

Educação musical na família: as lógicas do invisível

Music education in the family: the logic of the invisible

CELSON GOMES Universidade Federal do Pará (UFPA) ▶ celsonhsgomes@yahoo.com.br

resumo

Este estudo versa sobre a aprendizagem musical de uma família originária da cidade de Santarém (PA), no norte do Brasil, cujos integrantes desenvolveram e ainda desenvolvem atividades musicais. A pesquisa busca analisar a dinâmica de produção/reprodução e os processos de transmissão/aprendizagem musical vividos por essa família ao longo de quatro gerações, por aproximadamente um século. Tomando em consideração pressupostos sociológicos, o estudo considera que as aprendizagens e formação musical encontram-se imbricadas em um contexto de interações e de aprendizagens múltiplas. A partir das referências de Bourdieu, Gayet, Lahire, Setton e Singly, e utilizando como metodologia a história oral, a análise dos dados busca compreender questões educativas subjacentes a essas interações e aprendizagens, tais como o projeto educativo dos pais, as expectativas e oportunidades de aprendizagem e de formação musical, assim como suas relações com a tradição cultural e a dinâmica de mudanças sociais vividas pela família ao longo de sua existência.

PALABRAS CLAVE: educação musical, família, história oral

abstract

This study is about a family's musical learning from the city of Santarém in northern of Brazil, whose members developed and are still developing musical activities. The research aims at analyzing the dynamics of production/reproduction and the processes of transmission/musical learning experienced by this family over four generations, including a period of about a century. Taking into consideration sociological assumptions, the study considers that the training and musical learning are overlapping pattern into a context of multiple interactions and learning. From the references of Bourdieu, Gayet, Lahire, Setton and Singly, and using the methodology of the Oral History, the data analysis seeks to understand educational issues underlying these interactions and learning, such as parents' educational project, expectations and opportunities for learning and musical training, as well as their relations with the cultural dynamics of social changes experienced by this family throughout its existence.

KEYWORDS: music education, family, oral history

introdução

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de doutorado em Educação Musical (Gomes, 2009) que investigou as aprendizagens musicais na família, analisando a dinâmica de produção e reprodução, de continuidades e descontinuidades, assim como os processos de transmissão musical vividos em família.

Tendo como referencial teórico os trabalhos de Bourdieu (1986, 1996, 2007), Gayet (2004), Lahire (2002, 2004, 2006), Setton (2005) e Singly (2006), o objetivo central da pesquisa foi compreender o que faz com que a prática musical dessa família continue viva ao longo de quatro gerações.

Para investigar sobre uma educação musical dita muitas vezes como “natural”, em que a ordem não parece ser escolhida, cuidada ou sistematizada (Lahire, 2002, p. 124), considerou-se a vivência musical e o capital social, cultural e econômico da família.

Após uma busca inicial sobre as possibilidades de um campo de estudo, considerando as diversas famílias, grupos musicais e músicos cuja convivência musical familiar parecesse relevante, chegou-se à família Fonseca, originária de Santarém, no estado do Pará. A família Fonseca tem músicos entre seus membros, que atuaram e vêm atuando ao longo de quatro gerações. Além de atuações individuais como solistas e compositores, a família construiu um “patrimônio musical” com diversas escolas de música, bandas e grupos instrumentais e um acervo de partituras e documentos sobre as atividades musicais da família (ver Figura 1).

