentes em estudos considerados qualitativos). De acordo com os autores há, inclusive, estudos que não possuem uma ou mais dessas características, devido a natureza do fenômeno estudado. Na presente pesquisa procurei dar conta de todas essas características, por entender que as mesmas são necessárias para atingir os objetivos delineados. São elas:

1. *Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.* [...] Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente de ocorrência. [...] 2. *A investigação qualitativa é descritiva.* Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. [...] 3. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.* [...] As estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interacções diários. [...] 4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.* Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses constituídas previamente; ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando. [...] 5. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.* Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Por outras palavras, os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por *perspectivas participantes* (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50).

Considerando que esta pesquisa trata da relação entre a formação musical e a inclusão social de crianças e jovens participantes do Projeto Orquestra Criança Cidadã, a perspectiva metodológica adotada foi a da pesquisa qualitativa, pois visa a compreensão dos fatos e das relações do fenômeno estudado sob uma ótica interpretativa.

2.2 O estudo de caso como método adotado

A escolha de um método apropriado ao problema de pesquisa é fundamental para que a investigação ocorra de maneira satisfatória. Como Oliveira (2001, p. 17) menciona, o método representa “um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com a maior coerência e correção possíveis questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador”.

O estudo de caso é uma “investigação empírica que estuda um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p. 32). É um abrangente método de pesquisa que não separa o fenômeno estudado do contexto no qual ele está inserido, e que utiliza como instrumentos de coletas de dados fundamentalmente as entrevistas e as observações. Yin (2001) acrescenta que “a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos” (ibid, p. 21).

É possível que o caso seja constituído por uma pessoa, um grupo, uma sala de aula em uma escola ou uma instituição como um todo. As técnicas de estudo de caso consistem em uma investigação detalhada acerca desse contexto, ou indivíduo(s), de uma única fonte de documentos, ou de um acontecimento específico (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89). Sobre isso, Stake (2009) diz:

O caso pode ser uma criança. Pode uma sala de aula cheia de crianças ou uma mobilização de profissionais para estudar uma situação específica da infância. O caso é um entre outros. Em qualquer estudo concentrar-nos-emos nesse um. O

tempo que despendemos a concentrar-nos no um pode levar um dia ou um ano, mas, enquanto assim nos concentrarmos, estamos envolvidos num estudo de caso (STAKE, 2009, p. 18).

Estudamos um caso pela sua singularidade, quando temos o interesse em compreender um determinado fenômeno que esteja ocorrendo no tempo presente. Procuramos pelos detalhes da interação com seus contextos. Como Stake (1995, p. 6) ressalta, “o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, objetivando compreendê-lo dentro de seu contexto”⁷.

É importante ressaltar que neste método de investigação o pesquisador busca não interferir no fenômeno, ou interferir o mínimo possível, ciente que a “neutralidade é impossível porque o investigador é inevitavelmente uma parte da realidade que estuda” (Bresler, 2007, p. 8). Ademais, como afirma Stake (2009, p. 28), o pesquisador se esforça para “entender como os actores, as pessoas a serem estudadas, vêem as coisas”, a fim de preservar as múltiplas vozes, as diferentes perspectivas que, por vezes, são contraditórias.

O estudo de caso pode ser tipificado em dois segmentos: os de caso único e os de casos múltiplos. Como colocam Bogdan e Biklen (1994, p. 97), os estudos de casos múltiplos são aqueles nos quais “os investigadores estudam dois ou mais assuntos, ambientes, ou bases de dados”, podendo assumir formas diversas. Enquanto o estudo de caso único, parafraseando esses autores, trata de um único assunto, ambiente ou base de dados. Como eles acrescentam, há ainda a possibilidade de se realizar esse método de modo comparativo ou não. Quando comparativo, “dois ou mais estudos de casos são efetuados e depois comparados e contrastados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.97).

⁷ Texto original: Case study is the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances (Stake, 1995, p. 6).

A presente pesquisa será conduzida como um estudo de caso único, que tem na utilização deste método por base a sua natureza reveladora. Um caso é considerado revelador quando o(s) pesquisadore(s) pode(m) desvendar um fenômeno previamente inacessível à investigação científica (YIN, 2001, p. 63).

A unidade de caso desta investigação, o Projeto Orquestra Criança Cidadã, é constituída por crianças e jovens oriundos da Comunidade do Coque, em Recife.

2.2.1 As observações

Para Stake (2010, p. 90), “os olhos vêem muito (e deixam passar muita coisa) ao observar simultaneamente quem, o quê, quando, onde e porquê (igualmente ao papel de um jornalista), relacionando-os com a questão da pesquisa”. Conforme o autor afirma, primordialmente, o papel do pesquisador nas observações de campo é “saber o que está acontecendo, é ver, ouvir, tentar compreender” (ibid, 2010, p. 94).

Para observar, é necessário aprender a ver, escutar, estar atento, e ter a consciência de que simultaneamente também estamos sendo observados. Para que isso se processe de modo a contribuir para o trabalho de pesquisa científica, há de se estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos pesquisados, que é construída a medida que o pesquisador vai deixando claro seus objetivos, bem como estreitando a interação com os sujeitos pesquisados a cada visita ao campo. Sobre este aspecto, Bogdan e Biklen comentam:

À medida que um investigador vai passando mais tempo com os sujeitos, a relação torna-se menos formal. O objectivo do investigador é o de aumentar o nível de à vontade dos sujeitos, encorajando-os a falar sobre aquilo de que costumam falar, acabando por lhe fazer confidências [...] O trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito [...] não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele. Trabalha para ganhar a aceitação do sujeito, não como um fim em si, mas porque

isto abre a possibilidade de prosseguir os objectivos da investigação (GEERTZ *apud* BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 113).

É necessário estar atento à possibilidade de se deparar com situações não previstas, haja vista que, por vezes, o pesquisador entra em campo esperando encontrar um determinado panorama e acaba por deparar-se com outro bastante distinto. Apoiado em Wright Mills, Oliveira (2001), defende que quem pesquisa não deve se limitar à observância de regras, uma vez que é inerente ao campo para os que vivem a pesquisa em uma abordagem qualitativa, experimentar situações não previstas. Na mesma linha de pensamento, Stake afirma que:

As condições situacionais não são conhecidas antecipadamente nem são controladas. Espera-se até que as variáveis independentes se desenvolvam de maneiras inesperadas. É essencial ter os poderes interpretativos da equipa de investigação em contacto directo e imediato com os acontecimentos em desenvolvimento e as constantes revelações, para redireccionar as observações e para tentar resolver os problemas emergentes (STAKE, 2009, p 57).

Oliveira (2001) acrescenta ainda que a capacidade de imaginação de um pesquisador o distingue de um mero técnico, e conforme defende “somente a engenhosidade saberá promover a associação de coisas, que não poderíamos sequer intentar pudessem um dia se compor, num dado cenário social”. Para o autor, pesquisar significa “aprimorar a percepção, refinar a sensibilidade, ampliar horizontes de compreensão, comover-se diante de práticas, pequeninas na sua forma, calorosas e compreendidas no seu íntimo” (ibid, p. 19). Essas palavras me foram instigadoras.

Nesta pesquisa foram realizadas observações diretas, possibilitando coletar dados dos acontecimentos em tempo real e também do contexto dos eventos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Essas observações foram realizadas de maneira complementar às entrevistas, almejando adensar a compreensão do caso e tendo em vista que as observações “são, em geral, úteis para fornecer informações adicionais sobre o tópico que está sendo estudado”

(YIN, 2001, p. 115), informações essas que dificilmente seriam obtidas através de entrevistas e/ou fontes documentais.

2.2.2 As entrevistas

Como fora dito, duas características básicas do estudo de caso são obter as descrições dos acontecimentos e as interpretações dos outros sobre esses. O caso, em uma abordagem qualitativa, jamais será visto da mesma maneira por todos, haja vista sua natureza interpretativa, sendo a entrevista considerada uma ferramenta de suma importância por permitir ao pesquisador capturar os múltiplos pontos de vista acerca do fenômeno estudado, a partir dos depoimentos dos sujeitos que vivem e experienciam esse fenômeno (Stake, 2009, p. 81). Por isso, então, o papel fundamental da entrevista como uma forma de coleta de dados em uma pesquisa como esta.

Amplamente utilizada nas Ciências Humanas e Sociais, a entrevista é empregada conforme diferentes perspectivas teóricas, razão pela qual também se diferencia quanto aos objetivos e modalidades de condução. Portanto a escolha pelo tipo de entrevista, como é também o caso de outros instrumentos de coleta de dados, não é neutra. Ela se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois é esta que nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e a buscar as estratégias apropriadas para respondê-las. Definimos então a natureza da entrevista e a maneira como ela será conduzida para melhor se ajustar às nossas preocupações (ZAGO, 2003, p. 294).

Dois tipos de entrevistas são comuns a pesquisa científica: entrevista estruturada e semi-estruturada. Enquanto a primeira consiste de questões fechadas, sendo, portanto, usada com frequência em abordagens quantitativas, em ferramentas como o questionário; a segunda, a entrevista semi-estruturada, como seu nome sugere, é constituída por questões mais abertas, que permitem trazer assuntos não necessariamente pensados pelo pesquisador, oportunizando que os sujeitos pesquisados se expressem com mais liberdade.

De acordo com o pensamento de Bogdan e Biklen (1994), em uma investigação qualitativa as entrevistas podem ser utilizadas de duas maneiras: sendo a estratégia dominante para coleta de dados ou sendo utilizadas juntamente com as técnicas de observação e/ou fontes documentais. O papel dessa técnica é obter informações descritivas a partir das falas dos entrevistados, dando ao investigador a possibilidade de compreender de modo interpretativo como os sujeitos vivenciam aquele fenômeno (ibid, p. 134).

As entrevistas qualitativas podem ter estruturas variadas. “Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais” (Merton e Kendall *apud* Bogdan e Biklen, 1994, p. 135). Ainda que um roteiro seja utilizado, as entrevistas qualitativas dão ao pesquisador uma abertura considerável de temas não pensados anteriormente por ele, e dão ao entrevistado a possibilidade de se expressar mais livremente. Caso o pesquisador ingenuamente busque controlar a fala dos entrevistados, tirando-lhes a oportunidade de manifestar suas opiniões e visões com suas próprias palavras, a entrevista sai da esfera qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994, p. 135).

A elaboração de perguntas semi-estruturadas em uma pesquisa que adota o estudo de caso como método investigativo qualitativo é fundamental, pois cada entrevistado vive experiências únicas e tem seu próprio ponto de vista para relatar, de acordo com os significados que suas experiências têm para si. Como destaca Stake (2009, p. 82), “o propósito para a maior parte dos entrevistadores não é obter simples respostas de sim ou não, mas a descrição de um episódio, uma ligação entre factos, uma explicação”, um ponto de vista.

Postas as considerações acima, o tipo de entrevista que se mostrou adequado ao propósito dessa pesquisa foi a entrevista semi-estruturada. Busquei a partir da fala das crianças e jovens do Projeto chegar a uma compreensão acerca de como se articula a

educação musical e a noção dessas sobre a inclusão social no contexto estudado, contexto esse que visa promover tal inclusão através da música, formando instrumentistas de cordas friccionadas e percussão.

Zago (2003) fala da liberdade que a entrevista proporciona, facilitando a obtenção de informações que dificilmente seriam conseguidas através de outros instrumentos de coleta de dados:

A entrevista expressa realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas estandardizadas poderia ocultar, evidenciando a infundada neutralidade científica daquele que pesquisa. O encontro com um interlocutor exterior ao universo social do entrevistado representa, em vários casos, a oportunidade de este ser ouvido e poder falar de questões sociais que lhe concernem diretamente. Essas questões podem dizer respeito ao contexto circundante, como as relações sociais no bairro, mas também a problemas mais abrangentes como a violência, o efeito das greves do ensino público, as incertezas sobre o futuro (ZAGO, 2003, p. 301).

Ainda sobre essa oportunidade de ser ouvido mencionada na citação acima, Bogdan e Biklen fazem comentários que me foram inspiradores e desafiantes:

O que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente. Oiça o que as pessoas dizem. Encare cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo. Se a princípio não conseguir compreender o que o sujeito está a tentar dizer, peça-lhe uma clarificação. Faça perguntas. Não com o intuito de desafiar, mas sim de clarificar. Se não conseguir compreender, encare como um defeito seu. Assuma que o problema não reside na falta de sentido do que o sujeito está a dizer, mas que reside em si, que não o conseguiu compreender. Volte atrás, oiça e pense um pouco mais. O processo de entrevista requer flexibilidade. [...] Ser flexível significa responder à situação imediata, ao entrevistado sentado à sua frente e não a um conjunto de procedimentos ou estereótipos predeterminados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 137).

Considerando a necessidade de transitar pelo tensionamento entre dar conta dos objetivos propostos no estudo, ao mesmo tempo em que buscava não ficar hermético em relação ao desconhecido, ouvindo o que o depoente falava, mesmo (ou principalmente) quando emergiam assuntos que não estavam previstos, elaborei um roteiro, um guia previamente preparado que me serviu de auxílio. Assim, com o intuito de assumir

qualitativamente a caminhada investigativa, ao eleger esse tipo de entrevista, busquei uma via que proporcionasse a obtenção de dados novos e inesperados devido a uma maior abertura e flexibilidade. Sobre isso, Bogdan e Biklen comentam:

Mantendo fidelidade à tradição qualitativa de tentar captar o discurso próprio do sujeito, deixando que a análise se torne evidente, as grelhas de entrevista permitem, geralmente, respostas e são suficientemente flexíveis para permitir ao observador anotar e recolher dados sobre dimensões inesperadas do tópico do estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 108).

Os critérios de participação dos informantes nas entrevistas foram o interesse e a disponibilidade de cada entrevistado em fazer parte da pesquisa. Ao longo do período de observação, tive a oportunidade de falar mais e explicar melhor o meu projeto de mestrado, deixando claro o objetivo da pesquisa.

2.2.3 Fontes documentais

Embora as principais fontes de dados em um estudo de caso sejam aquelas em que o investigador possui um papel principal na sua produção, os materiais gerados pelos sujeitos pesquisados, ou pela instituição à qual estão vinculados, também podem contribuir consideravelmente na investigação. Entre esses materiais podem ser encontrados cartas, comunicados, boletins informativos, declarações, entre outros registros. “Os dados produzidos pelos sujeitos são utilizados como parte dos estudos em que a tônica principal é a observação participante ou a entrevista, embora às vezes possam ser utilizados em exclusivo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 176).

Na maioria das vezes, o pesquisador faz uso de material já existente. Cabe a ele, então, localizar, ter acesso e avaliar esses dados a fim de descobrir sua utilidade em determinada investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

No presente estudo, foram utilizados como fontes documentais o *website* do Projeto, a Revista Criança Cidadã, por eles produzida, matérias de mídia impressa e televisiva, os mencionados filme e livro escrito sobre o Projeto, e diversos documentos anexados ao quadro de avisos localizado na área das salas de aula.

2.3 Registro e tratamento dos dados

As entrevistas foram gravadas em um aparelho celular. Posteriormente, seus arquivos foram transferidos ao computador e seu conteúdo transcrito.

Gravações audiovisuais também foram feitas durante as observações. Esse tipo de registro possibilita gerar material sonoro, aspecto de grande valor e importância em uma pesquisa da área de educação musical.

Esses equipamentos de registro que, por vezes, podem inibir ou interferir na fluidez do que se está a observar, podem mostrar, todavia, o vínculo e confiança que foram sendo construídos entre o pesquisador e os pesquisados. Sobre isso, lembro-me do episódio ocorrido durante a observação de um ensaio nas atividades de férias, momento em que comecei a filmá-los tocando e um deles disse “filma não”, julgando que, como tinham começado a trabalhar aquela peça recentemente, ainda não estavam tocando bem o suficiente para merecer um registro. Cenas como essa me davam indícios de que a relação com as crianças e jovens pesquisados havia se estreitado, indo ao encontro do que Bogdan e Biklen comentam:

O efeito da presença de uma máquina fotográfica também pode ser explorado de forma a desencadear informação sobre o ‘melhor’ que os sujeitos têm ou querem mostrar. Aqui, o ‘melhor’ não significa um julgamento absoluto, mas aquilo que os sujeitos valorizam e consideram digno de ser fotografado, como as suas ‘melhores’ roupas e adereços, haveres, posturas e assim por diante” (BOGDAN; BIKLEN, p. 141).

Assim, foram feitas algumas fotografias nos momentos de observação, tanto do Grupo, quanto do espaço físico do qual a Orquestra dispõe, incluindo avisos e notas públicas, além de vídeos, feitos com a autorização prévia dos responsáveis pelo Projeto (ver documento em anexo na pag. 104).

Tais registros foram organizados e ao longo da categorização em análise do material empírico, tiveram partes selecionadas e inseridas na dissertação.

As observações e entrevistas constituíram um caderno de campo de 98 páginas. Esse material foi organizado e categorizado por tópicos e posteriormente analisados, o que permitiu construir os resultados da pesquisa.

2.4 O trabalho de campo

2.4.1 Grupos e espaços observados

Na ocasião de minha entrada em campo, as crianças e jovens do Projeto OCC tinham uma prática orquestral organizada em três grupos: A, B e C. Devido o objetivo deste estudo, optei por observar os grupos A e B, já que os alunos desses se encontram no Projeto a mais tempo, possuindo, assim, potencialmente mais vivências no Projeto e, portanto, estando com supostamente mais condições de falar sobre o foco de interesse da presente investigação: inclusão social via profissionalização musical. No ano de 2011, o Projeto passou a ter apenas duas orquestras, A e B, devido a fatores como a numerosidade de alunos e pelo fato de os novos integrantes ainda estarem sendo preparados musicalmente para integrar e experienciar essa atividade. Contudo, mesmo com essa mudança em relação aos espaços observados, mantive o foco das observações nos momentos de ensaios desses dois grupos.

Assim, essas observações diretas, foram realizadas nos ensaios das orquestras A e B, que ocorriam na sede provisória do Projeto. Observei também concertos realizados na cidade

de Recife em locais como igrejas, teatros e salas de concerto. Ademais, estive presente e observei as atividades de férias que ocorreram no mês de janeiro do corrente ano, na própria sede da Orquestra.

A partir do primeiro dia de outubro de 2011, passei a observar os ensaios das orquestras A e B, que se deram, por ocasião do trabalho de campo, aos sábados pela manhã, na sede da Orquestra. Nessa ocasião, fui brevemente apresentado ao grupo pelo seu regente, que explicitou o motivo de minha presença ali. As orquestras do Projeto iam se alternando entre a sala de ensaio principal e outra sala menor, cada uma em seu horário, para os ensaios com o regente. Por vezes, as duas orquestras ensaiavam ao mesmo tempo, uma com o regente, e outra com um professor de instrumento, assumindo este, o papel de regente auxiliar. Dependendo do calendário de apresentações dos grupos, um deles podia ter prioridade nos ensaios, havendo inclusive casos em que a outra orquestra era dispensada, e também ocorreram casos de ensaios realizados em outros dias da semana, de acordo com a necessidade do grupo antes de cada apresentação.

2.4.2 Processo de realização das entrevistas

No segundo semestre de 2011, em uma observação do ensaio da Orquestra A, bem como da Orquestra B, perguntei quem deles gostaria de participar das entrevistas. Pedi-lhes que, ao final do ensaio, quem tivesse interesse em participar falasse comigo para obter mais detalhes e para que eu pudesse anotar seus nomes e os horários que teriam disponíveis. A fim de deixá-los a vontade para refletir sobre sua participação ou não, disse que a resposta não precisaria ser imediata e que eles poderiam me dar esse retorno nos ensaios seguintes.