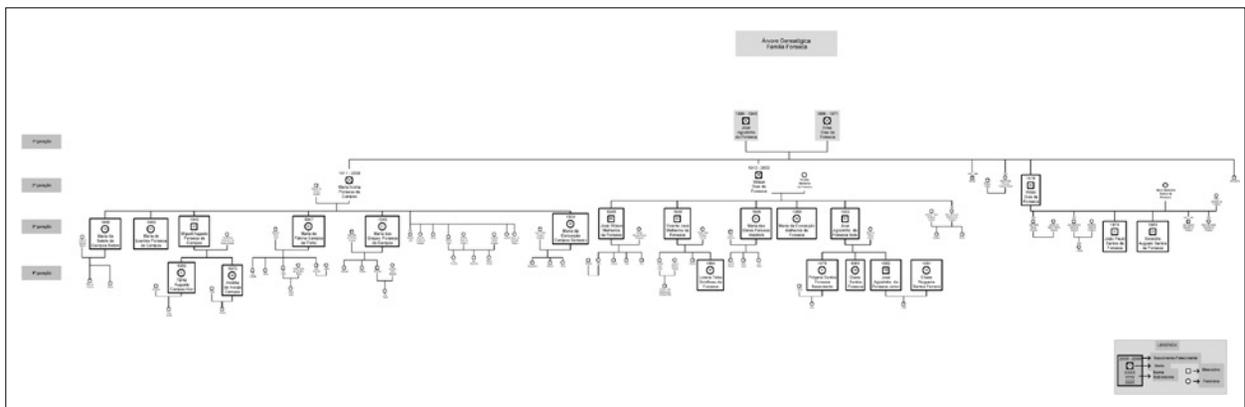


FIGURA 1

Árvore genealógica da Família Fonseca

Uma árvore genealógica, construída por meio de informações obtidas junto aos membros da família Fonseca, retrata as quatro gerações desse estudo, que considerou os músicos e os não músicos; o seu contexto de origem e vida familiar; as relações de convívio entre parentes, com outras famílias, com amigos, e com outras instituições formadoras tais como a escola e a mídia, concebendo que aprender música subtece, também, a aprendizagem de um código ou domínio específico, ou seja, o “domínio musical”, que, assim como outros domínios, é delimitado por palavras, espaços, tempos e instituições específicas (Lahire, 2006, p. 280).

Um conceito amplo de prática educativa tornou-se importante. Considerou-se que a prática educativo-musical familiar não se restringe somente à transmissão e apropriação de conhecimentos musicais. Tal prática é compreendida como cultura, produzindo e reproduzindo os elementos da cultura, assim como promovendo a continuidade e descontinuidade da tradição

musical familiar. A relação entre aprendizagem musical e reflexividade foi, ainda, privilegiada nesse estudo, ao relevar as escolhas e a aquisição consciente, pelos indivíduos, da história cultural, ideológica, religiosa e familiar dos grupos de pertença atribuídos inicialmente (Singly, 2006, p. 65).

metodologia

Utilizou-se como metodologia a história oral, tal como apresentada nos estudos de Alberti (1989), Camargo (1994) e Thompson (2004), as considerações sobre memória de Pollak (1992) e Halbwachs (2004) e as orientações técnicas de entrevista de Meihy (1991) e Portelli (1997a, 1997b, 2000, 2004).

O trabalho de campo foi iniciado em agosto de 2006 e concluído em março de 2008. No período da coleta de dados foram feitas entrevistas com os membros da família da segunda à quarta geração, nas cidades de Santarém, Belém, Brasília, São Paulo e Florianópolis. Foram entrevistadas 21 pessoas adultas. Essas entrevistas aconteceram na forma individual e coletiva, em sua maioria, na casa dos entrevistados, contabilizando-se um total de 25 entrevistas com aproximadamente 37 horas de gravação (ver Figura 2).

Após a gravação das entrevistas realizei a transcrição das mesmas. O passo seguinte à transcrição foi a organização e a análise dos dados. Para este procedimento utilizei o *software* NVIVO, na sua versão nº 8, que é um programa de computador orientado para o auxílio na organização e análise de dados qualitativos. O programa NVIVO8 possibilitou-me a análise com o máximo de condições de buscas nas entrevistas transcritas, assim como nos registros de diários de campo. O programa facilitou-me a seleção e análise da grande quantidade de dados coletados.

Para o procedimento de análise foram feitas sumarizações de cada uma das entrevistas, o que resultou em sua organização em tópicos numerados. Esses tópicos serviram como mecanismo de categorização das entrevistas no programa NVIVO8.