Todavia, o interesse em colaborar foi manifestado prontamente pela maioria dos entrevistados. Nesse dia do convite para as entrevistas, onze alunos me disseram que

gostariam de participar, número que posteriormente subiu para quinze participantes, dos quais oito fazem parte apenas da Orquestra A, quatro da Orquestra B apenas, e três participam tanto da orquestra A quanto da B, por ocasião do trabalho de campo. Do ponto de vista etário, os participantes mais novos tinham 12 anos de idade e o mais velho 19 anos. Dez dos participantes foram do sexo feminino e cinco do masculino. Suas experiências no Projeto variavam entre dois e cinco anos. O quadro que segue sintetiza esses dados:

Participante	Idade	Instrumento	Tempo no Projeto	Orquestra
1 Adriano	18 anos	Contrabaixo	5 anos	A e B
2 Áurea	17 anos	Violoncello	5 anos	A
3 Carla	16 anos	Violino	3 anos	A
4 Dalva	14 anos	Violino	3 anos	B
5 Fábio	19 anos	Contrabaixo	5 anos	A
6 Fernando	12 anos	Violino	5 anos	A
7 Isadora	15 anos	Viola	4 anos	A e B
8 Joaquim	15 anos	Violino	4 anos	A
9 Jonatas	17 anos	Violino	5 anos	A
10 Juliana	13 anos	Violoncello	2 anos	B
11 Leila	14 anos	Viola	4 anos	A
12 Marcela	15 anos	Violino	3 anos	A
13 Márcia	12 anos	Violoncello	2 anos	B
14 Socorro	13 anos	Viola	2 anos	B
15 Talita	16 anos	Contrabaixo	4 anos	A e B

Quadro 1: Dados dos participantes

Procurei realizar as entrevistas em pequenos grupos de três ou quatro entrevistados. A escolha em realizar entrevistas em grupo se deu pelo possível estímulo de os entrevistados se sentirem mais à vontade, uma vez que estão entre *pares*. Esse tipo de entrevista pode proporcionar o surgimento de ideias ou assuntos para se abordar em entrevistas individuais.

Ao comentar sobre determinado tópico, um entrevistado pode despertar em outros membros reflexões acerca do tema, trazendo ideias que podem ser discutidas posteriormente (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Porém nem sempre a realização de entrevistas em grupo foi possível. Isso se deu por causa da incompatibilidade de horários comuns entre os entrevistados. Então, algumas dessas entrevistas foram realizadas individualmente. Assim, um mês depois de ter dado início às observações, iniciei a primeira etapa de entrevistas (E1), no dia 01 de novembro de 2011, como demonstra o quadro que segue:

Participante	Local	Data	Duração
Adriano	Projeto OCC	10 de nov. de 2011	14'45''
Áurea, Dalva, Leila e Marcela	Projeto OCC	01 de nov. de 2011	38'25''
Carla e Fernando	Projeto OCC	11 de nov. de 2011	12'43''
Fábio e Thalita	Projeto OCC	01 de nov. de 2011	27'35''
Isadora, Márcia e Socorro	Projeto OCC	10 de nov. de 2011	21'57''
Joaquim	Projeto OCC	17 de nov. de 2011	14'01''
Jonatas	Projeto OCC	17 de nov. de 2011	16'43''
Juliana	Projeto OCC	17 de nov. de 2011	11'47''

Quadro 2: Primeira rodada de entrevistas – E1

Em 25 de janeiro de 2012, após as atividades de férias realizadas com as crianças e jovens do Projeto OCC, iniciei a segunda etapa de entrevistas (E2), com o roteiro lapidado, contemplando questões não abordadas na primeira etapa, bem como perguntas que visavam aprofundar o conhecimento de determinados temas surgidos na primeira rodada de entrevistas. As segundas entrevistas foram iniciadas somente após as atividades de férias, pois durante este período os alunos ensaiavam pela manhã e só paravam para o almoço. À tarde, estudavam o que havia sido recomendado pelo professor para o dia seguinte. Portanto,

a fim de não sobrecarregá-los e por não desejar correr o risco de criar alguma situação incômoda, preferi iniciar essas entrevistas ao término das atividades.

Como no início de 2012 o local onde funciona a Orquestra encontrava-se em reforma, a segunda rodada de entrevistas se deu, com alguns entrevistados, em suas residências, na Comunidade do Coque e, com os outros, na própria sede, quando esta voltou ao seu funcionamento, ainda no mês de janeiro. Essas entrevistas foram feitas individualmente, conforme demonstrado no Quadro 3:

Participante	Local	Data	Duração
1 Adriano	Projeto OCC	30 de jan. de 2012	9'32"
2 Áurea	Projeto OCC	30 de jan. de 2012	8'14"
3 Carla	Projeto OCC	31 de jan. de 2012	4'39"
4 Dalva	Residência	25 de jan. de 2012	4'39"
5 Fábio	Residência	26 de jan. de 2012	6'46"
6 Fernando	Projeto OCC	31 de jan. de 2012	5'34"
7 Isadora	Projeto OCC	30 de jan. de 2012	5'01"
8 Joaquim	Projeto OCC	01 de fev. de 2012	4'14"
9 Jonatas	Projeto OCC	30 de jan. de 2012	4'25"
10 Juliana	Projeto OCC	30 de jan. de 2012	4'38"
11 Leila	Projeto OCC	30 de jan. de 2012	4'03"
12 Marcela	Residência	25 de jan. de 2012	3'45"
13 Márcia	Projeto OCC	30 de jan. de 2012	4'43"
14 Talita	Projeto OCC	30 de jan. de 2012	8'02"

Quadro 3: Segunda rodada de entrevistas – E2

2.4.3 A utilização de fontes

Alguns documentos como entrevistas concedidas pelas crianças, professores e mentores do Projeto em mídias diversas, tais como redes de TV, documentários, jornais e revistas, além do próprio *website* do Projeto na internet, também serviram de fonte para esta pesquisa. Esse material ajudou a obter informações diversas referentes ao histórico, criação, agenda de apresentação, entre outros dados, contribuindo para conhecer a natureza e a dinâmica do Projeto.

Ajudou também a lapidar o objetivo de minha pesquisa, pois um assunto sempre em destaque no que tem sido veiculado nesses meios é a questão da inclusão social promovida pela Orquestra a seus participantes. Porque antes, quando eu estava ainda em dúvida sobre o foco do Projeto, sabia que gostaria de fazer uma pesquisa sobre a OCC, mas ainda não sabia em que focar, quais objetivos teria. E como a questão da inclusão social é sempre tratada nessas mídias, chamou a atenção para isso. Não só pelo discurso dos professores e mentores do Projeto, como também o próprio nome Orquestra Criança Cidadã, que se volta à questão da cidadania, da inclusão social, por intermédio da música.

3. CONTEXTUALIZANDO O PROJETO ORQUESTRA CRIANÇA CIDADÃ

Neste capítulo apresento alguns aspectos da origem e criação do Projeto, bem como sua estrutura pedagógica e organizacional. Também serão descritos a seguir o espaço físico e os bens materiais dos quais a OCC dispõe. Por último, uma descrição da maneira como crianças e jovens ingressam no Projeto.

3.1 Aspectos históricos, pedagógicos e organizacionais

O Projeto Orquestra Criança Cidadã foi idealizado pelo juiz corregedor João José Rocha Targino no ano de 2005, “visando reinserir socialmente crianças e adolescentes por meio da música, com vistas à sua profissionalização”, como descrito na apresentação do Projeto em <http://www.orquestracriancacidade.org.br/occ/?p=479>. Contudo, o início das atividades do Projeto se deu a partir de Julho de 2006. Desde então sua gestão está a cargo da Associação Beneficente Criança Cidadã, uma instituição criada pelo Desembargador Nildo Nery dos Santos no início deste século, que também gerencia outros projetos sociais. A direção geral está a cargo do juiz Targino e do desembargador Nildo Nery.

Entre junho de 2006 a julho de 2010, Cussy de Almeida era o responsável pela direção pedagógico-musical e regência no Projeto (finalizando suas atividades devido ao seu falecimento). Após esse período, essas atribuições ficaram a cargo da Professora Aline Lima, que já atuava no Projeto como professora de violino e regente assistente, ficando responsável por ensaiar as Orquestras no período em que o Professor Cussy ficou doente. Em agosto desse mesmo ano, o regente e pianista recifense Lanfranco Marcelletti Jr. foi convidado, por indicação de Aline Lima a assumir a direção musical da Orquestra, vindo a realizar seu primeiro concerto à frente do grupo em 24 de janeiro de 2011. A partir de então a coordenação se dividiu em duas: uma musical e outra pedagógico-musical, ficando a primeira

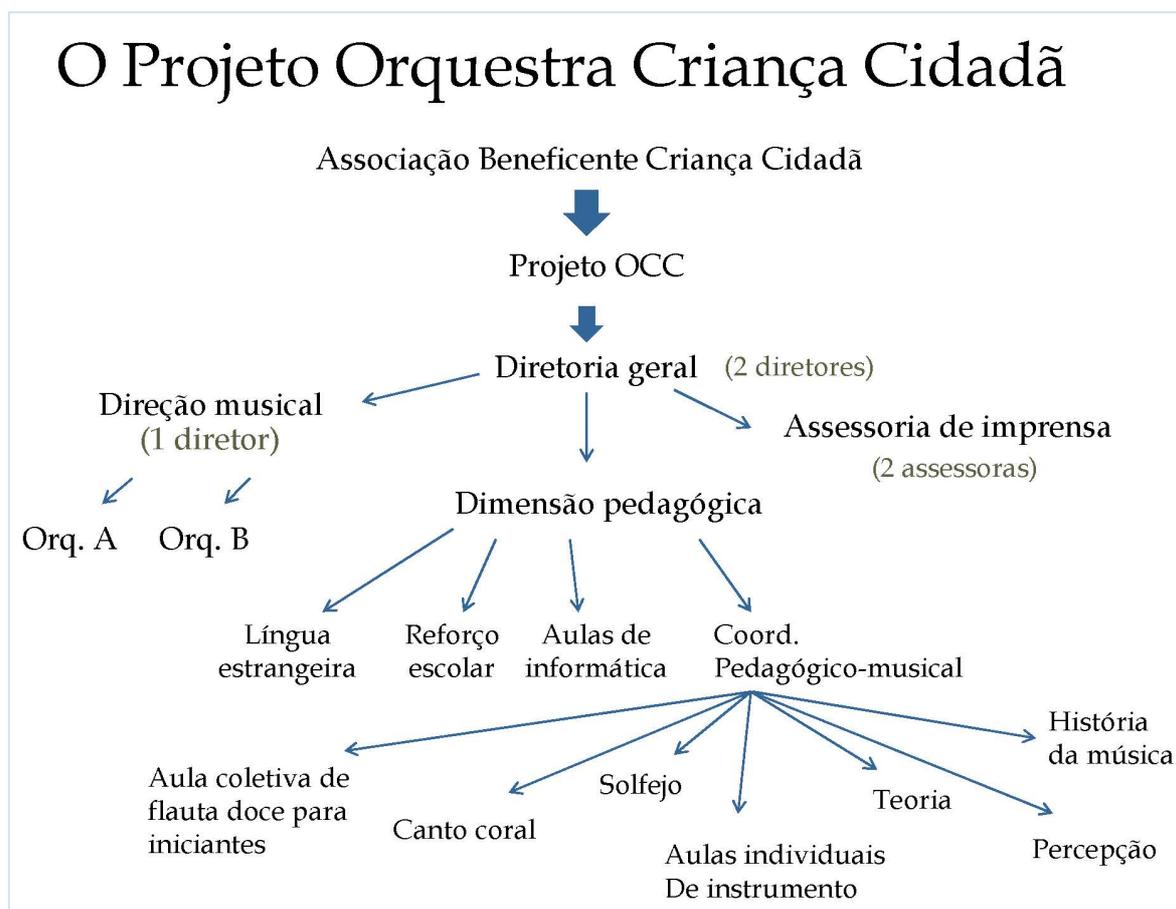
a cargo do regente Lanfranco Marcelletti Jr. e a segunda encontra-se sob a responsabilidade da professora Janayna Mendes.

Como mencionado, o Projeto atende crianças e jovens de quatro a vinte anos de idade, oriundos da Comunidade do Coque, de Recife. Esta comunidade está localizada na Ilha de Joana Bezerra, a cerca de 2,5km do centro de Recife, ocupando grande parte da Ilha, e sendo tida como uma das áreas mais pobres e violentas da cidade (SILVA, 2011, p. 85). Nela vivem cerca de treze mil habitantes em situação de pobreza e exclusão social. A OCC foi criada com a possibilidade de ter até cento e trinta participantes (a delimitação desse número corresponde à quantidade de planos de saúde doados ao Projeto por uma empresa privada de seguros de saúde). Todavia, desde sua criação até o tempo presente, a quantidade de crianças e jovens que participam do Projeto gravita entre noventa e cem alunos. Por ocasião do trabalho de campo, havia noventa e três.

Atualmente, o Projeto conta com mais de vinte e cinco funcionários; entre eles, há duas assessoras de imprensa, duas secretárias administrativas e auxiliares (uma que atua no setor relativo a alimentação, e o outro, em serviços múltiplos como dirigir o ônibus, auxiliar no transporte e montagem de estantes, entre outros); e o corpo de professores de música (seis professores de violino; dois de violoncelo; dois de viola; um de contrabaixo; duas de musicalização; uma de flauta doce, percepção e teoria; uma de canto coral; um de percussão; e um regente), bem como um professor de reforço escolar, dois professores de línguas estrangeiras e um professor de informática. O projeto conta ainda com dois luthiers responsáveis pela manutenção instrumentos.

Assim, a formação das crianças e jovens do Projeto se realiza pautada por um currículo que abarca, além das aulas de instrumentos, aulas de musicalização; teoria musical; percepção rítmica; história da música; flauta doce; canto coral; língua estrangeira (podendo optar pela língua inglesa ou espanhola); aulas de reforço escolar e informática (essas aulas

encontravam-se suspensas durante a realização do trabalho de campo devido a uma necessidade de manutenção dos equipamentos).



Quadro 4: Estrutura pedagógica e organizacional da OCC

Como mencionado, o Projeto OCC tem por objetivo oferecer formação musical profissionalizante a crianças e jovens da Comunidade do Coque em Recife que, no momento de ingresso ao Projeto, devem ter de quatro a doze anos de idade e estar frequentando uma escola de educação básica. Segundo a página oficial do Projeto na internet, é através de uma educação musical voltada para a formação de profissionais de música, que se espera fomentar a inclusão dos alunos do Projeto na sociedade. Ainda segundo essa fonte, tal formação é oportunizada aos alunos que, em contrapartida, precisam se dedicar e se desenvolver em seus estudos musicais.

Quanto à ligação aluno-Projeto-escola, busca-se que, para estar no Projeto OCC, participantes precisam, além de ter um bom rendimento no Projeto, ter também um bom rendimento escolar.

3.2 Estrutura física, e material, e apoios institucionais

O Projeto Orquestra Criança Cidadã está funcionando em um espaço provisório cedido pelo Exército Brasileiro. Trata-se do 7º Depósito de Suprimentos do Exército, localizado no bairro Cabanga, em Recife, bem próximo à comunidade do Coque. Esse espaço é constituído de vários galpões, tendo sido cedidos temporariamente ao Projeto dois deles. Em um dos galpões o Projeto conta com uma copa e banheiros de uso exclusivo. É lá também que fica a sala da diretoria, com três mesas de trabalho, duas delas tendo sobre si um computador e outra apenas documentos. Nesta mesma sala da diretoria, há uma estante com premiações recebidas pelo grupo e também um amplo espaço para reuniões. Ainda nesse galpão há a sala da assessoria de imprensa; uma sala de aula menor, onde é dada a aula de reforço e onde são realizados alguns dos ensaios; e duas salas utilizadas pelos funcionários como arquivo e depósito de instrumentos.

No outro galpão fica: a sala da secretaria (equipada com duas mesas, ambas com computadores, além de uma impressora multifuncional – esta sala também é utilizada pelos professores do Projeto); o auditório principal (onde são realizados os ensaios da Orquestra); quatro salas de aula de instrumentos (que no dia-a-dia são utilizadas tanto para suas aulas, quanto para que os alunos estudem e ensaiem em pequenos grupos); uma pequena sala de aula (que é utilizada para as aulas ditas teóricas como história da música, teoria musical e percepção); e a luteria.

Em frente ao 7º Depósito de Suprimentos há um terreno da Marinha Brasileira que não é utilizado há alguns anos e que foi cedido, em concordância com o Governo Federal, para a construção de uma sede para o Projeto OCC. Enquanto a sede do Projeto não é construída, algumas adaptações foram feitas nos galpões emprestados pelo quartel, para melhor servir ao Projeto.

O auditório e as salas de aula estão equipados com aparelhos de ar condicionado, embora, por vezes, esses não possuam um bom funcionamento. A adaptação acústica do auditório e dessas salas de aula é provisória: suas paredes são parcialmente cobertas por esponjas e o teto e o piso não receberam modificações (Figura 1).



Figura 1: Ensaio da Orquestra no auditório do Projeto

O Projeto OCC conta com dois pianos: um de cauda, que fica no auditório, e outro vertical, que fica na sala de teoria, que também é equipada com bancas e um quadro branco. Como o atual espaço de ocupação do Projeto é limitado, é comum que os alunos estejam estudando do lado de fora, à sombra de uma árvore, muitos deles por várias horas (Figura 2).

Os alunos não apenas estudam seus instrumentos sozinhos desse modo (Figura 3), como também têm aulas de percussão.



Figura 2: Violinista estudando à sombra de uma árvore



Figura 3: Percussionista e violoncelista estudando à sombra das árvores

Na área externa que fica entre os dois galpões acima mencionados há alguns bancos que são geralmente ocupados por alunos e professores entre um intervalo ou outro, e também por mães e irmãos e alunos enquanto esperam o término das aulas, sendo um espaço de convivência entre eles, como pode-se observar na Figura 4. Nessa mesma área, vê-se

também, na parede de um dos galpões, um espaço para que os alunos do Projeto estacionem suas bicicletas, meio de transporte muito utilizado por eles para chegar até o quartel.



Figura 4: Área externa entre os galpões da OCC

Por vezes, a Orquestra⁸ utiliza um outro espaço do quartel, que é normalmente destinado à eventos como recepções e serve, em momentos de lazer, de apoio à área da piscina. Durante o período em que estive em campo, vi a Orquestra Criança Cidadã utilizar esse espaço para ensaios, recepção de visitas, para a gravação de um vídeo, bem como para conceder entrevistas a mídia impressa e televisiva.

Além do espaço físico, o Exército Brasileiro fornece ao Projeto um soldado, que ocupa uma função equivalente a de um zelador, ficando responsável pela limpeza da sede e outros serviços, como auxiliar no transporte do instrumento em ocasiões de saída para apresentações públicas, entre outras situações. Ao longo do trabalho de campo, pude perceber que era sempre o mesmo soldado a exercer tais funções e que este possui um bom

⁸ No cenário investigado o Projeto Orquestra Criança Cidadã é comumente chamado de “Orquestra”. Ao longo deste trabalho, utilizarei então o termo como sinônimo do Projeto.

relacionamento com os alunos, chegando, inclusive, a chamá-los por seus nomes e, por vezes, a fazer brincadeiras com os mesmos. O Exército também fornece alimentação aos alunos e funcionários do Projeto, sendo esta servida no refeitório do quartel.

O Projeto conta com o apoio de alguns órgãos públicos como a Caixa Econômica Federal, Chesf e Sesi que, geralmente, proporcionam por meio de doações, alguns bens materiais como roupas e veículos de transporte. Empresas privadas de diversos segmentos também apoiam a Orquestra, cada uma em sua área. Há o apoio de uma construtora que doou, por exemplo, as telhas para a reconstrução do telhado de um dos galpões utilizados pela Orquestra, e que irá construir a sede do Projeto no terreno cedido pelo Exército Brasileiro, como mencionado antes. Uma outra empresa, de planos de saúde, dá assistência médico-hospitalar e também odontológica aos alunos.

O Projeto possui dois ônibus que foram doados pela Receita Federal. Um deles, contudo, não se encontra em boas condições de uso e, segundo me foi informado, a direção do Projeto pensa em vendê-lo para que possam levantar recursos para adquirir um veículo menor, a ser utilizado para o transporte de grupos de câmara, como um quarteto ou quinteto. O outro ônibus, que está relativamente em boas condições de uso, transporta alunos, professores, o regente e outros assistentes em momentos de apresentação pública fora do quartel. Para além de pessoas, os assentos são ocupados também por instrumentos menores como violinos e violas, frágeis demais para serem carregados no bagageiro do ônibus, junto aos contrabaixos, violoncelos e instrumentos de percussão.

Em dias de concerto, os próprios alunos do Projeto, junto a um dos funcionários mais o soldado do exército, levam para o ônibus os instrumentos e também alguns acessórios como estantes de partitura e bancos para os contrabaixistas. Cada aluno fica responsável por levar coisas relacionadas a seu naipe. Os alunos também são responsáveis por buscar suas roupas, que ficam guardadas em uma sala do Projeto, e transportá-las para o ônibus.

Roupas de uso exclusivo em dias de concerto são doadas por instituições que apoiam o Projeto. Os ternos, juntamente com as gravatas e os vestidos, ficam organizados em um *closet* e são identificados com os nomes dos alunos. Além disso, instituições doam fardas de modelos diversos (embora todas carreguem o nome do Projeto), utilizadas tanto por alunos, quanto por professores e funcionários, demonstrando certo pertencimento e identidade de grupo. No início, essas roupas eram simplesmente doadas, sem que houvesse qualquer desconto no pagamento do imposto de renda das empresas doadoras. Em 2012, a Orquestra conseguiu ter um projeto de captação de recursos aprovado, de acordo com a Lei Rouanet, e pretende fazer uso dessa licença a partir de 2013. Recentemente, com o propósito de cuidar melhor das roupas, os organizadores do Projeto decidiram contratar a mãe de um dos alunos para ficar responsável pela lavagem das fardas diárias, enquanto que os ternos e vestidos são lavados por uma empresa.

Recentemente, o Projeto OCC estabeleceu também um convênio com um colégio particular para que os seus alunos que estiverem cursando o último ano do ensino médio possam frequentar seu curso pré-vestibular, com bolsa integral. Esse convênio surgiu de uma experiência prévia onde dois alunos do Projeto frequentaram esse curso no ano de 2011 e foram aprovados no vestibular de 2012 para o curso de música na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

O Projeto tem proporcionado intercâmbios nacionais e internacionais para seus alunos. No ano de 2007, após uma visita ao Projeto, o regente e compositor Silvio Barbato, que estava em Recife para a apresentação de sua ópera *O Cientista* no Teatro de Santa Isabel, levou consigo ao Rio de Janeiro dois alunos da OCC para integrar sua orquestra jovem, juntamente com alunos de outros projetos sociais do país. Na conclusão desse período, os alunos tiveram a oportunidade de tocar com a orquestra no Theatro Municipal do Rio de Janeiro. Esses mesmos alunos e um terceiro também foram presenteados com intercâmbios

para a Europa com duração de um ano, graças a uma outra parceira da OCC com uma instituição internacional. Um deles foi em 2009 a Polônia, onde estudou violino e frequentou uma escola polonesa; o segundo a participar foi um violoncelista, que foi a República Tcheca em 2010; e o terceiro foi um violista que viajou no ano passado a Áustria. Neste ano, dando continuidade ao programa de intercâmbio internacional, a OCC enviará mais um violinista à Europa, desta vez à França.

O Projeto OCC possui um *website* (<http://www.orquestracriancacidade.org.br>) com informações sobre a história do grupo e sobre a equipe de funcionários e coordenadores, com fotos e vídeos, e também notícias relacionadas ao Projeto, além de anunciar as datas de concertos vindouros. Uma revista impressa do Projeto também é editada desde abril de 2010. Nela, grande parte da trajetória e dos acontecimentos considerados importantes para o grupo são reportados e seu conteúdo é disponibilizado ademais em uma versão digital que pode ser encontrada na página de internet da Orquestra.

A sede a ser construída será em um terreno cedido pela Marinha Brasileira, que fica em frente ao 7º Depósito de Suprimentos do Exército. Como essa área encontrava-se sem uso, foi feito um pedido pela coordenação do Projeto ao então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, para que o terreno fosse doado à Orquestra. O Ex-Presidente enviou ao Projeto, no ano de 2009, uma comissão liderada pela Secretária de Patrimônio da União da época, para que fosse realizada uma avaliação.

Em 29 de dezembro de 2010, em sua última visita ao Estado de Pernambuco como Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva assinou um termo de concessão de parte do terreno, uma área de quase 20 mil metros quadrados para a construção das instalações que abrigarão a Orquestra. Uma sala de concertos (chamada teatro-sede pela OCC) com capacidade para receber setecentas pessoas será desenhada pelo arquiteto José Augusto Nepomuceno, especialista em acústica e um dos responsáveis pelo projeto da Sala São Paulo,

sede da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo. A construção do novo espaço, onde também haverá salas de aula e uma área administrativa, ficará por conta da construtora que apoia o Projeto OCC. A previsão é de que a obra esteja pronta até o final deste ano e estima-se que seu custo seja de aproximadamente quatro milhões de reais. As salas de aula e a divisão administrativa serão de uso exclusivo do Projeto, porém a Sala de Concertos funcionará como mais um teatro da cidade.

3.3 Modo de ingresso

Desde a criação do Projeto, o modo de acesso às crianças tem se dado via contato entre os coordenadores da OCC e diretores de escolas públicas localizadas na Comunidade do Coque, que comunicaram aos alunos com bom desempenho escolar a existência desse Projeto, perguntando-lhes se gostariam de participar. Assim, tem sido feita uma pré-seleção de candidatos às vagas, como relembra Fábio, participante do estudo que ingressou no Projeto no período inicial:

Veja, eu estudava no Colégio Monsenhor [...] Aí houve uma seleção de aluno, os melhores aluno da sala. Eu estava entre esses melhores alunos da sala. Aí o diretor lá do Monsenhor, disse: “Olha, vai no Quartel que vai ter um teste para entrar numa orquestra de música”. Aí eu: “Tá certo”. Eu peguei e vim, fiz o teste, aí esperei uma semana e ligaram pra mim: “Olhe, você passou. Venha pra reunião que vai ter. Aí eu passei. Aí eu tou aqui até hoje, graças a Deus. (E1 FÁBIO)⁹

Embora a OCC tenha como um dos critérios básicos de participação no Projeto o fato de o aluno estar matriculado na escola e ter um bom rendimento escolar, não abrangendo, assim, todos os estudantes, esse requerimento pode ser entendido como um estímulo a realização da educação básica compulsória. Todavia, estou ciente de que há uma densa

⁹ Ao longo do trabalho, nas citações dos depoentes, as entrevistas serão indicadas pela letra “E” sucedida pelo número referente a etapa de entrevistas, E1 significando, portanto, Entrevista 1, e E2 significando Entrevista 2; seguido pelo pseudônimo do participante.

discussão acerca de fatores relacionados a exclusão social e realização da escolaridade, sendo o dito fracasso escolar não unicamente de responsabilidade do aluno. Isso abre portas para uma discussão que extrapola o foco do presente trabalho. Como mencionado, os trabalhos de Kater (2004) e Weiland (2010), entre outros, abordam essa questão.

Os pré-selecionados fazem um teste básico de aptidão musical, que consiste em cantar um trecho de uma canção por eles conhecida, repetir uma melodia cantada pelo professor e bater palmas no ritmo ditado. No período inicial, os alunos aprovados nos testes assistiam a um vídeo institucional sobre o Projeto e, posteriormente, os professores tocavam seus respectivos instrumentos de cordas e percussão, com o intuito de apresentá-los àquelas crianças e jovens, muitos dos quais, até então, nunca tinham tido a oportunidade de ouvir ou ver pessoalmente tais instrumentos. Após a apresentação dos professores, cada candidato era convidado a experimentar os instrumentos, enquanto era observado pelos coordenadores e professores, para assim decidir qual deles passaria a estudar.

Desse modo, os alunos iam escolhendo seus instrumentos após observá-los em uma demonstração feita pelos professores. Por vezes, ao observar o tamanho de suas mãos, o então coordenador Cussy de Almeida pedia para que o futuro aluno escolhesse um outro instrumento, dizendo ser mais adequado ao seu biotipo e que possivelmente funcionaria melhor com o tamanho de suas mãos. Há, atualmente, uma negociação entre professores e alunos para chegar a escolha de um instrumento. Caso o aluno escolha um instrumento considerado incompatível com seu tipo físico, por exemplo, os professores tentam mostrar-lhe que, naquele momento, seria melhor que um outro instrumento fosse escolhido. É possível o aluno mudar de instrumento ao longo de sua formação no Projeto. Isso aconteceu com um dos entrevistados, que entrou no Projeto tocando um instrumento, de percussão, e posteriormente mudou para um instrumento de cordas, inclusive com a ajuda dos amigos do Projeto.

Sendo aprovados no teste de aptidão musical, os alunos são comunicados sobre início das atividades e passam por um período de observação, como recordam Áurea e Dalva:

DALVA: [...] aí depois tu passava em observação, algum dia na semana em observação com os professores, tudinho...

MARCELO: Uhum. Observação... como assim?

DALVA: Ficava vendo se o aluno tinha a possibilidade de tocar violino, se tinha possibilidade de ficar aqui.

ÁUREA: Se tava interessado...

DALVA: Se tava interessado realmente.

(E1 ÁUREA; DALVA; LEILA e MARCELA).

Mais recentemente foram adicionados ao processo de seleção testes de avaliação de português e matemática, que passaram a ser os primeiros aplicados, seguidos pelo teste de aptidão musical, ou seja, apenas alunos com bons conhecimentos nessas disciplinas passariam à segunda fase de avaliações (os estudos de Kater (2004) também apontam para essas questões, principalmente no que diz respeito à relação inclusão-exclusão, o que, certamente, merece uma discussão maior acerca do tema). A exibição vídeo institucional e a demonstração dos instrumentos feita pelos professores não acontecem mais.

4. SOBRE OS PARTICIPANTES E SUAS RELAÇÕES COM O PROJETO

As crianças e jovens entrevistados vivem na Comunidade do Coque, sendo essa a situação da maioria ou mesmo da totalidade dos participantes do Projeto. Treze dos quinze entrevistados residem no Coque desde que nasceram, e duas passaram a morar na Comunidade há algum tempo: Áurea, que morava em São Paulo mas veio pra Recife e à princípio morava em outro bairro, mas como tinha família na Comunidade do Coque, acabou se mudando; Ivanise, que morava no Bairro Jordão.

As configurações familiares nesse Grupo são bastante variadas. Há alunos que vivem com suas mães e pais, outros com mãe e padrasto ou pai e madrasta, outros vivem só com o pai ou só com a mãe, uma delas vive com a avó, outro com o pai e a tia, e há um que reside com tios, entre outras situações parentais. A numerosidade de irmãos e irmãs também varia muito entre os participantes, indo de ser filho único a possuir cinco ou seis irmãos. Muitos deles têm irmãos ou primos que fazem ou faziam parte do Projeto, tendo sido essa uma das maneiras pelas quais chegaram até a Orquestra, assunto que será aprofundado mais adiante.

Em relação ao perfil socio-econômico, mencionam entre as ocupações de seus responsáveis, entre outros, comerciantes (dentre os quais há uma dona de bar e um dono de ferro velho); artesã; vigilante; donas de casa; empregada doméstica; agente de saúde; pedreiro; aposentados; e acompanhante de idosos. Houve também dois entrevistados que não souberam dizer a ocupação de uma ou mais pessoas adultas com quem moram.

Como dito anteriormente, as crianças e jovens da OCC estudam em escolas públicas localizadas na Comunidade do Coque, ou que ficam nas suas proximidades. Dentre essas, as escolas frequentadas pelos entrevistados foram: a Escola Monsenhor Manuel Leonardo de Barros Barreto, onde estudam seis dos entrevistados, Escola Costa Porto, com três dos entrevistados, Escola Joaquim Nabuco, também três entrevistados, sendo um deles já egresso,

Escola Nossa Senhora do Carmo, com dois entrevistados e Escola Governador Barbosa Lima, com um.

Os entrevistados, cujas idades variavam entre 12 e 19 anos (à época das entrevistas), cursam da sexta série ao último ano do ensino médio, e um deles fará o supletivo. Neste ano de 2012 foram aprovados quatro alunos do Projeto na graduação de música da UFPE. Dois deles para o Bacharelado em Contrabaixo, ocupando as duas únicas vagas disponíveis, uma para a Licenciatura em Música, e outro para o Bacharelado em Percussão. A aprovação desses alunos para o Curso de Música da UFPE denota êxito do modelo pedagógico-musical adotado no Projeto.

Quanto aos turnos, seis dos entrevistados estudam pela manhã, dois à tarde e sete à noite, sendo que um deles possui horário integral em dois dias da semana, ficando ausente do Projeto pelas manhãs e tardes desses dois dias. Assim, a OCC funciona como uma “segunda escola”. Se os alunos estudam pela manhã, passam a tarde inteira no Projeto, e se estudam à tarde vão pela manhã. Há alguns que estudam à noite e aproveitam para passar o dia no Projeto, dividindo seu tempo entre os estudos, conversas com os amigos e com os professores, os quais também são consultados para assuntos ligados aos estudos.

4.1 O acesso ao Projeto e vivências propiciadas

Os meios pelos quais souberam do Projeto OCC foram diversos. Há alunos que chegaram através da escola ou através de parentes – irmãos ou primos, e também há situações curiosas, como aqueles que ficaram sabendo da Orquestra por causa de um programa nacional de televisão, conforme conta Dalva:

Porque eu vi os menino no Faustão (muitos risos). Eu tava... eu tava em casa, né? Aí, daqui a pouco eu vi meu vizinho, Roberto. E eu: “mãe, ó lá, na Globo, que não sei o quê”. Aí pegou... aí mainha gostou, né? Não sei o quê..... aí, sei lá. Aí ela pegou e me botou aqui. Aí eu passei. (Risos)
MARCELO: Antes de ver no Faustão tu não sabias do Projeto, não?

DALVA: Sabia não (E1 DALVA).

Marcela conheceu o Projeto através de sua prima, também participante da OCC, embora o fator catalizador de sua entrada tenha sido a aparição da Orquestra no programa de televisão acima citado, conta ela:

Foi pela minha prima que é daqui. Faz cinco anos, ela disse... eu já conhecia faz é tempo, mas eu vi no Faustão também. Aí eu gostei. Quando eu assisti, entrei [...] eu num ia vir, não. Eu só vim porque... disse: “Ah, eu vou também porque eu quero ir pra Faustão” (risos). Eu só vim pensando em viajar (E1 MARCELA).

Dentre os que entraram no Projeto porque ficaram sabendo da Orquestra através de um irmão ou parente, há alguns que continuaram, embora o parente que os apresentou ao grupo não estivesse mais participando. Este é o caso de Isadora, que conta que quando seu irmão entrou no Projeto, ao ouvi-lo tocar, gostou bastante. Conforme suas próprias palavras, “achei bonito” (E1 ISADORA), e complementa:

Eu entrei por causa dele. Ele fazia [parte], mas sendo que ele saiu, porque ele não queria ir pras aulas. Ele não queria estudar, queria fazer nada, só queria saber de brincar. Aí ele saiu. Aí agora só quem tá sou eu e meu irmão tá fazendo teste agora, o pequenininho... Ele [o outro irmão] fez: “Isadora, abriu vagas lá no Projeto. Quer inscrever?” Eu fiz: “Quero”. Aí eu me inscrevi, aí desde aí eu tou aqui (E1 ISADORA).

Já Adriano narra que entrou no Projeto pela suposta diversão e pelo fato de achar que faltaria aulas na escola por estar participando da Orquestra.

Eu era sexta série, a gente tava... tava todo mundo num projeto lá na escola... eu vim mais como um negócio: “pô, num vou assistir aula não. Aí vou fazer esse teste”. Aí todo mundo: “Ê... Bom, vai ser pra tocar violino... mostrou logo um vídeo institucional pra a gente”. Aí eu disse: “Deve ser bom, mas eu vou fazer só pra num assistir aula”. Aí vim, aí fiz o primeiro teste... não aí no primeiro dia que eu vim não fiz o teste, não... eu disse: “ah, também não quero fazer mais não”. Aí quando foi no último dia os professores foram lá na escola perguntando quem queria fazer o teste. Disse: “Quem não fez... que quer fazer o teste...” Eu disse: “Eu quero”. Aí fui eu e um menino da minha sala. Dá minha sala mesmo só passou eu... da escola (E1 ADRIANO).

Dos lugares por onde se apresentaram com a Orquestra, os entrevistados mencionaram como seus favoritos Brasília; Paulo Afonso e Costa do Sauípe, na Bahia; Fernando de Noronha, Petrolina, Gravatá e Recife, em Pernambuco; e São Paulo, onde se

apresentaram no programa Faustão, da rede de televisão Globo, ainda sob o comando de Cussy de Almeida, passando assim a ter grande visibilidade em todo o país.

Alguns desses lugares e experiências são lembrados com emoção, como a primeira viagem a Brasília, que também foi a primeira viagem de avião das crianças e jovens do Projeto, como lembra Adriano:

Pra mim... rapaz, eu acho que a turnê que a gente... a pequena turnê que fez que foi em Gravatá e Petrolina [cidades do interior de Pernambuco]. Ficou na história. E a primeira viagem a Brasília, porque primeira vez, né? Ninguém nunca andou de avião. Era também um dos meus sonhos, andar de avião. Andar de avião, o meu sonho. Ir pra Fernando de Noronha foi muito legal. (E1 ADRIANO).

No Projeto procura-se aproveitar as viagens do grupo para oportunizar aos alunos também momentos de lazer. Alguns desses passeios são lembrados com grande entusiasmo pelos entrevistados como, por exemplo, quando dizem que o pessoal “tomou banho de rio, andou de barco” (E1 LEILA; DALVA), referindo-se à viagem a Bahia.

Muitas dessas apresentações também tem um lado de projeção, tanto por parte dos coordenadores, quanto dos alunos do Projeto, de que o interesse de algum possível parceiro possa surgir, como relata Dalva, ao dizer que “A gente gosta principalmente quando tem um pessoal assim: ‘olha, essa pessoa é importante. Talvez, se a pessoa gostar, vai levar a gente pra tal canto’ ” (E1 DALVA).

A experiência de enfrentar uma platéia é declarada pelos entrevistados como prazerosa, seus depoimentos revelam que gostam de tocar em público, porém de modos diferentes. Enquanto alguns gostam da maior exposição ao público, outros afirmaram ter certa timidez quando é necessária uma apresentação solo:

MARCELO: E vocês gostam de tocar em público?

DALVA: Adoro.

LEILA: Eu gosto, eu me amostro.

(Risos)

DALVA: Que aí é com as meninas.

LEILA: Eu gosto. Principalmente também quando tem alguma câmera assim...(E1 DALVA; LEILA).

TALITA: Eu gosto mas eu tenho um pouquinho de vergonha. Assim, por exemplo, você vai tocar sozinha: eu tenho um pouquinho de vergonha. Agora tocar no conjunto

FÁBIO: Aí o cara fica se tremendo, né? “Eita, se eu errar aqui...” Mas a pessoa tem que ir preparado pra tudo.

TALITA: Vai tocar assim, no conjunto, é mais...

FÁBIO: Mas o cara fica...

TALITA: Mais tranquilo

FÁBIO: Oxe, é. É, mais tranquilo.

TALITA: Porque não só tem a pessoa pra você ficar olhando assim, tem várias pessoas pra a gente ‘tar olhando, mas você sozinho aí assim, dá mais um pouquinho de medo, mas a gente já tocou assim... tem que perder o medo de tocar assim, a vergonha. Não é nem tanto medo, é vergonha. Aí treme, aí trava os dedos, aí dá nervosismo. Aí pensa que tudo que tá fazendo tá lento, aí quer acelerar e sai uma... tem que controlar esse nervosismo demais.

(E1 FÁBIO; TALITA).

A confiança em quem lidera o grupo e o prazer naquilo que fazem parece ser um grande aliado na hora de vencer a timidez e a ansiedade da exposição em palco:

ISADORA: Eu gosto.

MÁRCIA: Gosto, mas dá um medinho quando a pessoa olha aquele negócio bem cheio.

ISADORA: Nervosismo, mas...

MÁRCIA: Meu coração fica “tum, tum, tum, tum, tum”

ISADORA: Mas eu gosto, depois...

MÁRCIA: Mas quando a pessoa se empolga, o maestro solta energia pra orquestra: acabou-se. Vai-se embora o nervosismo, só quer saber de tocar.