Entrevista	Dia da entrevista	Tempo de gravação H: min: s	Local	Geração	Ramificação familiar	Referência nas citações	Tópicos de análise
1: Wilde	21/08/2006	00:44:42	Santarém: em sua casa	2ª	Wilde	1wilde	134
2: Tinho	22/08/2006	01:17:10	Santarém: em sua casa	3ª	Wilson	1tinho	176
3: Wilde	23/08/2006	02:33:41	Santarém: em sua casa	2ª	Wilde	2wilde	334
4: Tinho	25/08/2006	02:49:42	Santarém: em sua casa	3ª	Wilson	2tinho	295
5: Vicente	28/08/2006	03:28:22	Belém: no local de trabalho	3ª	Wilson	1vicente	394
6: João Paulo	29/08/2006	01:50:28	Belém: na casa dos pais do entrevistador	3ª	Wilde	1jpaulo	233
7: José Wilson	30/08/2006	02:32:29	Belém: em sua casa	3ª	Wilson	1jwilson	297
8: Tinho	01/09/2006	01:17:18	Belém: em sua casa	4ª	Wilson	1tinhin	160

Entrevista	Dia da entrevista	Tempo de gravação H: min: s	Local	Geração	Ramificação familiar	Referência nas citações	Tópicos de análise
9: Andréa	18/05/2007	02:10:07	São Paulo: em sua casa	4 ^a	Annita	Andréa	238
10: Tânia	18/05/2007	01:14:10	São Paulo: em sua casa	4 ^a	Annita	Tânia	147
11: Dorita	28/05/2007	01:17:42	Florianópolis: em sua casa	3 ^a	Wilson	Dorita	222
12: Conceição	29/05/2007	00:37:56	Florianópolis: em sua casa	3 ^a	Wilson	Conc	99
13: Miguel	06/06/2007	00:37:56	Brasília: no seu local de trabalho	3 ^a	Annita	Migue	84
14: Vicente	15/06/2007	01:47:07	Belém: em sua casa	3 ^a	Wilson	2vicente	245
15: Lorena	15/06/2007	00:16:00	Belém: em sua casa	4 ^a	Wilson	Lorena	30
16: Maria de Lourdes Maria das Graças Maria de Fátima Maria da Salete Maria da Conceição	19/06/2007	01:24:53	Belém: na casa de uma das entrevistadas	3 ^a	Annita	Filhas	169
17: José Wilson	20/06/2007	01:47:52	Belém: em sua casa	3 ^a	Wilson	2jwilson	171
18: Diana	22/06/2007	00:25:28	Santarém: em sua casa	4 ^a	Wilson	Diana	65
19: João Paulo	22/06/2007	01:29:42	Santarém: em sua casa	3 ^a	Wilde	2jpaulo	184
20: Wilde	23/06/2007	02:03:04	Santarém: em sua casa	2 ^a	Wilde	3wilde	211
21: Tinho	23/06/2007	00:57:41	Santarém: em sua casa	3 ^a	Wilson	3tinho	75
22: Polyana	25/06/2007	00:34:52	Belém: em sua casa	4 ^a	Wilson	Polyana	71
23: Tinho e Eliane	25/06/2007	00:56:46	Belém: em casa	4 ^a	Wilson	2tinhin	106
24: Benedito	25/06/2007	00:46:21	Belém: em sua casa	3 ^a	Wilde	Bene	92
25: Miguel	27/06/2007	01:05:30	Brasília: no seu local de trabalho	3 ^a	Annita	2migue	96

FIGURA 2

Informações sobre as entrevistas realizadas.

tempos e lugares da prática e aprendizagem musical familiar

As transmissões e aprendizagens musicais na família Fonseca estão imbricadas às relações sociais vividas em cada época e lugar de sua existência. De que forma? Por meio da prática musical e momentos de interação social, em uma “rede” de relações de interconhecimento que é constituída entre essa família e as outras famílias de convívio, e que acompanha as transformações vividas pelas diversas gerações familiares ao longo de um século.

Ao revelar hábitos e práticas musicais familiares, compreendeu-se que as oportunidades de atuação musical em sociedade eram seguidas de exigências geradas nesse meio, ou seja, tinham que chegar a um determinado nível na aprendizagem musical como ler, escrever, tocar e compor músicas, bem como atingir determinado grau de envolvimento com a prática musical coletiva.

Algumas das práticas musicais familiares podem ser consideradas como uma continuidade daquelas antigas práticas vividas pelos membros mais velhos, da primeira e segunda geração. Um exemplo disso são as atividades de banda e coral, que aconteciam em diversos momentos e espaços públicos da cidade, como em eventos cívicos nos coretos e praças e nas cerimônias religiosas no interior das igrejas, ou aquelas práticas nas ruas, como as procissões e serenatas (ver Figura 3).