SOCORRO: Ninguém fica nervoso mais.

MÁRCIA: Acabou-se... quando acaba a gente chega “já acabou?”

ISADORA: (Rs). Num instante acaba, né?

MÁRCIA: É.

ISADORA: Passa um tempo todinho pra num instante acabar.

MÁRCIA: É, num instante acaba.

(E1 ISADORA; SOCORRO; MÁRCIA).

Percebe-se que, embora haja timidez e nervosismo em alguns dos integrantes, a unidade do grupo é fundamental para o enfrentamento desses desafios pessoais. O sentimento de pertencimento, de estar incluído – sentimento esse que se estende à questão social, parece encorajar e incentivar esses jovens a enfrentar as dificuldades.

4.2 O dia-a-dia das crianças e jovens no Projeto

Os alunos da manhã chegam cedo à sede do Projeto, geralmente por volta das sete horas e trinta minutos, para tomar café da manhã antes do início do turno, que é às oito horas e, suas atividades, em geral, são até o meio dia. Já os alunos da tarde chegam antes do início das atividades, às quatorze horas e deixam o Projeto no final do turno, às dezoito horas. Aos sábados o Projeto também funciona nos dois turnos, fechando somente aos domingos e feriados.

Há um horário curricular que os alunos denominam genericamente como sendo o horário da “aula de teoria”, embora não trate apenas de assuntos teórico-musicais. Nesse horário, todos os dias eles têm aulas diferentes, tais como história da música, teoria musical, percepção, solfejo; cada uma dada em um dia na semana. Os outros horários são ocupados com aulas que também são ministradas em um dia da semana, como canto coral, obrigatório para todos, e flauta doce, sendo esta atualmente obrigatória apenas para os alunos novatos. Essa rotina também foi descrita por entrevistados do seguinte modo:

JONATAS: Na verdade é dividido, né? Porque tem teoria, tem canto, tem percepção, tem solfejo, tudo isso é baseado assim... nós costumamos dizer teoria, mas são todas essas aulas. Cada dia nós temos... um é canto, um é teoria, outro é solfejo.

MARCELO: Uhum. É um horário reservado pra essas disciplinas.

JONATAS: É um horários só pra isso. Que são as mais importantes.

MARCELO: Uhum. Tem flauta também?

JONATAS: Agora mais não. No começo nós tínhamos. Quem tem flauta agora são os novatos.

MARCELO: Os mais novos. Certo. E canto é canto coral?

JONATAS: Canto coral.

MARCELO: Todo mundo?

JONATAS: Todo mundo (E1 JONATAS).

Os horários restantes são destinados às aulas de informática; à prática de conjuntos como quintetos e quartetos; ao estudo de instrumento e às aulas de instrumento, que possuem formatos diversos. Há alunos que têm aula de instrumento apenas uma vez na semana, e outros que tem duas ou mais, a depender da disponibilidade do professor e do aluno. Isso se

dá, por exemplo, quando um colega falta e outro aluno que já teve aula de instrumento naquela semana quiser fazer aula novamente, já mostrando um resultado de seus estudos desde seu último encontro com o professor.

Essa variação na quantidade de aulas de instrumento pode ser percebida nos relatos dos alunos, bem como a rotatividade do horário da chamada “aula de teoria”.

MARCELO: Quantas vezes por semana vocês têm aula...

ADRIANO: Aula prática com o professor de instrumento a gente tem duas ou uma aula por semana. Já é certo, já... tirando os dias que é de dica, né?

MARCELO: Hmm.

ADRIANO: “Professor, como é que é isso aqui? Passe aqui, professor, comigo”. Tirando os dias de dica. Aí de manhã a gente chega, às 8 horas começa o Projeto... não, começa de sete e meia, que a gente vai no refeitório comer, aí de oito horas começa o expediente. Aí estuda, se alonga, tem um estudo... vai pra aula de teoria. Quando sai da aula de teoria é hora da aula [de instrumento]. Aí toca pro professor. Aí da aula a gente vai... dá um pulinho no reforço, se tiver alguma coisa de escola, ou então vai fazer uma pesquisa sobre alguns compositores (E1 ADRIANO).

MARCELO: Tu tens aula de instrumento todo dia?

JULIANA: Só não tenho na quarta e na sexta, só.

MARCELO: Então três dias na semana tu tens instrumento.

JULIANA: É.

MARCELO: Teoria todo dia também?

JULIANA: Teoria é na segunda, terça é flauta, quarta é solfejo, quinta é Pozzoli e na sexta é canto coral. E no sábado a gente fica o dia todo ensaiando.

MARCELO: Uhum. Então é no mesmo horário, todo dia, troca a disciplina.

JULIANA: É (E1 JULIANA).

Pequenos grupos, como quartetos organizados pelos alunos e um quinteto da OCC ensaiam durante a semana, além de, às vezes, haver ensaios de naipes com pequenos grupos, pois nem todos estudam no mesmo turno. Os ensaios das Orquestras geralmente acontecem aos sábados e começam cedo às oito horas da manhã. Assim, aos sábados, normalmente uma orquestra ensaia com o regente no auditório enquanto a outra ensaia em uma sala menor com um dos professores de violino e, depois de um intervalo, trocam. Por vezes apenas uma orquestra tem ensaio no sábado, dependendo da programação do grupo. Acontece de uma das orquestras estar viajando, enquanto a outra fica na sede para os ensaios.

Ainda aos sábados, é comum que, enquanto as orquestras ensaiam, os professores estejam trabalhando com alunos novatos, para intensificar seu aprendizado com a finalidade

de que eles possam em um curto período de tempo integrar a Orquestra B. Após o almoço de sábado, os alunos voltavam para as aulas de língua estrangeira que se davam no turno da tarde, mas que se planeja que aconteçam durante a semana.

Acontecem, além disso, algumas quebras de rotina, como as atividades de férias propostas em janeiro deste ano pelo regente. Nessa ocasião, o Projeto funcionou excepcionalmente, no que se refere aos ensaios, ao longo de uma semana, e muitos dos alunos frequentaram com o intuito de aprimorar o novo repertório. Os alunos que puderam participar mostraram engajamento, como é possível perceber na descrição desta cena:

O regente estava explicando como se tocava determinado trecho e estava decidindo as arcadas. A cada pausa havia muita conversa, mas parecia ser sempre sobre a obra, sobre aquele trecho que haviam acabado de tocar. Eles pareciam estar interessados no repertório. O regente, por vezes, pedia que o *spalla*, tocasse determinado trecho enquanto ele ia pensando nos arcos e, então, passava com o naipe todo. Ele fez também recomendações de como seria melhor estudar aquele trecho fora do ensaio. O violinista da última estante levanta-se e vai até o *spalla* para verificar se suas anotações de arco estão corretas (D.C. OBSERVAÇÃO em 11/01/2012).

Além dos ensaios, o regente realizou passeios com os alunos propiciando momentos de lazer, aspecto que aproximou e aprofundou a relação entre eles.

É notável o pertencimento que essas crianças e jovens demonstraram ter com relação à OCC. Em várias situações pude perceber o envolvimento deles enquanto membros da Orquestra e como suas identidades musicais estavam envoltas da prática orquestral, como, por exemplo, no dia em que “na hora da saída, um dos meninos, montado numa bicicleta, escutava a gravação que fizera durante o ensaio” (D.C. Observação em 15/10/2011).

É interessante notar o reconhecimento dos entrevistados em relação ao que o Projeto tem lhes propiciado em termos de aprendizagem e formação musical e cidadã, como eles mesmos declaram abaixo:

Eu aprendi, aprendi muitas coisas. Respeitar o próximo, ter mais humildade porque, oxe, antes eu não tinha, não. Eu pensava em estudar mais de que tudinho aqui. Oxe, eu tinha que ser o melhor. Mas a pessoa não tem que pensar assim: tem que ser o melhor. Se num pensar: não, tem que ser melhor de que tudinho. Sempre meu dilema era esse. Meu dilema é esse, né? Mas tem que pensar nos

meus amigos também, não botar meus amigos pra trás. Aprendi isso. Respeitar um ao outro. Respeitar o mais velho. Saber como chegar num certo canto. Saber falar com os outro, que antes eu chegava: “É! Num sei o quê!”, com gíria. Aí agora não, tá tudo certo. Agora eu, graças a Deus aqui deu uma educação boa a mim. E é isso aí. Botar pra frente esse curso aqui. Ser contraeixista bom, né? Pra tocar em outros canto. Mai aqui, aqui é o... aqui é meu... Aqui é o berço. Aqui é meu berço. Aqui eu não vou esquecer mais não, pro resto da minha vida. Aqui é onde eu construí minha vida (E1 FÁBIO).

Muitas coisas. Aprendi a ler claves, porque quando eu entrei, meu Deus, eu olhava assim... (rs) pensava que era um bicho, um monstro de sete cabeças. Mas agora aprendi a ler a clave, tou tocando, aprendi a tocar, tou na orquestra... tão legal. No começo, oxe, sabia nada, nem pegar no arco. Agora tá tudo mais [fácil]... (rs) (E1 MÁRCIA).

Ah, muita coisa. Muitas coisas boas. Só tenho a agradecer mesmo, confesso (E1 JULIANA).

Eu aprendi aqui tudo que eu sei hoje. Por exemplo, a educação. Eu não tive tanta educação lá onde eu moro como tive aqui. É... respeitar. Aqui todos nós eu acho que aprendemos a ter vários aspectos que não tínhamos antes. Como o respeito, disciplina, pontualidade, coisas assim (E1 JONATAS).

A prática musical atua como uma forma de “recuperação”, “educação”, “formação” ou “ocupação” (HIKIJ, 2006, p. 23), assumindo a função de catalisador nesse processo de reinserção desses sujeitos na sociedade, ainda que seja apenas como uma atividade de lazer. Os depoimentos acima vão ao encontro de princípios educacionais do Projeto OCC, que são lembrados aos alunos em faixas dispostas no corredor, do lado de fora das salas de aula, como vê-se na figura que segue:



Figura 5: Princípios do Projeto

Há um sentimento de gratidão que demonstram pelo Projeto. Mas longe de se sentirem subjulgados ao Projeto, almejam galgar e integrar outras orquestras, de modo a se inserir e se estabelecer no mundo de trabalho.

A maioria dos entrevistados menciona que gostariam de fazer carreira na área de música, embora alguns não descartem a possibilidade de trabalhar em outra área, caso não tenham êxito na carreira musical. Esses apontam, inclusive, algumas razões para isso, como certas dificuldades inerentes ao meio: instabilidades nos postos de trabalho enquanto músicos de orquestra, salários relativamente baixos, concorrência elevada, entre outros. Ainda assim, há alunos como Juliana que não têm dúvida quanto a carreira musical, o que fica claro ao dizer: “não consigo pensar mais nada sem ser música” (E1, JULIANA).

Entre os que estão incertos se seguirão a carreira de música, citam como profissões possíveis aquelas nas áreas de atuação de direito e engenharia, por exemplo. Embora manifestem fortemente o desejo de virem a atuar como músicos instrumentistas em orquestras profissionais, onde possam, além de crescer como músicos, ser remunerados:

MARCELO: Vocês têm vontade de fazer teste pra orquestra, fora daqui?

LEILA: Temos.

DALVA: Uhum.

LEILA: Eu já queria estar na... na Orquestra Jovem [do Conservatório Pernambucano de Música].

DALVA: Todo mundo aqui queria estar na Orquestra Jovem...

LEILA: Todo mundo.

DALVA: Se aqui ganhasse o dinheiro que ganha lá, todo mundo ia continuar aqui, entendeu? Mas tem gente querendo, assim... ficar aqui e lá, porque lá ganha dinheiro, aqui eles gostam.

MARCELO: Uhum.

ÁUREA: Eu acho que não é nem isso. A questão é que a gente ainda é estudante. Aí se você for pra Orquestra Jovem, eu até entendo o pessoal daqui. Não quer que os meninos vão pra Orquestra Jovem porque, se os meninos forem, num vai estudar. Vai estar estudando as coisas da Orquestra. E isso é perder tempo, entendeu? Ainda por cima que tem gente aqui que num... ainda não tem tanta necessidade de 'tar trabalhando. Por exemplo, vocês duas não tem, porque vocês ainda têm quatorze anos. Não tem essa... acho que tá na hora de estudar,

LEILA: Mas eu queria.

AUREA: Quando ficar mais velho, aí sim, procura entrar na Orquestra [referindo-se a Orquestra Jovem do Conservatório Pernambucano de Música]. Mas agora num tem...

DALVA: Eu acho assim: seria bom se aqui ganhasse, pelo menos, um salário... metade. Porque a gente precisa, entendeu? Comprar corda, essas coisas... também coisa pessoal, ajudar em casa.

AUREA: É, isso é verdade. Tem menino aqui que já tem dezoito, dezenove. Tem um que já tem vinte, que é o mais velho. E aí, assim, eu achava legal porque isso ia ganhar mais... os menino ia ficar com mais responsabilidade com as coisas, entendeu?

MARCELO: Uhum.

AUREA: E como eles tão estudando, não têm condições de trabalhar.

DALVA: Tem umas pessoas aqui que necessitam assim, sabe? Passam muito por...

LEILA: Necessidade.

DALVA: É.

LEILA: Tem uns aqui que passam por necessidade.

DALVA: Pra ajudar a mãe, essas coisas.

LEILA: É, e o dinheiro já ajudava, né? (E1 ÁUREA; DALVA; LEILA; MARCELA).

E sugerem que alguma remuneração na OCC seria bem-vinda:

DALVA: Pelo menos a gente ganhasse assim: cada apresentação, um agrado pra todo mundo, que fosse, seria ótimo.

LEILA: É, num precisava, assim, num precisava ser quinhentos reais, não. Cem, cento e cinquenta já tava bom pra a gente (E1 ÁUREA; DALVA; LEILA; MARCELA).

Os alunos possuem com os professores e outros funcionários que fazem parte do Projeto relações amigáveis, pautadas pelo respeito e pela confiança. É comum ouvi-los compartilharem assuntos pessoais com seus professores, por exemplo. Além da convivência no Projeto, essas relações são reforçadas através das atividades de lazer promovidas pela OCC que acabou estreitando vínculos entre alunos e os professores.

É comum também ver no dia-a-dia do Projeto professores e alunos sentados em bancos à sombra das árvores em momentos de interação, nos quais podem surgir desde brincadeiras à consultas relacionadas aos estudos. A imagem que segue mostra um desses momentos protagonizado por dois grupos: à esquerda vê-se alunos interagindo com o regente e à direita outros interagindo entre si.



Figura 6: Professor e alunos na área externa da OCC

Além das atividades da Orquestra, as crianças e jovens são encorajados a participar de *master classes* e de festivais de música, tanto locais, quanto regionais. Sempre que há uma oportunidade, um poster de divulgação é deixado no quadro de avisos localizado na parede externa do auditório para que os alunos tenham as informações necessárias (Figura 7).

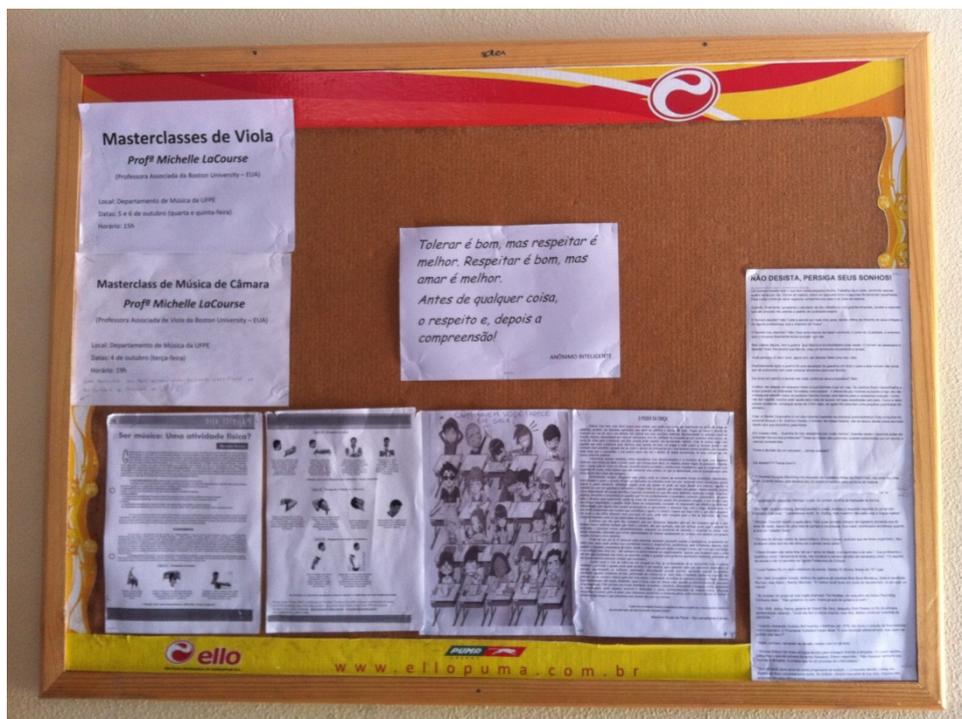


Figura 7: Quadro de avisos e divulgação

Os alunos da OCC já participaram por exemplo, da Mostra Internacional de Música em Olinda, do Encontro de Música Antiga de Recife e Olinda, e de *master classes* à distância promovidas em parceria com a Virtuosi Sociedade Artística, responsável pelo festival homônimo. Essa última, se deu através de uma vídeo conferência feita em um telão colocado na sala de reuniões da OCC, possibilitando a comunicação com os professores que se encontravam fora do Brasil.

Ademais, há alguns alunos do Projeto que buscam um aperfeiçoamento da prática e aprofundamento de seus conhecimentos musicais integrando, por exemplo, a Orquestra de

Câmara do Departamento de Música da UFPE e a Orquestra Jovem do Conservatório Pernambucano de Música, embora não sejam alunos dessas instituições.

4.3 O que fazem além do Projeto

Durante a semana, alguns dos alunos da OCC têm seus horários escolares em dois turnos, pois fazem, por exemplo, curso pré-vestibular, para além da escola, e no turno restante estão no Projeto, então possuem pouco tempo para outras atividades durante a semana, como é o caso de Adriano:

Rapaz... fora do Projeto eu num faço quase nada, que eu venho pro Projeto de manhã... tirando o estudo, né? Aí vou pro pré-vestibular à tarde e à noite vou pra escola. Chego enfadado. Quando dá dez horas... é a hora que eu largo da escola. Chego em casa umas dez e meia, durmo, Projeto de novo (E1 ADRIANO).

Os que têm um dos turnos livres de atividades escolares, afirmam utilizar esse tempo para ficar em casa e aproveitam para estudar coisas da Orquestra e da escola, fazer tarefas de casa, ter alguma atividade de lazer como usar o computador, ou ajudar nos afazeres domésticos. Ao mesmo tempo há aqueles que afirmam utilizar o tempo em que não estão na escola e no Projeto para conversar com amigos na rua ou ir a suas casas:

MARCELO: E fora daqui do Projeto o que é que vocês fazem durante a semana?
 MÁRCIA: Eu faço meus deveres de casa, minhas atividades, ajudo minha mãe...
 ISADORA: Eu também.
 SOCORRO: Eu faço de vez em quando.
 MÁRCIA: E vou pro computador. Vou pro computador.
 ISADORA: Eu num gosto de mexer em computador, não.
 MÁRCIA: Vou pra rua, vou passear. Vou conversar, vou pra casa dos amigos...
 Tem que ter um tempinho, né? Pra poder passear.
 SOCORRO: Em casa eu não estudo, não. Só estudo aqui no Projeto.
 ISADORA: A praia no final de semana.
 MÁRCIA: A praia, é. Cinema, shopping.
 ISADORA: Shopping.
 SOCORRO: Ir pra casa dos amigos, fazer cinema lá na casa dos amigo.
 MÁRCIA: Fazer cinema lá (rs).
 (E1 MÁRCIA; ISADORA; SOCORRO).