FIGURA 3

Imagem de uma procissão na cidade de Santarém.

As solicitações dessas práticas, requisitadas pelas pessoas do lugar de convivência familiar, motivavam a manutenção das mesmas. Isso podia ser visto nas atuações como intérpretes ou nas composições feitas para serem executadas nos diversos eventos da cidade em que boa parte da família poderia estar envolvida ou seus membros atuando juntos, fosse no coral da igreja ou nas apresentações dos grupos musicais e bandas de música.

A casa, no seu cotidiano, podia ser, também, local de ensaios dos grupos musicais familiares e de outras pessoas além da família, lugar de conversas e pequenos saraus onde havia o encontro de artistas “famosos” que podiam requisitar “arranjos” para uma apresentação teatral. O domínio dessa prática colaborava para que essa família fosse considerada socialmente diferenciada em relação às outras, que não desenvolviam essas práticas com tanta frequência.

A constituição de uma “escola de música” dentro de casa aparece nos relatos, correspondendo a uma prática pedagógica que envolveu as duas primeiras gerações familiares, na primeira metade do século XX, em Santarém. Nesse período era costume se ensinar aos filhos de famílias mais abastadas os instrumentos “da moda”, como o piano, o violino e o bandolim.

Eram a partir dessas aulas dadas em casa que algumas relações sociais e interfamiliares podiam ser estreitadas.

A memória das aulas de música iniciadas em casa por José Agostinho, membro da primeira geração dos FONSECAS, que também era alfaiate, evidencia o envolvimento dos seus filhos nessas aulas, conforme o relato de seu neto:

Em Santarém, ele [o avô] começou a montar. Montou a escola de alfaiataria e a escola de música dentro de casa. Tinha escola de música dentro de casa. Então, começou aí dentro de casa, com os filhos... na sala. Tanto que o papai disse que enquanto alguém estava estudando ao piano, ele [o avô] estava dando aulas e trabalhando como alfaiate. E, de lá mesmo, ele se manifestava, quando tinha algum aluno errado.

– Vem cá, mostra aqui. Tem alguma dúvida, então, aí?

Porque era tudo junto, misturava ali, né, misturava as coisas. E os filhos tudo ali por perto, também. (1tinho40-42)¹

O convívio musical da segunda e terceira gerações, que viviam em Santarém e que mantinham uma convivência social intensa, difere da quarta geração, que em sua maioria vive em cidades maiores como Brasília, São Paulo ou Belém.

As relações entre domínio do código musical e questões referentes ao “dom” e “talento” musical foram recorrentes nas falas dos entrevistados, quando apontaram os membros “mais talentosos” da família ou os que chegaram “no auge”, correspondendo aos que dominam a leitura e a escrita, e, principalmente, aos que dominam e possuem habilidades de tocar um instrumento musical.

No entanto, a perspectiva e compreensão sociológica sobre uma “natureza” da herança musical familiar colocou em xeque a crença no dom e talento musical inato. O estudo sobre as práticas e vivências musicais na família Fonseca assim, como a revelação de uma lenda criada, registrada e reproduzida em música e poesia pelos seus membros, permite aproximar-me da posição de Howe, Davidson e Sloboda (1998, p. 437, tradução minha) quando afirmam: “talentos inatos são uma ficção e não um fato”.

As maneiras de transmissão e aprendizagem musicais relacionadas a uma “tradição musical na família” foram circunscritas em uma forma direta, tal como aulas, e em uma maneira “difusa” de aprendizagem.

Essa maneira “difusa” ou “silenciosa” de aprender música é revelada, por exemplo, nas brincadeiras da infância ou nos momentos de lazer vividos na juventude, em que disseram ter aprendido música “inconscientemente” nesses momentos, como o relato da aprendizagem musical que acontecia “olhando” a mão do pai, quando o filho ficava ao seu lado “por anos e anos” vendo-o produzir música. Momentos que os entrevistados diziam acontecer “sem se saber que estava aprendendo”.

música como um domínio: maneiras de transmitir e aprender em família

1. Foram feitas sumarizações de cada uma das entrevistas, organizadas numericamente em tópicos. Esses tópicos numerados serviram para categorizar as entrevistas no programa NVIVO8, de análise qualitativa de dados. Os tópicos são utilizados ao longo do texto e fazem correspondência às citações das entrevistas analisadas.