Entre os rapazes, jogar o futebol parece ser uma das opções de lazer mais apreciadas, como é o caso de Fábio, que tem o hábito de jogar com os amigos duas vezes por semana, bem como Joaquim e Adriano:

Ou eu vou pra Camaragibe, né? Bater uma bolinha lá com meus colega de lá... ou vou de noite, dia de quarta-feira jogo bola na praça, quarta e sexta. E quinta e segunda eu fico em casa mesmo estudando (E1 FÁBIO).

Fora daqui, quinta-feira à noite e na quarta-feira à noite eu estudo. Quinta à noite eu tenho aula de Francês. Sexta eu tenho nada, à noite eu tou livre. Ao sábado, assim, à tarde é que eu vou pra uma peladinha com a galera, ou se não à noite eu fico andando de moto mesmo. E no domingo durmo à tarde... a manhã todinha. Acordo de uma hora... de duas horas vou a pelada também. Chego de cinco horas. À noite fico com minha namorada lá em casa. E vou dormir. Negócio bem simples (E1 JOAQUIM).

Final de semana é que joga uma bolinha, vai pra praia, pra esperecer a mente, porque ninguém é de ferro, não (risos) (E1 ADRIANO).

Quanto a seus finais de semana, algumas atividades preferidas foram citadas. Entre essas estão ir ao shopping com os amigos, ir ao Alto da Sé em Olinda para comer tapioca, ir ao cinema, ir a feira da Praça de Boa Viagem, ir ao Marco Zero da Cidade, ir a parque de diversões, ir pescar, ir a praia, ir a casa dos amigos, jogar futebol, aproveitar o tempo para dormir e também ir a igreja.

4.4 Seus gostos e práticas musicais

Sobre seus gostos e práticas musicais, os entrevistados afirmaram gostar de ouvir música fora do Projeto. Dentre os gêneros mencionados estão Pagode, Samba, MPB, Forró, Eletrônica, Rock, Hip Hop, Brega, e Música Clássica ou de Concerto. Por vezes escutam quando estão sós e em outras ocasiões, com os amigos, inclusive aqueles que também fazem parte da Orquestra. Alguns entrevistados comentaram ser relativamente comum escutarem algo que um dos professores ou o regente recomendou. Com relação aos meios pelos quais

escutam música, os mais citados foram pelo celular, no computador ou em casa por um aparelho de som.

Embora o repertório estudado no Projeto seja fundamentalmente composto por música de concerto, há depoimentos que revelam restrição a esse tipo de repertório:

TALITA: Se eu disser, assim, que eu fico 24 horas escutando música clássica eu tou mentindo.
 FÁBIO: Eu também não. Tou mentindo também
 TALITA: Eu gosto muito de pagode. Eu gosto de, assim... música... estilo de música que eu gosto muito é pagode.
 FÁBIO: Já eu gosto de brega.
 TALITA: Eu escuto música clássica porque é profissão, assim. Se você dizer que eu gosto de ficar ouvindo música clássica o tempo todo... assim, porque... não. Tem hora que você tem parar de escutar um pouquinho, porque se não, você vai endoidar. Eu escuto música clássica e pagode, mas eu gosto muito de pagode.
 FÁBIO: Eu gosto de música... eu gosto de música clássica também, mas muito, muito não. Eu gosto mais de brega, essas coisas.
 TALITA: [Gosto mais] de tocar do que ficar ouvindo. [Referindo-se à música de concerto trabalhada no Projeto]
 FÁBIO: É, é.
 TALITA: A gente gosta mais de tocar de que ficar ouvindo.
 FÁBIO: Eu gosto mais de tocar de que ficar ouvindo.
 (E1 FÁBIO; TALITA).

Assim, vários afirmam só ouvir música clássica enquanto estão desenvolvendo uma atividade relacionada ao Projeto:

MARCELO: E fora daqui vocês escutam música? Fora da Orquestra.
 SOCORRO: Música clássica não.
 ISADORA: Música clássica não
 MÁRCIA: Música em geral...
 MARCELO: Música clássica é mais aqui?
 ISADORA: É mais aqui.
 MÁRCIA: É mais aqui.
 (E1 MÁRCIA; ISADORA; SOCORRO).

Foram mencionadas também pelos entrevistados situações que revelam um certo estranhamento por parte de amigos com quem convivem em relação ao repertório trabalhado na Orquestra. A educação que têm recebido no Projeto tem promovido um repensar das redes de amizade:

Quando eu escuto em casa, música clássica. Oxe, os meninos [referindo-se a amigos/vizinhos] ficavam: “vai endoidar, ‘viu, menino? Não sei o quê. Oxe.

Capaz de estourar o som. Buuum”. A Nona mesmo. Eu escuto mais de Beethoven. Escuto Beethoven mais... só mais o que eu escuto, assim... só música clássica... (E1 FÁBIO).

ADRIANO: Escuto. Escuto sempre que posso. Eu... um compositor assim preferido pra se escutar... eu gosto de Tchaikovsky, Brahms. Grandes compositores... que eu acho, né?

MARCELO: Uhum. Tu escuta, geralmente, sozinho, com os amigos?

ADRIANO: Oxe, se for escutar com os amigos: “Ó praí, lá vem ele. Ele num tá nem entendendo o que tá tocando aí. Tá nem entendendo”. Mas eu num ligo, não, que a diferença de cultura... a gente mora no mesmo habitat, no mesmo bairro, mas é uma diferença de cultura da gente é muito diferente...

MARCELO: Uhum.

ADRIANO: Graças ao Projeto (E1 ADRIANO).

Esse estranhamento observado em parte de amigos de fora do Projeto também pode ser encontrado entre pares:

JOAQUIM: Só escuto música do mundo mesmo, assim... que fala música do mundo. Escuto música clássica, não, porque eu acho que se escutar muita música clássica você acaba endoidando... de tanta música clássica.

MARCELO: Música do mundo seria o quê?

JOAQUIM: Tipo... é... Paula Fernandes, Coldplay, é... deixa eu ver mais... Chico Buarque e tal. Acho legal essas... (E1 JOAQUIM).

Tais estranhamentos se dão, talvez, por uma falta de inserção na sala de aula de atividades mais próximas de suas realidades, pelas quais se teceria o processo de aprendizagem musical. “Uma delas seria a construção de conexões explícitas entre conceitos específicos de música e a experiência diária dos alunos fora da escola (Por exemplo, a questão do *rock* na sala de aula)” (SOUZA, 1996, p. 28).

De acordo com alguns deles, o gênero a ser ouvido depende muito do momento e da companhia, por exemplo, ao comentarem “ ‘Bora, bota aquela música aí pra a gente ver, da Orquestra, não sei quê.’ Aí tá certo. Tem hora que: ‘bota um forró’ ” (E1 ÁUREA; DALVA; LEILA e MARCELA). No entanto, a música se mostrou presente em vários momentos de sua vida associando o gênero a ser escutado ao estado de espírito: “Tá deprimida, aí bota música. Tá mais alegre, aí ouve forró (risos)” (E1 ÁUREA; DALVA; LEILA; MARCELA).

Vale salientar que todos os entrevistados afirmaram que nunca tiveram aula de música na escola, já que conteúdos musicais não eram abordados nas aulas de artes, como relembra Adriano:

MARCELO: E tu já tivesse aula de música na escola?

ADRIANO: Não, nunca. É uma coisa que eu acho que até.. sei lá, o Governo Federal, Estadual, poderia ajudar, nesse caso. Que tem muita pessoa boa... que no caso da gente mesmo, na escola, vê... muitos daqui num... num sabia nem o que era música! Eu... Meu caso... sabia nada, nada! Analfabetizado mesmo em música. O Governo poderia ajudar, né, nesse caso?

MARCELO:Uhum... Aí a aula... mas a aula de artes tu.. tu tivesse alguma...?

ADRIANO: Aula de artes.

MARCELO: Uhum. Tu lembra como era, o que é que tinha?

ADRIANO: Falava um pouco de cultura, da cultura de, dos... Leonardo da Vinci, de alguns pintores importantes. Algumas vezes que falava de obras de algumas m... de Beethoven... Quando eu... aí a obra é escrita e desenhada.

MARCELO:Uhum.

ADRIANO: Aí "Não, aqui é o pensamento de Beethoven...", falando alguma história de, de uma f... sei lá, de uma dança de num sei... do... que eles diziam...! [Estala dedos] É... festa real! Pronto, então festa real! O compositor pede, pediam pra escrever: "Aqui é o... tavam dançando a música de Beethoven, com tal... em tal lugar..."

MARCELO: Uhum.

ADRIANO: Mais festa. Mas... assim especificamente dizer música, música não.

MARCELO: Uhum. Mais de História da Música, alguma coisa assim...

ADRIANO: É. Uhum! (E2 ADRIANO).

Essa parece ser a tendência dos demais participantes do Projeto. Certamente essa lacuna se dá devido a ausência da música enquanto disciplina na educação escolar básica, algo que possivelmente mudará com o surgimento da lei 11.769/08 e a inserção de suas proposições na escola, através de atividades musicais.

4.5 Aspectos questionados pelos entrevistados

Quando perguntados sobre o que menos gostavam no Projeto, os alunos da OCC mencionaram três coisas: as aulas de flauta doce, filas e a aula de reforço escolar.

As aulas de flauta doce, que anteriormente eram para todos os alunos e hoje em dia apenas para os novatos, foram mencionadas, com ressalva, por dois dos entrevistados. Para um deles, trata-se de “um instrumento muito ruim” (E1 JULIANA), para outro, nas aulas “era muita zuada” (E1 JONATAS).

É possível que esse entendimento das aulas de flauta doce como uma atividade considerada desinteressante, por parte desses dois entrevistados, esteja relacionada ao fato de que no Projeto esse instrumento é utilizado como instrumento musicalizador. Alguns alunos, então, acabam possivelmente não entendendo os motivos pelos quais devem se dedicar a esse instrumento e consideram “perda de tempo” esse estudo, uma vez a dedicação a flauta doce representa, para eles, suprimir o tempo que deveriam estar dedicando a seus instrumentos orquestrais.

Como mencionado acima, a questão das filas foi outro aspecto criticado pelos alunos. Segundo entrevistados, para quase tudo no seu dia-a-dia na Orquestra há fila. Como evidenciam neste momento da entrevista:

Fila pra ir pro refeitório, fila pra vir pra cá, fila pra isso, fila pra aquilo. Tirando as filas, tá tudo bem.
(E1 ADRIANO)

ISADORA: Tem fila pra ir embora pra casa. Aí o soldado bota a gente... a gente tem que ficar tudo calado. Parece mais que a gente é mudo.

MÁRCIA: (Risos)

ISADORA: Aí é muito ruim.

MÁRCIA: Todo dia...

ISADORA: Todo dia.

MÁRCIA: O tempinho que a gente tem de fofocar, falar... (Risos) Aí tem que ‘tar calado.

MARCELO: Pra entrar também, não?

MÁRCIA: Não.

ISADORA: Não, pra entrar não. Só pra sair.

(E1 MÁRCIA; ISADORA; SOCORRO).

A aula de reforço ganhou ainda maior destaque entre os aspectos considerados problemáticos pelos alunos, sendo citada por onze dos quinze entrevistados. Diante desse número significativo de menções, procurei me informar mais sobre suas restrições a essas aulas, a fim de compreender as razões pelas quais ela foi citada de modo tão recorrente como a atividade que menos apreciam no Projeto.

De acordo com os relatos, à época da criação da Orquestra seus coordenadores não haviam pensado em incluir aulas de reforço escolar no currículo do Projeto, mas com o tempo foi surgindo essa necessidade, como conta uma das entrevistadas:

Assim, a aula de reforço no começo do Projeto não tinha. Só que... eles colocaram, ampliaram a aula de reforço aqui porque tinha menino que chegou aqui não sabia ler direito, não sabia contar... Aí o maestro achou necessário... porque a gente já tava dentro, num ia colocar os meninos pra fora que não sabia ler! O que ele achou melhor foi colocar um professor de reforço pra... ensinar os menino. Aí pronto, foi... foi acontecendo, acontecendo, aí ele viu que aula de reforço era importante mesmo, porque a gente estuda ainda. Aí tem trabalho... tem... tem prova, aí tem que estudar, entendeu? Aí pronto, aí tá agora aula de reforço. Agora assim: aula de reforço aqui, antigamente, não sei agora porque mudou; a gente tinha aula de reforço assim... Que nem grupo. Geralmente porque a gente estuda no mesmo colégio, na mesma sala. Aí todo mundo que estudava junto ia pra aula em grupo, fazia o mesmo trabalho a mesma tarefa... (E2 ÁUREA).

Segundo os entrevistados, o professor procura ver os exercícios que eles fazem na escola e saber dos assuntos que estão sendo dados para ajudá-los na apreensão dos conteúdos sobre os quais ainda não têm domínio. Essas aulas são ministradas em grupo e, por vezes, o professor subdivide a turma enviando alguns alunos ao telecentro de informática, na tentativa de melhor assisti-los e diminuir o barulho na sala:

MARCELO: A aula de reforço é sempre em grupo?
 FÁBIO: É... aí fica meio desorientado.
 MARCELO: Ele segue algum assunto? Alguém vai precisando de reforço em Português e o outro precisando de Ciências, como é isso?
 FÁBIO: Ele ajuda, ele ajuda.
 MARCELO: Como é que ele faz?
 FÁBIO: Ele diz assim: “olhe, pegue esse livro, leia ele e Ciências, vamos lá no telecentro pesquisar no computador, para não fazer muito barulho aqui.
 (E2 FÁBIO).

As aulas de reforço são ministradas de segunda-feira à sexta-feira nos dois turnos, manhã e tarde, e também aos sábados, estando direcionadas para quem está precisando de ajuda. Talita conta que “o professor sempre chama. Assim, quando vê a gente sentado, assim, descansando, sempre chama a gente pra ir pro reforço. Algumas pessoas vão, algumas não vão” (E2 TALITA).

Até o ano passado essas aulas eram obrigatórias, todos os alunos deveriam ir ao reforço escolar e os grupos nessas aulas eram bastante heterogêneos quanto às idades, à série escolar, às disciplinas, aos assuntos, e às demandas e dificuldades de aprendizagens, entre outros aspectos. Neste ano houve uma mudança pontual: agora as turmas passaram a ser organizadas por faixa etária. Os alunos mais novos terão de ir em três dias da semana e os mais velhos em dois, porém só terão aqueles dias para ir, caso necessitem ir ao reforço em outro dia, não poderão. Essa mudança se deu, de acordo com uma das entrevistadas, porque a grande abrangência de idades comprometia o rendimento dessas aulas, embora isso tenha certamente se dado também devido a heterogeneidade de perfis e demandas:

ÁUREA: Mas agora organizou: os pequeninhos vão ter três aulas por semana, e os mais velhos, duas aulas.

MARCELO: Uhum

ÁUREA: Por semana. Organizou.

MARCELO: Uhum. Dividiu por idade.

ÁUREA: Dividiu por idade. Porque tinha criança de seis e dezenove anos lá dentro! Ai, ia endoidar o professor, né?

MARCELO: Uhum, uhum! Ai tu achas que era por isso também que o pessoal não gostava muito?

ÁUREA: É, entendeu? Porque é um professor só, aí tá com um trabalho, uma atividade... aí tem um menino, tem um bocado de menino pequeno... Aí várias idades não funciona desse jeito, entendeu?

(E2 ÁUREA).

Algumas razões para considerarem as aulas de reforço escolar como uma das atividades menos apreciadas também foram apontadas. Segundo os relatos, muitos não querem ir ao reforço porque o assunto abordado nessa aula é o mesmo da escola, e o que buscam no Projeto é a música. Como explicaram alguns entrevistados:

É que, pra mim, eu acho assim: que a gente não gosta da aula de reforço porque lá a gente tá numa parte de música e a gente só, assim, quer saber de música, teoria, solfejo, a parte prática da música. E quando chega lá o professor “bora pro reforço”. Nada a ver! A gente fica “não, quero não.” A gente foge. Por isso que a gente não gosta (E2 DALVA).

É... o povo quando vai pra Orquestra, eles só quer estudar música, música... e esquece da escola. Aí quando a gente vai pro reforço o professor pega no pé da gente: “estude isso, estude isso.” Mas eles não gostam. Só querem estudar música, porque eu acho que é uma coisa mais fácil de que a escola. E acho que é por causa disso que a gente não gosta (E2 MARCELA).

Não... é porque... sei lá, a gente já tem na escola, já tem tarefa na escola, aí vai pro reforço pra o professor de reforço ficar pegando no pé da gente, pra fazer o que ele bota no quadro ou se não, pra ler. É isso. A gente vem pra aqui mais pra estudar violino, música... aí tem que ir pro reforço. É chato (E2 CARLA).

Outros motivos apontados para esse desinteresse se referem à quantidade de pessoas na sala, ao barulho, à grande variedade de demandas e necessidades, e às dificuldades que essa configuração impõe a ambas partes, professor e alunos:

Cada horário... tem um horário pra uma turma específica... a turma... pronto, um exemplo: Turma D vai no primeiro horário, tem que ir no primeiro horário. Aí vai[fica] cheio de gente. Aí não tem como o cara estudar, não. Uma zuada[...] (E2 FÁBIO).

[...] Cada aluno vai com uma atividade diferente. Alguns vão com trabalho da escola, alguns pede pra fazer atividade daqui mesmo, aí fica cada um querendo ter mais atenção do professor, acaba virando a bagunça. Aí o professor vai botando pra fora. Aí, por causa disso, muitas pessoas desgostam do reforço (E2 LEILA).

Há aqueles que afirmam que a falta de tempo e a quantidade de material relacionado a música para se estudar são o principal motivo de não comparecimento às aulas de reforço escolar, embora considerem a atividade de grande importância, por exemplo, nos momentos de entregas de trabalhos:

TALITA: A gente só vai mais por reforço quando tem trabalho de escola. Dia de trabalho de escola a gente vai, faz lá, tudo bem. Agora por que a gente não gosta de ir pro reforço o tempo todo: porque tem dia que a gente tem muita coisa pra estudar, aí não tem condições de tar um horário inteirinho, no reforço, lendo! Por exemplo, lendo o tempo todo... E, assim, se eu preciso de português e um amigo meu precisa de ciências, ele divide. Fica cada um em cada cadeira e ele vai auxiliando. Ele dá um livro do trabalho que a gente precisa, aí assim tudo na mesma hora quando a gente tem tempo. Porque o fato de a gente não ir pro reforço não é nem porque a gente não quer, é porque às vezes a gente não tem tempo. Também é... ir só pra ler, podendo tar fazendo outra coisa, estudando, assim, música, é melhor a gente ficar estudando! Porque a gente só prefere ir pro reforço quando a gente precisa de ajuda na escola; quando a gente precisa de ajuda na escola, a gente vai, a gente sempre procura.

MARCELO: Uhum.

TALITA: Agora não pra ir TODO dia, ficar lá fazendo o quê: lendo, fazendo uma matemática, essas coisa assim num... tem outra outra coisas mais interessante pra fazer! (E2 TALITA).

Ela num... é ruim não. É porque... é muita coisa pra mente da pessoa. Aí tem... tem escola, no meu caso tinha cursinho. Aí tem escola, tem instrumento, tem aula que... a gente tinha que mostrar ao professor, tinha aula de teoria, tinha isso... Aí por último vinha a... aula de reforço! É bom, eu gosto das aula. É porque... vem muita coisa pra depois vir o reforço. Aí você já tá cansado [...] depois da pessoa

ter estudado tantas coisas... (E2 ADRIANO).

Contudo, muitos só procuram pela aula na hora do “sufoco”, em semanas de provas ou no final do ano letivo:

No caso [...] Prova semana que vem de química! Eita! Prova difícil; misericórdia! Amanhã... tem que ir estudar na aula de reforço. Aí ficava a manhã todinha. Ensina bem, gosto. Aí quando... prova amanhã, trabalho...! Tudo a gente tava lá. Trabalho, prova, tava lá. Reclamando ou não, mas tava lá! Aí o professor dizia: "Depois chega me procurando, final de ano tá todo mundo lá!". Oxe, quando chega, dito e feito: quando chega novembro, semana de trabalho, um aperreio, a sala cheia... A sala que cabe quinze, entra sessenta. E fica lá, ó... Todo mundo caladinho, zuada nenhuma! Aula de química, tô aqui. Semana de prova na escola, mesma coisa! Todo mundo lá... "Professor, o senhor tá explicando a ele o quê? Física é? Ah, deixa eu ficar aqui também...! Ah, eu vou... perder, é? Oportunidade, é?"