A aprendizagem por habituação ou pelo inculcar didático de crenças sem que tenha havido exercícios ou práticas, conforme a concepção de Lahire (2006), também foi revelada. Um exemplo disso eram “audições” de ópera, em alto volume, consideradas como “música de funeral”, que eram ouvidas nas gravações pelos pais e amigos em casa. Na infância, essas audições eram rejeitadas, mas posteriormente tornaram-se parte de um gosto musical pessoal, passando a ser consideradas como um “aprimoramento do gosto” a partir de uma aprendizagem “sem saber”, ou de uma educação “na marra”, como descreve um dos entrevistados da terceira geração:

O papai gostava muito de Beethoven e de Bach, aí, quando a gente era garoto:

– Poxa, lá vem o papai colocar essa “música de funeral”.

Mas aquilo foi acostumando, e eu acho que ele botava um pouco alto que era pra se acostumar. Quer dizer, quando eu senti, eu já fazia parte daquilo. Interessante isso. Assim foi o aprendizado. (1jwilson94-101)

projeto educativo- musical na família

A pesquisa revela a existência de um “projeto educativo-musical na família”. Esse projeto compreende, sobretudo, a expectativa parental em relação à aprendizagem e formação musical dos filhos, traduzida pelos entrevistados como “sonhos, desejos e projeções”. Ou seja, existe uma expectativa dos pais em relação à continuidade da atuação musical pelos descendentes, como tornar o filho um instrumentista “solista” ou passar a um “herdeiro” a direção de projetos musicais familiares, como a banda de música.

Para a realização do projeto educativo-musical foram dispensadas várias formas de investimentos e esforços relacionados à formação e carreira musical prestigiosa e de sucesso para os filhos.

O projeto parental, na visão de Gayet (2004), é um elemento central no processo de constituição de identidade do indivíduo. O autor escreve:

Mesmo antes do nascimento da criança, os pais elaboram um “projeto educativo”. Esse projeto é mais ou menos consciente e mais ou menos realista. Ele oscilará segundo as variantes de pais, entre algum princípio elementar, e um verdadeiro programa de formação. Ele se adaptará à personalidade da criança e à sua evolução ou, ainda, será de uma rigidez inflexível. Entre essas posições extremas, todas as nuances são permitidas. (Gayet, 2004, p. 72, tradução minha)

O projeto educativo-musical familiar também aparece circunscrito por princípios e normas, ações e modelos educativos envolvendo questões de ordem sociológica, psicológica e moral (Gayet, 2004). Os princípios aparecem relacionados, por exemplo, à disciplina, ao gosto musical herdado na família e ao nível de exigência do domínio musical.

No caso da família investigada, excetuando-se a primeira geração, à qual são referidas maneiras educativas mais normatizadas e com regras mais rígidas, não foi possível categorizar modelos educativo-musicais, pois as maneiras de agir dos pais se contrastam e se alternam entre o modelo “rígido e dialógico”.

A rigidez parental aparece nos momentos de intervenções e cobranças dos estudos musicais, quando erros de “interpretação ou expressão” eram pouco tolerados, ou quando os entrevistados atribuíam o sucesso de uma formação musical à “energia” ou “pulso” na cobrança.

Seguindo o modelo dialógico, são praticadas a paciência às indagações (1tinhin57), a tolerância ao erro e a possibilidade de se repetir diversas vezes durante as execuções musicais,

embora pudesse haver, ao mesmo tempo, a observação paterna quanto à “má execução” ou “barbearagem” cometida (1jwilson286-287).

O modelo dialógico opõe-se à forma rígida na cobrança dos estudos musicais, principalmente para os membros da quarta geração, quando os mesmos diziam pretender acompanhar os estudos musicais dos filhos sem exageros e sem causar estresse, buscando uma prática eficiente, mas ao mesmo tempo prazerosa, procurando perceber as “tendências” do filho.