MARCELO: Quando precisava, tava todo mundo lá...

ADRIANO: É, é... na hora do sufoco! (E2 ADRIANO).

Pode-se considerar que talvez as aulas de reforço não sejam muitas vezes atividades prazerosas ou significativas para alguns alunos pelo fato de não estarem claros para si os objetivos das mesmas e a importância para o aprendizado escolar. Isso poderia estar relacionado à maturidade dos alunos ou à uma vontade exacerbada em dedicar-se ao estudo da música, sem que seja percebida a contribuição dessa outra atividade. Por outro lado, a razão para seu desinteresse pode estar relacionada ainda à heterogeneidade dos grupos quanto a séries, disciplinas, e assuntos que necessitam ser trabalhados.

4.6 Rotatividade no Projeto: desafios e escolhas

Há uma significativa rotatividade de crianças e jovens no Projeto, constituindo isso não necessariamente um problema, mas uma característica. Ao abordar esse assunto nas entrevistas, obtive não só um, mas alguns motivos que desencadeiam essa rotatividade. Segundo alguns dos entrevistados, há pessoas que saem por desinteresse em seguir carreira na

área de música, simplesmente por descobrirem que fazer música não é o que querem para suas vidas profissionais, conforme comenta Áurea:

Música é uma profissão difícil. Não é pra todos e você tem que ter dedicação, primeiro você tem que gostar. Primeiro de tudo. Segundo, você tem que ter talento, que sem talento não adianta. E você tem que ter disciplina. Se você não tem disciplina, você não consegue se identificar as coisas que a música passa, entende? É, é isso, você tem que ter disciplina, você tem que gostar, você tem que amar! Que ninguém vai viver, é, na profissão se não tá gostando, se num tá, entendeu? E também muita gente... porque assim, quando o Projeto se iniciou, ele pegou... assim, quando ele começou, a gente era muito pequeno, não sabia o que queria. Aí tem muita gente que viu que não dava, que tinha outras oportunidades, que queria fazer outra coisa e acabaram saindo. Entre outros motivos, não só por isso, entendeu? Porque se mudou, ou porque... alguns já foi jogar bola, ou então quer fazer outra coisa, varia muito. Mas eu acho que a maior quantidade é porque não se identificou com a música (E2 ÁUREA).

Compartilhando dessa mesma exposição de motivos, Carla tece o seguinte comentário: “Eu acho que é porque alguns entram aqui só, assim, por brincadeira... viu os outros entrando, aí quis entrar só por amizade. Depois viram que não é isso que eles querem”. E ela complementa: “E também tem alguns que tá aqui porque a mãe obriga. E quando cresce já botaram na cabeça que não é isso que eles querem, aí a mãe botou na cabeça que é isso que eles querem, e pronto! (risos)” (E2 CARLA).

Outros afirmam que a evasão de alguns alunos é ocasionada pela indisciplina – o fato de não seguirem as regras do Projeto – o que acarreta em advertências por parte dos professores e da coordenação e, em último caso, a saída do aluno:

JONATAS: Uns saem porque acham que não têm o talento pra música e outros saem também por indisciplina. Aí é uma pena porque alguns desses que saem... que acham que não têm talento, têm, como foi o caso de Carlos¹⁰ e outros; e uns que também saem por indisciplina, que também têm muito talento, como foi o caso do Vladimir. Aí isso é uma grande perda pra a Orquestra.

MARCELO: Uhum. Esses casos assim de indisciplina que tu dizes, é geralmente o quê? O que é considerado indisciplina a ponto de um aluno sair?

JONATAS: Ser agressivo, não arcar com as responsabilidades da Orquestra. [Precisa] estudar, sempre ir pra a Orquestra com as músicas prontas, e para as aulas (E2 JONATAS).

Porque eles não se interessam pelo estudo. Ficam lá só brincando, assim... e eles [pessoal do Projeto] sempre ficam de olho desde o início, desde que fundou o Projeto, eles sempre ficaram de olho em quem estudava mais, quem estudava médio, assim. E quem ficava só de brincadeira, sem fazer nada, assim... aí eles tiravam. Aí, sei lá, na mente deles era brincadeira... que nada ia levar além do que eles tavam imaginando... (E2 DALVA).

¹⁰ Os nomes citados pelos depoentes também são fictícios.

MARCELA: Ah, porque tem muitos ali que não se interessam. Não estudam, só vão pra brincar. Passam o dia todinho brincando. Aí eles vê que eles não tão interessados. E tem muitas crianças que tão interessadas e eles não tão. Aí bota pra fora pra dar vaga pra quem quer.

MARCELO: Uhum. E brincando em que sentido tu dizes? Eles ficam fazendo o que?

MARCELA: Correndo pela Orquestra, jogando bola, fazendo um bocado de coisa, menos estudando [diz com ênfase] (E2 MARCELA).

Fatores como falta de interesse e dedicação aos estudos musicais, associados a um baixo rendimento, levam ao desligamento do Projeto, como contam Juliana e Márcia:

JULIANA: Muitas vezes eu acho que é por não se esforçar tanto e eles tiram, porque tem gente que quer entrar pra continuar. E tem gente que sai por vontade mesmo, não quer mais seguir essa carreira.

MARCELO: Uhum. É... já aconteceu caso de eles tirarem mesmo?

JULIANA: Já. Já aconteceu, sim. Foi por não ter rendimento (E2 JULIANA).

MÁRCIA: Sei lá. Eu acho que... não sei... por vontade própria. E outros que vão se afastando, se afastando de estudar, perdendo aquele impulso com o que vieram antes. Vão deixando de estudar, deixando de estudar, aí não vai se desenvolvendo no Projeto, aí eu acho que eles tiram, né?

MARCELO: Uhum.

MÁRCIA: Ficam faltando aula, não ficam indo corretamente pra suas aulas, faltando direto nas suas aulas de instrumento, como também nas outras coisas,...

MARCELO: Uhum.

MÁRCIA: ... brincadeira, eu acho... mau comportamento... acho que isso tudo leva a... se junta e leva a sair.

MARCELO: Uhum. Aí tem uns que saem porque querem?

MÁRCIA: Tem uns que saem porque querem e outros que não (E2 MÁRCIA).

Joaquim associa a indisciplina ao desinteresse:

Eu acho... creio que por falta de disciplina ou alguns desistiram porque não têm talento pra música e perceberam isso fácil e pretenderam tentar outra coisa. E não ficar perdendo tempo no que não quer fazer. Porque quando a pessoa gosta de uma coisa, a pessoa faz por gostar, não por ter... acordar e ter a necessidade de... ter a obrigação de fazer aquilo que a pessoa tem que fazer (E2 JOAQUIM).

A questão financeira também foi outra razão apontada para a saída de diversos alunos do Projeto. Queixas de estarem fazendo parte da Orquestra e não receber um salário associado à necessidade de procurar uma ocupação rentável para auxiliar no orçamento familiar estão presentes nas falas dos entrevistados. Esse aspecto foi mencionado por Fábio, que além de fazer menção à falta de recursos, comenta também sobre a questão financeira:

Falta também de dinheiro, né? Que... primeiro... a gente tinha cinco anos, aí a gente tá a fim de ganhar um dinheiro pra comprar nossas roupas e não podia. Aí teve alguns que saíram e alguns que ficaram, né? Porque depois de cinco anos [de Projeto] era pra a gente já tá ganhando, pelo menos, cem conto, cem reais por cada apresentação. Eu acho que a pessoa quando entra nisso, já pensa assim: “vou ganhar dinheiro aqui nisso, por isso que eu não quero sair disso. Vou sempre seguir isso aqui, não vou entrar nessa vida aqui. Vou seguir esse caminho aqui.” Mas muita gente sai, porque não consegue o que quer (E2 FÁBIO).

Há, então, por parte deles, principalmente entre aqueles que estão há mais tempo no Projeto, como é o caso de Fábio, uma expectativa com relação a remuneração por suas atividades na OCC, mesmo que seja com cachê considerado simbólico, para poder contribuir na renda familiar. Por irem desenvolvendo um senso de responsabilidade junto às suas famílias, há uma cobrança de si com relação a sua contribuição financeira, como é possível perceber na fala de Adriano:

É... problemas pessoais em casa... que muitas vezes até... a pessoa... até eu mesmo, já passou na minha mente: “Poxa... ficar indo pro Projeto, vendo faltar as coisa aqui em casa... Mainha quer comprar alguma coisa, tem que correr atrás de pedir dinheiro, num sei quê, pedir cartão...”. Mas agora vem mais não, isso não... [Mencionando seu êxito e perspectiva de continuidade de formação profissional ao passar no vestibular para o Curso de Música] (E2 ADRIANO).

Os entrevistados acrescentam haver também uma certa expectativa e pressão por parte dos pais e responsáveis com relação a um retorno financeiro. Isso se dá principalmente com os alunos mais velhos, com mais tempo de Projeto, como relatam os depoentes abaixo:

ROBERTO: Pressão psicológica em casa também.

DALVA: É.

LEILA: A gente ganha muita coisa aqui, que aqui a gente não paga pra ter aula, num paga pra tá todo dia.

DALVA: Todo mundo aqui sofre pressão psicológica.

LEILA: Se o arco quebra a gente não paga nada...

ROBERTO: Tipo assim, a gente que tá ficando de maior, aí o pessoal em casa começa a falar, tipo: “ah, não ganha nada. Tá na hora de fazer alguma coisa”. Aí a pessoa fica doidinha. Tem que fazer alguma coisa. E fora isso...

MARCELO: Mas é na família mesmo, né?

ÁUREA: Na própria família.

ROBERTO: Na própria família.

ÁUREA: Minha avó mesmo adora falar da minha vida e da dos meus primos, que não ganha nada.

ROBERTO: Não, e agora parou mais um pouco, parou mais um pouco porque... conseguindo um negócio aí pra ir tocar, lá da Jovem¹¹... aí ganha pouco, mas ganha, né? (E1 ÁUREA; DALVA; LEILA; MARCELA; ROBERTO¹²).

Essa necessidade de retorno financeiro, por vezes, gera o desligamento de alguns do Projeto. Adriano, por exemplo, lembra e lamenta a saída de colegas considerados por ele “talentosos” e que atualmente ocupam postos de trabalho aquém de suas potencialidades:

É... como é que se explica? Não é nem por vontade própria do aluno, é necessidade. Na maioria dos casos. Porque muitos jovens, que foi o caso do meu vizinho, que estudava aqui também... no caso dele a mãe não incentivava, o pai não incentivava... a mãe é um pouco perturbada do juízo. O pai é policial, trabalha o dia todo, aí era ele que acordava, ele... era eu que às vezes ia chamar. “Bó, Rodrigo, dorme lá em casa que é pra gente ir junto pro Projeto”, isso e aquilo. Ele: “Não, tá certo!”. Aí é o caso de necessidade. E também vinha faltando coisa em casa quando o pai dele se separou da mãe dele... Aí... quem ia botar coisa pra dentro de casa, alimento? [...] Ele começou faltando. Aqui o Projeto comunicou à mãe dele. A mãe dele... meia lelé da cuca... Aí... não veio, não vinha pra reunião. Aí foi quando o Projeto decidiu tirar ele. Aí ele num... esboçou nenhuma reação de ‘Não, não!’. “Quer me tirar, tire, tudo bem! Tirou assim a farda...” [simbolizando seu desligamento do Projeto]. Chega eu fiquei “Poxa... era um cara com talento, meu!”. Talento que, assim, do nível da gente, a gente dizia: “Pô, esse bicho vai tocar muito”, a gente não sabia muito, “vai tocar pra caramba ele”. Mas, um cara que eu olho assim... admiro ele ainda, mas... agora tá trabalhando num lava-jato. Eu disse “que futuro, hein?”, ele: “Ééé...!”. Parou de estudar... (E2 ADRIANO).

Ao mesmo tempo, de acordo com os relatos, há famílias cujas reações sempre foram bastante incentivadoras. Muitos pais e/ou mães gostaram de saber que seus filhos estavam envolvidos com o Projeto e também muitos pais e/ou mães foram os responsáveis pelos seus ingressos, pois sabia do filho de um vizinho ou de um sobrinho que estava fazendo parte do Projeto, e gostariam que seus filhos também estivessem envolvidos. Bem como há relatos de pais que viram a Orquestra na mídia e quiseram que seus filhos tivessem a oportunidade de estudar no Projeto.

¹¹ Referindo-se a Orquestra Jovem do Conservatório Pernambucano de Música, onde alguns alunos do Projeto atuam recebendo uma Bolsa.

¹² Roberto não havia dito anteriormente que gostaria de participar das entrevistas, porém iniciou sua participação voluntariamente alguns minutos após entrar na sala onde a primeira entrevista com Áurea, Dalva, Leila e Marcela estava sendo gravada para pegar seu instrumento, que havia sido guardado no local.

Mostrou-se comum ouvir relatos sobre pais que diziam e continuam dizendo a seus filhos que foi ótimo ter entrado no Projeto, pois é uma possível chance de ter um futuro melhor, e também que não deveriam deixar o Projeto antes de sua conclusão. É comum também ver algumas mães de alunos e outros parentes no Projeto ao longo da semana e também em ensaios aos sábados, acompanhando e incentivando seus filhos, irmãos e primos.

Os entrevistados afirmaram ser frequente a presença de familiares em concertos, embora isso dependa da localização do evento. Aspecto que pude notar nas observações em apresentações, quando, por exemplo, os bancos da frente de uma igreja localizada no centro de Recife, frequentemente usada como local de apresentações musicais, estavam todos cheios com parentes de alunos, como mostra o Vídeo 1, no disco em anexo (Arquivo “Video 1.mov”). Em relação à presença de seus amigos nos concertos, os entrevistados afirmaram que alguns deles vão, mas não com a mesma frequência de seus familiares.

Entre os “ganhos” que o Projeto propicia, eles ressaltam “não entrar na vida errada”, mostrando consciência da violência que os cerca ao dizer que “o mundo tá cheio de violência” (E2 FÁBIO). Depoimentos como esse mostram o quão expostos esses jovens estão a situações de risco social e a importância de ações de ONGs como uma maneira de contornar o problema. Como relembra Kleber (2006), atitudes assim “podem contribuir para que se note a complexidade desse contexto e vislumbre outras possibilidades de existência” (KLEBER, 2006, p. 294).

O afastamento dessas situações de risco, converge com o processo de aprendizagem, entre outros benefícios do Projeto, como podemos perceber através de seus depoimentos:

Porque muitos falam que querem sair daqui porque aqui não ganha nada. Mas ganha muita coisa, né? Ganha aprendizagem, é... aqui a gente não paga corda, quando quebra o instrumento, se não for culpa da gente, eles ajeitam. E muitos querem sair daqui porque diz: “ah, aqui não ganho nada, então vou pra Orquestra Sinfônica. Lá eu ganho algum dinheiro.” Muitos pensam assim, né? E num é assim que tem que pensar. Por isso que muitos querem sair daqui, por causa disso (E2 LEILA).

Porque tem pessoas que pensam que aqui não tem futuro nenhum. No meu caso, eu não penso assim, não. Aí desistem de estudar. Aí vão procurar outro emprego, aí pensa que vai ter alguma coisa. Mas, pra mim, meu futuro tá aqui. Aí eles saem por causa disso [...] por causa das... do incentivo dos amigos, né? Porque tem muita gente que vai pela cabeça dos outros... aí desiste de estudar aqui. E tem gente também que pensa que não tem dom pra tocar, como eu pensava que não tinha. Mas agora eu tou mudando de ideia (E2 ISADORA).

Além do sentimento de pertencimento gerado nessas crianças e jovens, o Projeto OCC, assim como as ONGs dos estudos de Kleber (2006) e Hikiji (2006), também parece ser um meio importante para a construção de novas noções de valores pessoais e sociais, e possível favorecedor da transformação social daqueles que dele fazem parte, como pode ser visto em seus depoimentos. Isso se dá uma vez que o Projeto proporciona a eles uma visão de mundo diferente ou mais ampla, oportunizando-lhes viver novas experiências.

5. A FORMAÇÃO MUSICAL PROPICIADA

Visando a realização de sua proposta de inclusão social via formação profissional de instrumentistas de cordas e percussão, inicialmente, adotou-se no Projeto o método Suzuki como guia único de estudo para essas crianças e jovens. Contudo, com o tempo, apesar de manter esse método como base, acrescentaram outras abordagens de ensino coletivo e individual, sempre preocupados em propiciar uma densa formação musical aos alunos, voltada à prática orquestral.

Os alunos recém-chegados passam por um processo de musicalização através do canto coral e da flauta doce, além do ensino de seu instrumento. Há provas de nivelamento a cada dois ou três meses, para avaliar o progresso do aluno em seus estudos, e também há testes para as orquestras. As aulas de flauta doce são apenas para os alunos iniciantes, que ainda estão aprendendo a ler música e outros princípios teóricos básicos. As de canto coral continuam obrigatórias para todos ao longo do curso.

Para integrar a prática orquestral, há um processo avaliativo relacionado à dinâmica de apreensão do conhecimento de cada um e o desempenho técnico necessário a essa prática no Projeto. Desse modo ingressam na Orquestra B. Aqueles que estão na Orquestra B e os professores percebem que conseguiram um maior progresso, são avaliados no sentido de que possam integrar a Orquestra A.

Os instrumentos dos alunos são emprestados pelo Projeto (que os recebeu através de doações de instituições) ou comprados por seus responsáveis. Geralmente, os alunos estudam no próprio Projeto, onde guardam seus instrumentos ao final do dia. Porém, há aqueles que estudam também em casa. Desses, os que não possuem instrumento próprio podem levá-los para praticar, inclusive durante os finais de semana. Após cinco anos de participação no Projeto, o aluno que não possui instrumento recebe aquele que utilizou durante esse tempo, por ser considerado merecedor.

5.1 Repertório trabalhado

O repertório da OCC é diversificado no que diz respeito a estilos e ao nível técnico. Como a Orquestra é dividida em duas, A e B, há um repertório para cada uma. Para a Orquestra A, peças com uma demanda técnica e musical maior são escolhidas, uma vez que trata-se de um grupo formado pelos alunos mais avançados do Projeto, enquanto que outras relativamente menos complexas são escolhidas para a Orquestra B. Além das apresentações individuais de cada orquestra, por vezes o regente une membros dos dois grupos, gerando uma orquestra maior que representa o Projeto, a depender das peças que deseja apresentar.

Há obras do repertório brasileiro e internacional para ambas. Durante o trabalho de campo, o repertório incluía peças como um *medley* de temas da bossa nova, uma suite com cantigas de roda, uma suite com temas da Disney e a suite da trilha sonora do filme Piratas do Caribe, cujos arranjos eram feitos para cordas e percussão, a Sinfonia N. 27 de Joseph Haydn, a Serenata para orquestra de cordas de Alberto Nepomuceno, o Mourão de Clóvis Pereira e César Guerra-Peixe, a Sinfonia Simples de Benjamin Britten, a Sonata em Mi menor Op. 14 N. 5 escrita por Vivaldi para violoncello solo e orquestra de cordas, a Sinfonia N. 7 de Felix Mendelssohn, a Serenata para orquestra de cordas de Edward Elgar, a Sinfonia N. 39 de Wolfgang Amadeus Mozart, e o Pas de Deux da Suite Quebra-Nozes de Piotr Ilitch Tchaikovsky.

Os entrevistados afirmam gostar do repertório da Orquestra, embora haja alguns estranhamentos nesse processo de familiarização. Nesse sentido, Leila, Dalva e Marcela queixaram-se das obras consideradas por elas “muito lentas”:

LEILA: Tem umas que não gosto porque... sei lá. Tem algumas músicas que a gente nunca viu. Aí quando é rápida, já começa a gostar, quando conhece a música. Algumas que a gente conhece já não gosta, porque tem... tem uma impressão de... meio triste, tem outras mais alegre. Depende da música.
MARCELO: Uhum.