Na lógica da reprodução, a tradição musical presente nas quatro gerações pode ser compreendida, também, como uma “herança” familiar transmitida da primeira geração e repassada aos descendentes, os “herdeiros” dessa tradição. A herança musical na família investigada aponta para os herdeiros homens mais velhos. Sobretudo na segunda e terceira gerações, os filhos mais novos e as mulheres não obtinham as mesmas oportunidades e poderiam sofrer restrições e impedimentos à prática musical fora de casa.

Associados aos costumes de uma época e modelo educativo relacionado ao gênero, os impedimentos poderiam até motivar o estudo e prática musical em casa, mas restringir as participações musicais profissionais fora do âmbito familiar, conforme relata um membro da segunda geração, referindo-se à sua irmã, nos anos 1930:

Naquele tempo, dificilmente uma moça, de casa, filha, ia sair pro emprego. Ficava em casa o dia inteiro. E ela [Ninita] estudava horas e horas por dia, aquele piano. [...] Era difícil pra que uma filha de família saísse pra um emprego, naquele tempo. A filha de família era criada em casa... É... Costume patriarcal daqueles tempos. Era bem assim. (1wilde51;1wilde53)

Os “herdeiros” são identificados pelos membros da família como aqueles que possuem “habilidades musicais herdadas” (2tinhin87eli) e que têm uma “musicalidade mais aflorada”. Partindo da visão de Bourdieu (1986), esses herdeiros podem ser considerados os representantes familiares do “capital social herdado”, e as suas heranças, relacionadas às diversas formas de capital. Ou seja: incorporada, objetivada e institucionalizada.

Existem recursos e reforços que contribuem, também, para manter um nível de atuação social compatível com o capital cultural acumulado pela família e torná-la socialmente reconhecida, tais como: a cobrança de “perfeccionismo” na *performance* e a busca por oportunidades de acesso aos melhores professores ou “detentores” do conhecimento musical. Essas estratégias demonstraram, também, investimento para o sucesso e destaque no campo musical, que favorece o crescimento do capital social dessa família.

Nesse sentido, algumas dessas práticas são mantidas como forma de integração familiar, tais como ensinamentos e trocas musicais, as atividades musicais familiares que acontecem nos saraus, nos concertos, nas festas familiares, e em forma de partituras de “peças” musicais feitas para presentear um aniversariante, bem como parcerias musicais entre pais e filhos e entre irmãos. Todas essas práticas contribuem para fortalecer um “sentimento de família”, um tópico discutido por Bourdieu (1986).

lógica da reprodução: heranças, herdeiros e continuidades

escolhas e descontinui- dades

Ao analisar a transmissão musical familiar, notaram-se, também, descontinuidades quando o passado torna-se objeto de um “inventário permanente” pela parte de quem herda, que é quem vai eleger o que deseja ou não herdar (Singly, 2006).

É por meio de diferenças, recusas, rebeldia e transgressões que são reveladas outras escolhas, manifestadas, por exemplo, na maneira de compor do filho, diferenciada da maneira tradicional do pai.

Para essas outras escolhas individuais tornaram-se relevantes as participações em grupos musicais fora da família, ou no convívio com amigos e colegas da escola. Essas experiências foram decisivas, por exemplo, para questionar valores dos membros familiares mais velhos, como a constituição de um gosto musical individual, que pode entrar em choque com os valores mais tradicionais.

Os recursos disponíveis aparecem como determinantes para as opções, escolhas e usos individuais, tais como as diferenças de disponibilidade de instrumentos, professores, escolas, etc., que são oportunizados de forma diferenciada em cada geração.

Projetar a educação musical para a descendência é uma preocupação que aparece, enfaticamente, nos relatos. Além disso, preocupam-se em projetar a educação musical para fora da família, como ocorre nas bandas e escolas de música, onde o mesmo envolvimento musical que existia em casa é ampliado.

considerações finais

Realizar essa pesquisa foi de grande relevância para o meu crescimento pessoal, e como músico e pesquisador. Assim como na pesquisa realizada sobre os músicos das ruas (Gomes, 1998), o presente estudo discutiu outra possibilidade de prática e aprendizagem musical além da escolar. No primeiro caso, ao tratar sobre a formação e atuação de músicos das ruas, busquei revelar uma concepção de educação musical não escolar, até então pouco analisada. Nessa mesma perspectiva, aqui nesse trabalho procurei desvelar uma “natureza” que estaria por trás das transmissões e aprendizagens musicais na família, considerando que “a aprendizagem não se dá num vácuo, mas num contexto complexo” (Souza, 2008, p. 7).