MARCELA: Num gosto de música lenta.
 LEILA: Só música rápida.
 DALVA: Ah, eu também não. A gente gosta de música rápida.
 LEILA: Música lenta é muito ruim.
 DALVA: Quando começa “ráááááá, ráááááá”... (risos) [com ímpeto, sugerindo o início de uma obra de ritmo mais agitado]
 LEILA: Como tem uma música nova agora lenta, a gente não gosta quando ensaia ela (E1 LEILA; DALVA; MARCELA).

Há entrevistados que afirmam preferir exatamente o tipo de peça não apreciado por outros, como é o caso de Adriano, o que talvez seja um reflexo desse outro meio social em que essas crianças e jovens estão inseridas.

Gosto. Tem... agora sempre tem aquelas que atraí mais a atenção, tem aquelas mais melódicas, que a gente vai... “Puxa, não sei pra quê tocar isso”. Quando a gente tá eufórico, agitado, aí... “Não sei pra quê tocar isso”. Mas quando a pessoa tá triste... “Não. Olha pra aqui, pra quê serve, ó. Quando a gente tá triste essa música serve. Aquela não serve não, aquela alegre” (E1 ADRIANO).

Em relação à demanda técnica do repertório trabalhado, há alunos que preferem obras mais fáceis de assimilar e executar, e há outros que preferem justamente as mais complexas, por considerá-las tecnicamente desafiantes e motivadoras para seu aprimoramento. Na opinião de Fábio e Talita, o repertório erudito estudado é instigante:

TALITA: Eu gosto assim... eu gosto muito das músicas nova do repertório clássico. Estou gostando mais do repertório clássico de que do popular. O repertório clássico está legal porque vai aumentando a dificuldade, aí você cada vez mais tem que ir se superando, se superando. Aí fica uma coisa interessante. Agora o repertório popular é um repertório mais fácil de fazer.
 FÁBIO: É o mais fácil que tem, né?
 TALITA: É mais fácil de fazer, assim... mas tem que, também... você tem que coisar... mas depois de um tempo você decora, aí fica aquele negócio chato, repetitivo... Repetitivo, repetitivo.
 FÁBIO: É, isso é.
 TALITA: É sempre bom ‘tar mudando e pegando coisa mais difícil.
 FÁBIO: Mais elevada.
 TALITA: Mais elevada. Você fica querendo se superar cada vez mais e fazer melhor.
 MARCELO: Uhum.
 TALITA: Eu gosto mais do repertório clássico.
 FÁBIO: Eu também.
 (E1 FÁBIO; TALITA).

A suite de temas de filmes da Disney é uma das obras consideradas mais fáceis e também uma das que mais anima os membros da Orquestra B na hora de tocar. Muitos deles

chegam, inclusive, a expressar esse contentamento em voz alta durante o ensaio, quando o regente avisa que vão ensaiá-la. Tal preferência possivelmente se dá devido a uma identificação dessas crianças e jovens com aquela música, que traz os temas de filmes conhecidos e apreciados por pessoas de suas idades. Certamente há um significado social atribuído a essa música, uma vez que ela está presente nos processos de socialização por onde se dão as relações sociais dessas crianças e jovens (SOUZA, 2004).

Isso nos leva a pensar que talvez a inclusão de experiências cotidianas dos participantes no ensino de música pudesse ser também proveitosa, uma vez que, assim, “a aula de música passa a se orientar não em objetos (na gramática da música), e sim, nos alunos, em suas situações, problemas e interesses” (SOUZA, 2000, p. 39). Dessa forma, talvez, fosse minimizado o estranhamento por parte de alguns quanto ao repertório e a mescla de gêneros propiciasse um estímulo maior no aprendizado, pois haveria “como resultado prático não um currículo com planos de aula impostos e diretrizes questionáveis, mas, sim, um currículo feito de ‘baixo para cima’” (Ibid, p. 164).

5.2 Como acontecem os ensaios

Nos ensaios das Orquestras “A” e “B”, além do regente sempre há um ou mais professores de violino integrando. Por vezes, quando o naipe de percussão está tocando, seu professor acompanha a performance de seus alunos e dá dicas sobre como executar tal trecho da obra.

É comum nos ensaios o regente fazer perguntas aos alunos relacionadas à obra que estão ensaiando, estimulando as crianças e jovens do Projeto a relacionarem os conhecimentos adquiridos em aulas, bem como ensinar-lhes algo sobre aquela obra, seu compositor, aquele gênero, ou sobre o período em que ela foi escrita. Muitas vezes isso é

feito de maneira lúdica, como é possível perceber na cena observada em ensaio descrita abaixo:

O regente, por vezes, pergunta à Orquestra “como é que vocês acham que é isso aí?”, “Como toca isso?”, “O que significa isso?”. E também pede sugestões e discute a interpretação da peça com o grupo. “Como é que a gente fraseia isso?”, “Qual a nota mais importante da frase?”, “E depois que chegar nessa nota, faz o quê?”. O professor presente, que agora pega o violino e toca com os alunos, auxilia-os: “Gustavo, na ponta do arco.” [enquanto o aluno se posicionava para tocar]. O regente durante a execução: “O que é isto? É uma dança? É uma canção? Olha Adriano pegando o passo.” [e aponta para um contrabaixista]. Ao parar, discute o ritmo e o significado do andamento Andante [pergunta como eles acham que é e depois explica significados do termo ao longo da história]. Trabalha o reconhecimento do tema com os alunos, fazendo-os solfejá-lo (D.C. OBSERVAÇÃO em 01/10/2011).

Além do que é ensinado sobre as obras musicais que estão a tocar, há um ensinamento sobre o que é ser músico de Orquestra. São comuns situações em que os alunos recebem orientações sobre atitudes e comportamentos em uma orquestra profissional, como pode se observar nas situações descritas abaixo:

Os professores tentam organizar e apressar a troca de orquestras. Entram mais dois professores: Dario, do violino, e Felício, do cello. Durante e após a afinação, ao aguardar a chegada do maestro, silêncio. Quando o maestro entra, a Orquestra A se levanta, como quem já foi ensinado a se comportar como uma orquestra profissional, levantando quando o maestro adentra o palco, em uma demonstração de respeito. Eles combinam o que vão tocar e depois falam dos concertos vindouros (D.C. OBSERVAÇÃO em 08/10/2011).

Ao final da gravação, o regente recomenda que escrevam um triângulo no último compasso para saberem que ele vai reger marcando o compasso em três tempos, e não em um, como nos compassos anteriores, e explica que se tem uma linha vertical para regência em um, triângulo para regência em três e quadrado para regência em quatro. “É isso que músico de orquestra faz”, diz enfaticamente. Começam a ensaiar a sinfonia de Haydn (D.C. OBSERVAÇÃO em 15/10/2011).

Numa pausa para resolver a articulação com os violinos o naipe de cello conversa um pouco e o regente (na ocasião, o Prof. Vinícius) vira-se para eles com expressão de repreensão. Eles param. Pouco depois um deles pergunta: “Professor, como é essa arcada aí?” Ele diz para o aluno perguntar ao chefe de naipe, e explica que músico que não é da primeira estante nunca fala ao maestro durante os ensaios, que quando quer perguntar algo desse tipo, pergunta ao chefe de naipe (D.C. OBSERVAÇÃO em 29/10/2011).

Antes do início dos ensaios os próprios alunos organizam a sala com as cadeiras dispostas da maneira que o regente indicou, prática que é estendida aos concertos. Posteriormente afinam seus instrumentos, geralmente auxiliados por um dos professores.

Ainda assim, com a chegada do regente, conferem a afinação com o *spalla*, como em uma orquestra profissional, reforçando os ensinamentos que recebem sobre prática de orquestra.

Às vezes o regente, à propósito de trabalhar o senso crítico dos alunos, faz perguntas sobre o que acharam de seus desempenhos em determinado momento do ensaio ou realiza gravações para que possam conferir como estão progredindo:

Ao parar, o maestro pega um gravador que estava no chão e põe para reproduzir o que acabaram de tocar. O maestro diz que é só para ouvir, “virado para a partitura”, sem conversa. Ainda assim, algumas conversas ocorrem (sobre a gravação e sobre algo que aconteceu no ônibus, por exemplo). O maestro pede uma nota avaliativa. Alguns dizem – Seis! – Menos zero!. Ele, o regente, comenta: “o som da gente não tá assim tão bonito. Falta vibrato. Tá desafinado”. Depois diz “Eita, que vai ter gente que vai precisar limpar os ouvidos depois do concerto”. Um dos meninos comenta ao fundo: “Que enterro!”. O maestro pede para tocarem novamente e para prestarem atenção aos *diminuendo* e outras dinâmicas, caso contrário a peça fica chata [talvez o “enterro” a que o menino se referia, embora eu tenha a impressão de que o maestro não ouviu tal comentário] (D.C. OBSERVAÇÃO em 15/10/2011).

Entre uma pausa ou outra é frequente surgir algumas conversas paralelas sobre assuntos diversos, inclusive sobre a música que estão a ensaiar. No entanto, a fim de manter a disciplina durante o ensaio, essas são repreendidas quando ocorrem em momentos considerados indevidos. Assim, é sempre muito comum ver o regente ou um dos professores que auxiliam nos ensaios pedirem silêncio aos alunos.

Contudo, ao mesmo tempo em que há alunos que parecem ficar dispersos por não estarem tocando em determinado momento, quando o regente ensaia um trecho com um dos naipes apenas, por exemplo, há outros que demonstram prestar bastante atenção ao que está a acontecer, como pude presenciar nas observações: “Um dos percussionistas vai até a marimba e tenta tocar as frases dos instrumentos de cordas junto com a Orquestra, embora não tivesse percussão na obra e ele estivesse na sala apenas esperando o momento de ensaiar a obra que toca” (D.C. OBSERVAÇÃO em 15/10/2011).

É comum que o regente cante trechos das peças durante os ensaios, com o intuito de mostrar a frase musical aos alunos, como pode ser visto no Vídeo 2 do disco (Arquivo “Video 2.mov”), bem como pedir que eles deixem seus instrumentos de lado e cantem com ele o tema principal daquele trecho. Dedicar algum tempo editando com as crianças e jovens as arcadas que serão utilizadas nas peças também é algo que se mostrou bem presente nos ensaios. O regente geralmente trabalha em conjunto com os chefes de naipe e quando eles chegam a um acordo quanto à maneira que seria a melhor de se tocar determinado trecho, compartilham o resultado com os outros alunos para que todos toquem com a mesma articulação e clareza. Por vezes, esses momentos geram alguma desconcentração e conversas nos naves que não estão discutindo as arcadas, contudo a diferença de sonoridade obtida posteriormente mostra que o tempo empregado nesse aprendizado valeu a pena. A OCC possui um poder de resposta relativamente muito rápido em relação ao que é pedido pelo regente e, assim, ao receber suas instruções, os alunos vão assimilando e aprimorando o conhecimento musical. Esse tipo de situação é possível de presenciar, inclusive, nos ensaios que antecedem os concertos, já no local da apresentação:

Acho peças como a Serenata de Alberto Nepomuceno musicalmente complexas para o grupo, porém eles respondem bem ao que o maestro pede e a Orquestra soa bem. Talvez só porque o maestro pede, e não porque certos elementos interpretativos já estejam internalizados, mas se não estão, desta forma vão sendo pouco a pouco aprendidos (D.C. OBSERVAÇÃO em 16/10/2011).

Há também momentos de tensão nos ensaios. Por vezes alguns alunos chegam sem a partitura de algumas peças ou não estudaram o considerado suficiente e, portanto, a Orquestra não apresenta o resultado esperado pelo regente. Houve situações de advertências dadas aos alunos por conta disso, bem como por problemas de pontualidade. Em um dos ensaios observados, a Orquestra A foi dispensada para que os alunos estudassem, pois estavam a dois dias do concerto e quem continuou a ensaiar com o regente foi apenas a Orquestra B.

O regente parece ter um grande carisma com o grupo e os comentários a seu respeito nas entrevistas evidenciam admiração, como nos trechos das entrevistas abaixo:

MARCELO: E quais as atividades preferidas de vocês aqui na Orquestra?
 ISADORA: Aqui?
 MÁRCIA: A Orquestra é quando tá todo mundo junto na Orquestra.
 ISADORA: Ensaiaando.
 MÁRCIA: Ensaiaando a música que já tá quase pronta, porque quando tá lendo é um saco. Tem que esperar os primeiros, aí fica lá, por naípe, de um por um, trecho por trecho. Eu prefiro quando tá tudo quase bom. Fica lá. Você chega se empolga. E tendo um maestro desse é que a gente se empolga mesmo.
 SOCORRO: O maestro da gente é muito legal.
 MÁRCIA: Com os outros professores também, mas...
 SOCORRO: O regente passa uma energia para a Orquestra.
 ISADORA: É.
 MÁRCIA: O jeito dele...
 SOCORRO: O jeito dele reger, o jeito dele se comunicar com a Orquestra por gestos, aí passa uma energia pra Orquestra.
 (E1 MÁRCIA, ISADORA, SOCORRO).

ROBERTO: Eu gosto da Orquestra quando é com o regente.
 DALVA: É, é. Com o regente. Aí, sim.
 LEILA: É.
 ÁUREA: Com o Professor Lanfranco é massa.
 ROBERTO: Aí, tipo assim, ele ensaia com a gente e fala sobre aquela música. Aí assim é bom.
 ÁUREA: A gente vai... aprende muita coisa com ele, entende?
 MARCELO: Uhum.
 ÁUREA: Com o regente. E ele num é aquela pessoa mais...
 DALVA: Apesar de que a gente também gosta dos outros professores porque eles passam... tem paciência, tudinho. Mas com o regente, ele já dá um...
 ÁUREA: E com o regente é mais fácil... sei lá, o jeito dele assim. Ele trata a gente com mais paciência.
 LEILA: Ele dá ideia.
 DALVA: Ele deixa a Orquestra mais...
 MARCELA: Mais calma.
 DALVA: Mais firme, mais...
 (E1 ÁUREA; DALVA; LEILA; MARCELA; ROBERTO).

Geralmente o regente fazia brincadeiras com o grupo ao longo do ensaio, deixando um clima de descontração, como demonstra esta cena: “Por vezes, entre uma pausa e outra, surge uma brincadeira, como ao comentar que esse movimento é uma dança, e vai ver quem vai dançar na hora: ‘fulano é bom dançarino’, diz o maestro” (D.C. OBSERVAÇÃO em 01/10/2011).

Esse modo de interagir junto ao grupo é bastante recorrente e houve várias situações semelhantes presenciadas durante o período de observação. É comum surgir a cada pausa de ensaio uma ou outra brincadeira que deixa o ensaio mais descontraído:

O regente passa para o minueto da Sinfonia e avista Carla com um fone de ouvido em uma das orelhas, e pergunta se ela está ouvindo música. Ela diz que está desligado e só está na orelha. Ele aproveita para brincar com Marcela que divide a estante com ela: já sabendo que ela não gosta de dividir a estante com Carla (não por desavenças, mas parece ser uma piada, alguma brincadeira entre elas), pergunta com quem ela não gosta de dividir estante, e ela diz “Carla”. Ele diz que ela vai dividir com o rapaz da estante de trás, e todos fazem “hmm”, insinuando uma paquera (D.C. OBSERVAÇÃO em 11/01/2012).

Quando necessário, o regente usa sua autoridade para lembrar aos alunos que a disciplina é fundamental no Projeto:

Em certo momento havia três violinos numa só estante. O regente perguntou se era falta de parte ou de estante, e disse ao violinista, em tom de reclamação, que ele já não estava vindo as aulas da quarta-feira e que agora já estava chegando sem partes no ensaio. Disse também que “a cartinha vai chegar” (D.C. OBSERVAÇÃO em 08/10/2011).

É comum, ademais, que festas sejam realizadas na sede da Orquestra. Seja de aniversário ou alguma data comemorativa, como as festas de final de ano. Para a comemoração dos que passaram no vestibular também foi preparada uma festa. Vale ressaltar aqui o papel da música enquanto um fenômeno de sociabilidade, mostrando haver respeito e hierarquias entre os sujeitos que convivem no Projeto ao estabelecer, majoritariamente, relações entre iguais.

5.3 Mudanças oportunizadas por essa formação

Há um certo preconceito com relação aos que faziam parte do Projeto. Entrevistados do sexo masculino narraram que ouviam comentários recorrentes insinuando uma relação entre tocar certos instrumentos e a homossexualidade, como mostra o trecho de entrevista abaixo – que também revela um preconceito quanto a carreira de músico:

ROBERTO: Chamando de bichinha...
 ÁUREA: Quem?
 ROBERTO: O pessoal.
 ÁUREA: Te chamavam?
 ROBERTO: Sim, na escola.

ÁUREA: Por que?
 DALVA: Porque tocava violino.
 ROBERTO: É.
 ÁUREA: Ah, e era?
 ROBERTO: “Ah, pegando no arco”. Coisa e tal (risos)
 MARCELO: Aham.
 ROBERTO: Agora...
 DALVA: Agora todo mundo quer. “Vou entrar também”. Por que viaja, tem esse negócio...
 ROBERTO: Chamavam a gente de doido.
 ÁUREA: Quem?
 MARCELO: Chamavam de doido?
 DALVA: É... chamava de doido... que... é... na verdade, o meu colégio... no colégio que eu estudava os menino dizia: “tu vai ganhar dinheiro não, com isso não, menina. E não sei o quê, não sei o quê”, ficava dizendo. Eu: “Vou. Eu vou”.
 LEILA: Ainda hoje os outros falam: “Saí, menina, disso daí. Tu num ganha dinheiro”.
 MARCELA: “O que é que tás fazendo ali?”
 LEILA: É. Até hoje ainda tem gente que fala: “Saí, menina, tas fazendo o que lá? Tu num ganha dinheiro. Oxe. Procura um lugar que tu ganha dinheiro. Tu num ganha nada”, os outros ficam falando.
 DALVA: É, tem gente também na minha família que faz assim: “Tu não ganha nada nisso, que não sei o que... Tu ganha quanto nisso?”. Aí eu: “Nada”. “Oxe, pra quê tá ali? Que não sei que...”
 MARCELA: “Tás perdendo teu tempo”.
 DALVA: É. “Tás perdendo teu tempo”.
 LEILA: Mas no futuro, né? Que se quiser seguir a carreira, vai ganhar muito mais.
 ROBERTO: Aí pararam. Mas antigamente... assim, realmente parou mesmo essa brincadeira de chamar o cara de *gay*... (E1 ÁUREA; DALVA; LEILA; MARCELA; ROBERTO).

O depoimento acima me faz lembrar de que quando ouvi falar do Projeto pela primeira vez, disseram-me que o pai de um dos alunos havia quebrado seu instrumento, dizendo que aquilo não era coisa para homens, conforme mencionado na introdução.

Além da questão da desvalorização da música e do músico, outros preconceitos se revelaram na continuidade desse relato, concebendo a música como uma atividade não profissional e, associado a isso, não cabendo ao homem exercê-la, decorrendo daí o preconceito embutido do homem provedor e da mulher que não precisa trabalhar para sustentar a casa, entre outras questões.

Há relatos com preconceitos, mas que ao mesmo tempo salientam que a visibilidade dada através da aparição na mídia, simbolizando fama potencial e sucesso, fez com que alguns amigos passassem a olhar para eles com uma dose maior de respeito e mesmo

desejando-lhes sucesso e incentivando-os, pois, devido a essa visibilidade, passaram a conhecer o trabalho musical desenvolvido pelas crianças e jovens na OCC. Fábio relembra cenas vividas por ele no Coque, onde amigos que anteriormente depreciavam sua participação no Projeto, passaram a ser agentes incentivadores, como vê-se no depoimento abaixo:

FÁBIO: E quando... aí eu peguei esse instrumento... aí quando eu ganhei o instrumento, levei pra casa. Aí os cara: “oxe, mermão, aquele bicho tá virando boneca. Tocando violino”. Aí eu olhei assim... aí eu: “então. Boneca”. Só estudando, estudando, aí os pirraia me viu na televisão e no jornal, que eu saí. Aí os pirraia disse: “po, esse bicho mudou que só o caramba, mermão”. Aí toda vez que eu passo agora os pirraia diz: “continue. Não saia disso, não. Não sei o quê”. Aí eu: “é, mermão”. Oxe, dá altos conselho a mim: “Não, não sirva pra coisa... nem com isso, nem com isso não. Continue aí no seu curso, olhe. Firme e forte. Não saia, não, viu?” Aí eu: “Beleza”. Dá conselho a mim...