A partir das lentes teóricas e reflexivas adotadas pude compreender a formação de uma “linhagem musical familiar” em uma família que acompanhou as transformações sofridas ao longo de sua existência durante um século.

Nesse estudo, família foi percebida como uma coletividade mais restrita e circunscrita ao âmbito doméstico, mas também com abrangências que extrapolam os limites da casa, quando, por exemplo, os entrevistados referiram-se aos alunos e amigos músicos como membros da família. Portanto, compreendeu-se que família pode ser concebida como coletividade e um ponto de referência fundamental para a própria produção das gerações de músicos.

A inserção de uma “família de músicos” no meio elitista, como um lugar conquistado pelo domínio musical possuído por seus membros, indica a relação entre educação musical e legitimação social (Bozon, 2000). Diante do acima exposto compreende-se, portanto, que a transmissão e aprendizagem de um domínio musical na família é, também, um valor social.

Em relação à compreensão sobre a existência de uma educação musical na família, considero que esse trabalho pode ser de grande importância para os educadores musicais por revelar que os momentos de aprendizagem musical em família envolvendo pais, filhos, parentes e amigos podem ser significativos para aqueles que, ao longo de suas histórias de vida, realizaram, concomitantemente, suas histórias profissionais como músicos, como aparece nas teses de Stübe (1995) e Nohr (1997).

O tempo e espaço social aparecem como fundamentais para se pensar na formação de uma “linhagem musical” na família. As oportunidades geradas no meio social, escolar e familiar podem explicar a aprendizagem musical de indivíduos que se formaram músicos. Uma formação que pode ser compreendida a partir das histórias e vivências familiares e mostra-se como resultado da vivência e processos de formação social e escolar de seus membros.

Para essa compreensão, além de se considerar a vivência musical familiar e os diversos recursos que envolvem o “sistema de capacidades” das mesmas, como o capital social, cultural e econômico, tornou-se significativa a atenção às “estratégias educativas dos lares”, que se desenvolvem não em um prazo curto, mas em um “horizonte temporal de largo ou médio prazo” (Fiengo, 1996, p. 16-17, tradução minha).

As exigências de um destaque, ou “brio” familiar, podem estar associadas às práticas e aprendizagens de um domínio musical relacionadas ao projeto educativo-musical parental. Esse projeto pode ser seguido de tensões, reações e recusas de valores tradicionais pelos “herdeiros” de uma tradição musical familiar, apontando para uma educação que não é livre de contradições.

Na formação de uma “linhagem musical na família” o valor depositado ao domínio de um código musical, como o da escrita, faz recair o peso de um projeto educativo parental sobre a aquisição desse domínio, que, em muitos momentos, desconsidera a oralidade, concebida como prática inferior. A ideia de “evolução” pode aparecer associada aos reforços e estratégias para a construção desse domínio musical, seja na leitura de partituras ou na execução instrumental, quando há reforços à utilização desse código escrito na família. Os que não conseguem “evoluir” muitas vezes são considerados “analfabetos musicais”. Tais concepções relativas à aquisição de conhecimentos musicais escritos podem, ainda, contribuir para que muitos desistam de aprender música (Souza, 1998).

Mesmo que direcionada para a construção e manutenção de um domínio musical, uma educação musical na família não se restringe somente à formação de herdeiros músicos. O envolvimento dos demais membros da família em práticas musicais diversas revelou outros sentidos e maneiras de envolvimento com música, como nas diferentes formas de socialização, seja nas festas e momentos de lazer, ou nas diversas relações estabelecidas no cotidiano familiar.

As oportunidades de acesso à prática musical, geradas em família, podem ser fundamentais, ainda, para tentar explicar e compreender certos mitos e preconceitos sobre a formação de músicos, tais como o “dom”, “talento inato” ou “herança musical inata”. Essas afirmações podem esconder fatos e processos de formação musical, muitas vezes ocultos, capazes de se iniciar, na maioria das vezes, a partir da própria convivência familiar. Nesse sentido, essa pesquisa pode contribuir para reflexões em educação musical, ao revelar aspectos “difusos” e “não tão visíveis” sobre a transmissão e a aprendizagem musicais, tal como ocorrem na família.