MARCELO: Então...

FÁBIO: “Alí é uma porta de emprego pra você. Você já tá com o caminho andado, já. Queria eu ter uma chance que nem a sua. “

MARCELO: Isso são...

FÁBIO: Os amigos que dizem. Os amigos que estudavam comigo (E1 FÁBIO).

Essa mudança de pensamento à respeito do Projeto, fez com que alguns desses amigos demonstrassem interesse e desejo em fazer parte da OCC:

MÁRCIA: Oxe! Meus amigos estão doidinhos pra entrar.

SOCORRO: Num é?

MÁRCIA: “Oxe! Me diz quando abrir vaga, me avisa, que eu quero entrar nesse Projeto”.

SOCORRO: Ligam pra saber como são as provas...

MÁRCIA: Saber como é as prova, num sei o quê, ficam perguntando tudo.

MARCELO: Hum.

MÁRCIA: E eu já trouxe duas amigas... Uma, minha irmã, passou, mas depois quis sair, que minha irmã é viciada na internet. Aí quis sair, porque num queria mais ficar aqui, porque tava sozinha, aí minha amiga num passou. Mas ela disse que quando tiver outro [teste], ela faz de novo.

(E1 MÁRCIA, ISADORA, SOCORRO).

No entanto, há casos de alunos que preferiram se afastar de alguns amigos, após adquirirem uma nova percepção de mundo em decorrência de sua formação no Projeto, que significa, para muitos deles, uma oportunidade de se afastar do mundo da violência e drogas, levando-os a mudar, inclusive, vínculos de amizade. Como destaca Kleber (2006), as práticas sociomusicais realizadas nesses projetos trazem um sentimento de pertencimento e imprimem

uma identidade que influencia a maneira como essas crianças e jovens se reconhecem enquanto cidadãos. Essa mudança pode ser percebida no depoimento de Adriano:

MARCELO: Uhum. E teus amigos... mudou alguma coisa?

ADRIANO: Eu me afastei de um bocado, porque a gente... feito meu pai mesmo conversava comigo... a gente vai percebendo o que é bom pra a gente... vai chegando um tempo que a gente vai percebendo o que é bom e o que é ruim, né? Aí um bocado de amigo da gente... meu mesmo... uns quatro a três já foram... já se... num... num tão mais aqui, né? [Fazendo referência à ligação de amigos com atividades criminosas]

MARCELO: Uhum.

ADRIANO: Por causa de brincadeira...Fica: - “Não... vamo se envolver”. – “Se envolver não. Olha aí, ó”. Aí diz: - “Ó praí, o baitolinha que toca na orquestra. Deixa de ser otário”. Eu não... eu num ligo... vejo assim não. Eu num vejo assim, não (E1 ADRIANO).

Ao mesmo tempo, por outro lado, há uma aluna que diz ter se aproximado mais dos amigos, o que talvez se deva à formação oferecida no Projeto, no que diz respeito a elevação da auto-estima e da auto-confiança, que está sendo adquirida ao longo dessa educação musical social:

MARCELO: E teus amigos, mudou alguma coisa com eles?

JULIANA: Assim, eles mudaram algumas coisas. Ficaram mais legais pra mim, dizem que queriam entrar aqui na... eu mandei eles vir fazer os testes aqui, só que desistiram e tudo mais. Não quiseram fazer os testes, porque pensaram que era só entrar e pronto. Não ia ter tanta... como é? Pressão... aqui. Aí deixaram pra lá (E1 JULIANA).

Entre alguns dos participantes houve radical mudança de pensamento com relação ao Projeto. Trata-se daqueles que não tinham inicialmente uma percepção clara do que significava o Projeto OCC:

MARCELO: E o que é que te levou a fazer parte do Projeto? O que é que tu achava, assim, que podia acontecer? O que é que tu esperava que podia acontecer? O que te levou a querer fazer parte?

DALVA: Eu, no começo, eu ficava assim: “ah, é uma brincadeirinha com a madeirinha tocando assim” (risos). Mas depois, quando eu... depois de um ano e meio, aí eu comecei a ir pras apresentaçõe. Aí eu: “Hmm, tou enxergando o outro lado [profissional]” (risos). Aí daí eu vi, né, que pode ser uma profissão, tudinho. E quando eu... antes de entrar aqui eu não sabia o que era música [referindo-se à música como profissão], num gostava desses negócio...

MARCELO: E tu estás há quanto tempo aqui?

DALVA: Três anos (E1 DALVA).

Outros parecem já ter entrado com consciência das possibilidades que esse tipo de formação poderia lhes proporcionar, como é o caso de Fábio:

MARCELO: E o que é que te levou a fazer parte do Projeto?

FÁBIO: O que é que me levou...?

MARCELO: Quando tu soubeste do Projeto, o que é que tu esperavas que acontecesse?

FÁBIO: Eu esperava que acontecesse que... que mudasse a violência onde eu morava, onde eu moro, né? Que mudasse a violência, que se eu num entrasse aqui pode ter certeza que, por mim, por meus pais não, mas por mim, eu acho que eu ia ficar na vida errada. Porque tinha... eu andava com uns menino aí que num era peça boa não e graças a Deus eu parei de andar com eles. Agora “- Oi. - Oi” e ir pra casa. Ir pro curso [pré-vestibular], vim pra cá, ir pro curso e ir pra casa. Só (E1 FÁBIO).

No depoimento de Fábio pode-se perceber como a violência está presente na vida dos jovens que se encontram em situação de risco social e como a introdução deles em novas realidades, através de atividades formadoras e prazerosas, podem canalizar seu potencial para algo realmente transformador, afastando-os da violência que os cercava (KLEBER, 2006).

Há também aqueles que pensavam anteriormente em seguir outras carreiras, porém descobriram a dimensão profissional da música, como é o caso de Jonatas:

MARCELO: E o que é que te levou a querer fazer parte do Projeto?

JONATAS: É, eu não sabia nem pra que era [o teste], eu vim e aí eu descobri um talento que eu não sabia que eu tinha. Na verdade, eu não queria estudar música antes, eu queria participar da Aeronáutica. E inclusive eu já ia até entrar na escola da Aeronáutica, tava conseguindo tudinho, mas depois que eu comecei a estudar música, não quis mais (E1 JONATAS).

Esse depoimento, de certa forma, sintetiza e revela que a questão profissionalizante é um aspecto característico e meta dos que participam do Projeto.

5.4 Trocas e aprendizagens entre eles

Nas observações me deparei com situações em que alunos da Orquestra A ajudavam os da Orquestra B, por exemplo, inclusive a pedido do regente. Participavam dos ensaios e

dos concertos, ajudando a afinar o instrumento, a desenvolver aspectos técnicos e/ou interpretativos, entre outros, como descreve a cena abaixo:

O intervalo dura cerca de trinta minutos. Na volta, leva um tempo para que se acomodem e façam silêncio para afinar. Uma cellista da Orquestra “A”, que está assistindo ao ensaio, auxilia o naípe de cello e um contrabaixista na afinação (D.C. OBSERVAÇÃO em 15/10/2011).

Na fotografia que segue, o *spalla* repassa a outro violinista as arcadas e digitações que acabavam de ser decididas junto ao regente. É notável a atenção dos alunos à partitura e seu envolvimento no que está sendo proposto com relação a questões técnicas:



Figura 8: envolvimento dos alunos nos ensaios

Esse envolvimento e trocas são bastante comuns nos ensaios da Orquestra e muitas decisões técnicas e interpretativas são tomadas em conjunto, como é possível notar no Vídeo 3 do disco (Arquivo “Vídeo 3.mov”). Também estão sempre presentes alunos mais novos que ainda não têm conhecimento musical suficiente para integrar as orquestras e que entram ali para assistir aos ensaios e colegas que integram o grupo. Essa convivência de mais experientes com iniciantes não é uma característica apenas da OCC, mas também de muitos

dos grupos dos estudos revisados, sempre mostrando sua importância em termos de referência e estímulo. Como lembra Maciel (2011), esse é um aspecto a ser considerado quando pensamos em ensino de música.

Para os que estavam fazendo vestibular para o curso de música, Bacharelado em instrumento, o regente organizou uma simulação de prova onde os alunos tocariam para todos os outros no auditório, como se fosse no dia do exame específico de seu instrumento, com o intuito de ajudar a preparar e deixá-los mais confiantes para enfrentar essa seleção, bem como tendo preocupação em relação o seguimento de seus estudos e continuidade da vida profissional. Os colegas que iriam assistir mostraram solidariedade ao comparecer e encher o auditório, em manifestação de apoio. No dia do resultado do vestibular, houve muita festa para comemorar os aprovados oriundos do Projeto, como é possível ver na Figura 9, que mostra alunos da OCC cortando o cabelo de um dos colegas aprovados.



Figura 9: Comemoração da aprovação de alunos no vestibular para o curso de música

Laços de amizade se tecem no Projeto, passando a ser relativamente comum a interação de alunos tanto dentro quanto fora do Projeto. Entrevistados afirmaram ter atividades de lazer aos finais de semana com seus colegas de Orquestra com certa frequência e, quando questionados a respeito das amizades atuais, afirmaram ter muito mais amigos que fizeram no Projeto de que fora dele. Até porque pela formação que vêm recebendo, de certa forma, com relação a certos aspectos, parecem distanciar-se de algumas crianças e jovens da comunidade. Esse distanciamento se revela, por exemplo, ao afirmarem que não vão a concertos e recitais com seus amigos de rua (amigos esses que provavelmente encontram-se em um estado de maior vulnerabilidade social), mas, sim, com aqueles que conheceram no Projeto, pois os amigos de rua não apreciam esse tipo de atividade. Tais mudanças são bem traduzidas no pensamento de Kleber (2006) com relação a seus estudos:

O significado de pertencer a um grupo social [...] enquanto um grupo que realiza um trabalho musical, que aprende música, que tem visibilidade e é reconhecido por sua capacidade de fazer, dar e receber imprime uma identidade que traz um diferencial significativo na forma de os participantes da pesquisa se reconhecerem como jovens e cidadãos (KLEBER, 2008, p. 230).

Esse parece ser um dos indícios – talvez o mais forte deles – de um efetivo processo de inclusão social dessas crianças e jovens da OCC que, ao se profissionalizarem em música, distanciam-se cada vez mais do que é vinculado à marginalidade. Assim, passam a cercar-se fundamentalmente das coisas e pessoas com as quais agora se identificam; cidadãos que vivem na sociedade enquanto músicos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se perceber com os resultados desta pesquisa o grande impacto da formação musical social que essas crianças e jovens têm recebido no Projeto OCC, não só em sua vida escolar, mas também nas suas relações pessoais e em seu crescimento enquanto cidadãos.

Este estudo mostra que esse espaço promove o surgimento de laços sociais entre os sujeitos participantes através de sua relação social e cultural, bem como pelo ensino e aprendizagem de música pelo viés da profissionalização. Nele, o fazer musical se revela um elemento congregador, o que ficou claro no desenvolvimento de suas amizades e na colaboração que têm entre si para com os estudos, mesmo quando estão fora do Projeto, como é possível perceber nos depoimentos apresentados.

É notável a influência dessa formação em seus gostos e práticas musicais, bem como em suas atividades do dia-a-dia e o tempo de lazer, que hoje é também dedicado ao estudo do instrumento. O estudo aponta para uma redefinição das fronteiras culturais e estéticas predominantes dos alunos do Projeto, sem excluir seus conceitos anteriores, mas agregando novos conceitos e valores e tornando tais fronteiras mais abrangentes.

Contudo, é possível que a inserção de experiências cotidianas dessas crianças e jovens no ensino e aprendizagem da arte musical proporcionasse uma otimização desse processo, pois, dessa forma, a transmissão de conhecimento fundamentar-se-ia nos interesses e vivências dos participantes, e não em métodos tradicionais. Assim, seria possível que houvesse uma diminuição de certa rejeição que alguns expressam em relação ao repertório. Associado a isso, uma mistura de gêneros poderia motivar o aprendizado, na medida que estabeleceria uma melhor comunicação com os alunos e seus contextos, e não meramente por aulas e métodos que lhes abrem todo um conhecimento musical, porém possuem, até então, poucas ligações com a realidade dos participantes.

Pode-se notar também, no discurso dos participantes, valores éticos e princípios que foram agregados a eles através da educação que vêm recebendo no Projeto, bem como o desenvolvimento dessas crianças e jovens enquanto músicos, ilustrando, por exemplo, o êxito de alguns alunos do Projeto no vestibular e suas participações em festivais de música, outras orquestras e experiências de intercâmbio.

Assim como nos trabalhos aqui usados como referência, este estudo revela as ONGs com um trabalho de educação musical como um espaço emergente, sendo um campo educacional e de trabalho para os professores de música. Campo esse com configurações bastante diversas dos espaços escolares tradicionais.

Pode-se dizer, ainda, que a exclusão de crianças e jovens como essas representa, muito mais de que um prejuízo pessoal, uma perda de oportunidade de desenvolver um potencial que poderia vir a ser de grande contribuição à sociedade. Ademais, quando há o desejo de remediar a exclusão dessas crianças e jovens, não devemos pensar em modelos compensatórios, e, sim, em métodos que proporcionem um real desenvolvimento do potencial dos sujeitos envolvidos, geralmente ofuscado pela marginalidade, bem como a efetivação de sua inclusão social.

Este estudo revela que o Projeto OCC contribuiu para a reconstrução das identidades dessas crianças e jovens e os abriu caminhos que superam a condição de estar à margem da sociedade, além de possibilitar agregar valores e conhecimentos, tecendo uma nova perspectiva de futuro. No período entre a defesa e a entrega da versão final da dissertação, por exemplo, houve a aprovação de mais quatro membros da OCC no vestibular para o curso de música da UFPE, e a contratação de outros quatro jovens instrumentistas pela Orquestra Sinfônica de Goiânia, através de concurso público.

A presente pesquisa também abre espaço para que outras pesquisas sejam feitas nesse mesmo universo, abordando outros focos de estudo não contemplados neste trabalho.

Referências

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOZON, Michel. Práticas Musicais e classes sociais: estruturas de um campo local. Porto Alegre, **Revista Em Pauta**, v. 11, n. 16/16, abril/novembro de 2000.
- BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. Porto Alegre, **Revista da Abem**, nº 16, p. 7-16, março de 2007.
- CARVALHO, Livia Marques. **O ensino de artes em ONGs**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- HIKIJ, Rose S. G. **A música e o Risco**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. Porto Alegre, **Revista da Abem**, nº 10, p. 43-52, março de 2004.
- KLEBER, Magali de O. **A prática da educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro**. Tese de Doutorado, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, UFRGS, Porto Alegre, 2006.
- LIMA, Maria H. de. **Educação Musical/Educação Popular: Projeto Música e Cidadania, uma proposta de movimento**. Dissertação de Mestrado em Educação. PPGE-UFRGS, Porto Alegre, 2002.
- MACIEL, Edineiram Marinho. **Educação, Projetos Sociais e Inclusão: um estudo de caso no Sertão da Bahia**. Dissertação de Mestrado em Educação e Contemporaneidade. PPGE-UNEB, Salvador, 2011.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles (Org.). **Metodologia das Ciências Humanas**. Editora Hucitec: Editora UNESP, São Paulo, 2001.
- SILVA, Igor Frederick Cabral Ferreira da. **Discursos sobre espaços populares na Web: investigação de estigmas sobre a comunidade do Coque**. Dissertação de Mestrado em Comunicação. PPGC-UFPE, Recife, 2011.
- SOUZA, Jusamara. Educação Musical e Práticas Sociais. Porto Alegre, **Revista da Abem**, nº 10, p. 7-11, março de 2004.

Souza, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical. **Anais do 5º Encontro Anual da Abem**. Londrina, 1996.

STAKE, Robert E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

STAKE, Robert E. **Qualitative research: studying how things work**. New York: The Guilford Press, 2010.

WEILAND, Renate L. **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 de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPR, Curitiba, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários da Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

ANEXOS

Roteiro da Primeira Entrevista

Individual

Aquecimento (falar sobre a pesquisa)

Dados pessoais:

- Qual teu nome?
- Quantos anos tu tens?
- Tu vais fazer aniversário quando?
- Onde moras? No coque? Desde quando? Nascestes no Coque?
- Com quem moras? Qual a ocupação dos teus pais (responsáveis)? O que eles fazem? Trabalham com quê?
- Tens irmãos? Quantos? Mais velhos/novos? Algum deles participa do Projeto também?
- Em que série tu estás na escola? Qual a tua escola? Onde fica?
- Estudas pela manhã ou à tarde (no caso de a entrevista se realizar num ensaio no sábado)
- Quais tuas matérias preferidas/não preferidas? De que atividades tu gostas de participar na escola? O pessoal da escola, teus colegas e professores, sabem que tu estudas música e tocas?
- Como tu ficaste sabendo do Projeto?
- O que ou quem te levou a querer fazer parte do projeto? / Quando tu estavas pensando em fazer parte do Projeto, o que tu esperava que acontecesse no Projeto? (Como tu achava que era? E tu achava que ia dar em quê?)
- Há quanto tempo estás no Projeto?
- Como foi que tu entraste (vocês entraram) no Projeto? Como foi tua entrada? O que tens feito e aprendido aqui?

Coletiva

- Como é o dia-a-dia de vocês no Projeto?
- Quais as atividades preferidas de vocês no Projeto? O que vocês mais gostam no Projeto?

- E o que vocês menos gostam?
- E fora do Projeto, o que vocês fazem durante a semana?
- E no fim de semana?

Sobre os instrumentos:

- Falem dos instrumentos de vocês... Como foi a escolha desses instrumentos?
- Como é o estudo de vocês desse instrumento? Quanto tempo por dia vocês estudam?

Sobre o meio:

- Nas famílias de vocês, qual foi a reação deles com relação a vocês participarem do projeto?
- E com os amigos de vocês, mudou alguma coisa depois de vocês entrarem no Projeto?
- Vocês gostam de tocar em público?
- Dos lugares onde vocês já tocaram, onde foi mais legal?
- E o repertório, tem músicas que vocês gostam?
- Fora da OCC, vocês escutam música? O que vocês gostam de escutar? Onde /como vocês escutam? No celular? Com amigos (de escola, do bairro), sozinho?

Os amigos de vocês vão aos concertos? Se não, por que?

- O que vocês espera que aconteça/gostaria que acontecesse ao terminar este curso? O que vocês pretendem fazer (como profissão)?

Roteiro da Segunda Entrevista

- Alguns de vocês falaram que muitos saíram do Projeto e que restam poucos que estão aqui desde o começo. Tu achas que isso acontece por quê?
- Tu já tiveste aulas de música ou artes na escola?
- Tu achas que a diferença de nível técnico entre vocês da Orquestra atrapalha de alguma forma? O fato de alguém já tocar há mais tempo e estar um pouco mais avançado tecnicamente.
- Como é a tua relação com os outros participantes do Projeto? Vocês têm uma amizade? Convivem fora do Projeto? Compartilham momentos?
- Como é a aula de reforço de vocês? É individual ou em grupo? Como acontecem essas aulas? E se alguém precisa de reforço em Português e outra pessoa precisa de reforço em Ciências? Como fica?

Modelo de Carta de Cessão de Direitos das Entrevistas

Universidade Federal da Paraíba

Programa de Pós Graduação em Música

Dissertação: Formação musical e a inclusão social de crianças e jovens na Orquestra Criança Cidadã.

Autor: Marcelo Jorge Cabral de Mello Dantas Alves

Eu, _____, declaro, para os devidos fins, que cedo para Marcelo Jorge Cabral de Mello Dantas Alves, portador da cédula de identidade 6.000.171 SDS-PE, os direitos de minha entrevista por ele realizada no dia ___/___/___ para sua dissertação de mestrado, e autorizo sua publicação integral ou parcial., sob nome fictício, a fim de preservar minha identidade. Autorizo também, para finalidades acadêmico-científicas, o uso de imagens feitas durante as atividades da Orquestra Criança Cidadã.

Subcrevo abrindo mão de meus direitos e de meus descendentes.

Recife, ___/___/___.

Assinatura

Número de identidade (RG)