Mesmo não tratando sobre a educação musical escolar, essa pesquisa suscita algumas questões que colocam a família no centro de algumas reflexões sobre essa temática. Como um “ensaio” a esses questionamentos e a outras possibilidades investigativas, destaco: existem relações entre os valores e práticas educativo-musicais na família e na escola? Quais são essas relações? De que maneira o projeto educativo-musical parental se relaciona com um projeto educativo musical escolar? Como os alunos manifestam suas vivências musicais familiares na escola ou em sala de aula?

Partindo-se dos resultados dessa pesquisa, esses e outros questionamentos poderão, também, servir como referência para a compreensão de maneiras e procedimentos adotados na escola, que muitas vezes apresentam-se ocultos ou naturalizados, contribuindo para vislumbrar novos caminhos reflexivos para a área de educação musical.

referências

- ALBERTI, V. *História oral: a experiência do Cpdoc*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.
- BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. G. (Ed.). *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press, 1986. p. 241-258. Disponível em: <<http://www.knowledgepolicy.com/2005/08/bourdieu-forms-of-capital.html>>. Acesso em: 7 dez. 2008.
- _____. On the family as a realized category. *Theory, Culture & Society*, v. 13, n. 3, p. 19-26, 1996. Disponível em: <<http://tesedigital.blogspot.com/2007/11/bourdieu-pierre.html>>. Acesso em: 8 out. 2008.
- _____. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp, 2007.
- BOZON, M. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. Trad. Rose Marie Reis Garcia, *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, p. 147-174, 2000.
- CAMARGO, A. História oral e política. In: FERREIRA, M. de M. (Org.). *História oral e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994. p. 75-99.
- FIENGO, S. V. Todo en familia? Notas teóricas sobre la organización de la reproducción cotidiana. *Sociológica: Revista del Departamento de Sociología*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, n. 32, p. 11-22, sep./dic. 1996.
- GAYET, D. *Les pratiques éducatives des familles*. Paris: PUF, 2004.
- GOMES, C. *Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- _____. *Educação musical na família: as lógicas do invisível*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.
- HOWE, M.; DAVIDSON, J. W.; SLOBODA, J. Innate talents: reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences*, n. 21, p. 399-442, 1998. Disponível em: <<http://cogprints.org/656/00/innate.htm>>. Acesso em: 22 jun. 2005.
- LAHIRE, B. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2004.
- _____. *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial, 2006.
- MEIHY, J. C. S. B. *Canto de morte Kaiowá: história oral de vida*. São Paulo: Loyola, 1991.
- NOHR, K. *Der Musiker und sein Instrument: Studien zu einer besonderen Form der Bezogenheit*. Tübingen: Reihe Perspektiven, 1997.
- POLLAK, M. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: FGV, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/104.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2008.
- PORTELLI, A. Forma e significado na história oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. *Proj. História*, n. 14, p. 7-33, fev. 1997a.
- _____. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. *Proj. História*, n. 15, p. 13-49, abr. 1997b.
- _____. Memória e diálogo: desafios da história oral para a ideologia do século XXI. In: FERREIRA, M. de M. (Org.). *História oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 67-71.
- _____. El uso de la entrevista en la historia oral. In: THOMPSON, P. (Org.). *Historia, memoria y pasado reciente*. Rosario: Homo Sapiens, 2004. p. 35-48. (Anuario n. 20).
- SETTON, M. da G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 90, p. 77-105, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-733020050001_000_04&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 3 mar. 2007.
- SINGLY, F. de. *Uns com os outros: quando o individualismo cria laços*. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.
- SOUZA, J. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, I. C. et al. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998. p. 205-216.
- _____. Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões. In: SOUZA, J. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 7-12.
- STÜBE, G. *Da könnt'ich einen Schrei loslassen...: subjektive Einflüsse auf Musiklernen Erwachsener*. Augsburg: Wissner, 1995.
- THOMPSON, Paul. História oral y contemporaneidad. In: THOMPSON, P. (Org.). *Historia, memoria y pasado reciente*. Rosario: Homo Sapiens, 2004. p. 15-33. (Anuario n. 20).

Recebido em
30/11/2010

Aprovado em
31/01/2011