

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

TESE DE DOUTORADO

EDUCAÇÃO MUSICAL NA FAMÍLIA: AS LÓGICAS DO INVISÍVEL

CELSON HENRIQUE SOUSA GOMES

PORTO ALEGRE

2009

CELSON HENRIQUE SOUSA GOMES

EDUCAÇÃO MUSICAL NA FAMÍLIA: AS LÓGICAS DO INVISÍVEL

Tese submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de Doutor em
Música. Área de Concentração: Educação
Musical.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jusamara Souza

PORTO ALEGRE

2009

À minha esposa Luciane e aos meus
filhos Lohana, Pedro Henrique e Ana
Giulia, companheiros de todas as
horas.

AGRADECIMENTOS

À profa. Dr^a Jusamara Souza que me orientou desde os primeiros passos na pesquisa de mestrado, e que me acompanhou e motivou nesta pesquisa, com dedicação e competência. Agradeço, também, à confiança e ao crédito em minhas escolhas, que me possibilitaram perceber e refletir sobre o que parecia ser invisível.

A UFPA e a CAPES, pelo apoio e suporte financeiro para a realização deste trabalho.

À coordenação e professores do Programa de Pós-graduação em Música da UFRGS, em especial à Dr^a Luciana Del Ben, que, na medida do possível, procurou atender minhas solicitações de apoio à pesquisa.

Aos membros da família Fonseca, sujeitos dessa pesquisa, que me “abriram as portas”, tornando viável este projeto.

Às professoras Dr^a Maria da Graça Setton, Dr^a Maria Elizabeth Lucas que juntamente com a Prof^a Dr^a Jusamara Souza aceitaram participar de minha banca de qualificação e que apontaram e sugeriram os passos seguintes.

Aos colegas do Grupo Cotidiano e Educação Musical, e especialmente a Cintia, Helena, Lília e Alexandre, com os quais pude compartilhar muitas das minhas inquietações e que me deram importantes contribuições.

A Adriana, Antônio e Maria Cecília pela leitura prévia do trabalho e contribuições ao mesmo em sua fase final.

Aos funcionários do PPG, e, em especial, a Fátima Brandão e D. Rita.

À D. Marilene e Sr. Victor pelo apoio em casa durante minha ausência.

À minha esposa Luciane pelo companheirismo e apoio durante todo esse percurso.

À minha filha Lohana pelas várias horas de contribuição nas transcrições das entrevistas, e aos meus filhos Pedro Henrique e Ana Giulia, que me fizeram compreender um pouco mais sobre o meu papel de pai e educador.

A Cecília e Humberto; Fabiana e Vinicius; Célia e Marcos pela acolhida e companheirismo.

Aos amigos Geovani e Simone que estavam presentes nos momentos bons e difíceis.

Aos meus irmãos, e especialmente a Ana Regina, Mozart, Dorinha e Suzi, que se colocaram à disposição para contribuir nesse meu percurso.

Aos meus pais Eduardo Barros e Maria Ely que, ainda na infância, oportunizaram-me o acesso às muitas aprendizagens.

RESUMO

O presente estudo versa sobre a aprendizagem musical de uma família originária da cidade de Santarém, no estado do Pará, 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, compreendendo um período de 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 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 à dinâmica de mudanças sociais vividas pela família ao longo de sua existência. A partir das referências de Bourdieu, Gayet, Lahire, Setton e Singly, e utilizando como metodologia a História Oral, é possível constatar que as práticas e as aprendizagens musicais, bem como o projeto educativo da família investigada estão relacionados com suas próprias trajetórias familiares, valores, heranças, particularidades e especificidades presentes, também em sua produção musical familiar, compondo, arranjando, registrando, catalogando e escrevendo música e sobre música, produção essa relacionada, também, com a vida em sociedade mais ampla, apontando para a importância da prática musical na sociabilização familiar e social. Essa dinâmica de aprendizagem musical familiar vem, também, acompanhando e adaptando-se às mudanças socioculturais.

Palavras-chave: educação musical, aprendizagem, família, história oral

ABSTRACT

This study is about a family's musical learning from the city of Santarém in the state of Pará 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. 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. From the references of Bourdieu, Gayet, Lahire, Setton and Singly, and using the methodology of the Oral History, it is possible to certify that the practices and the musical learning as well as educational project are related to their own family histories, values, heritages, and special features are also present in the family's musical production: composing, arranging, recording, cataloging and writing music and about music. This production is also related to the life in broader society, pointing to the importance of musical practice in social and familiar socialization. This dynamic of familiar musical learning, also comes monitoring and adapting to the sociocultural changes.

Key words: music education, learning, family, oral history

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Árvore genealógica da família Fonseca.....	61
Quadro 1 - Informações sobre as entrevistas realizadas.....	65
Quadro 2 - Denominação por apelidos	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
PARTE I: Bases teóricas e metodológicas da pesquisa	
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	23
1.1 Sobre família	23
1.1.1 Uma abordagem sociológica de família	23
1.1.2 Família na contemporaneidade.....	27
1.1.2.1 Instabilidade e mudanças na configuração familiar	28
1.1.2.2 Compreensão do contexto familiar	29
1.1.2.3 Conformação e sucessão de gerações.....	31
1.1.2.4 Aprendizagem em família: conceitos básicos	33
1.2 Práticas educativo-musicais na família: a questão do talento.....	38
1.2.1 Talento musical e hereditariedade	38
1.2.2 Mudança de paradigma: considerando aspectos sócio-históricos	40
1.2.3 Conceitos de transmissão cultural: bases para uma compreensão da aprendizagem musical	43
2 METODOLOGIA	46
2.1 Trabalhando com História Oral	46
2.1.1 Das definições de História Oral.....	46
2.1.2 Memória e História Oral	48
2.1.2.1 Conceito de memória: entre o individual e o social.....	48
2.1.2.2 Os elementos constitutivos da memória	49
2.1.2.3 Memória coletiva no tempo e no espaço	50
2.1.2.4 Memória musical	51
2.1.2.5 Memória familiar.....	52
2.1.3 Fontes utilizadas	54
2.1.3.1 Fontes orais: a entrevista	54
2.1.3.2 Fontes escritas e eletrônicas	57
2.2 O trabalho no campo	59
2.2.1 Apresentando a família Fonseca	59

2.2.2 Contatos iniciais	62
2.2.3 Sobre as entrevistas	64
2.2.3.1 Os locais de entrevista: uma relação de confiança.....	65
2.2.3.2 Tempo de entrevista	68
2.2.3.3 Formas de perguntar: uma postura aberta	70
2.2.4 Os procedimentos éticos da pesquisa	72
2.3 Organização, tratamento e análise do corpus documental.....	78

PARTE II: Constituição de uma prática educativo-musical na família

3 TEMPOS E LUGARES DA PRÁTICA E FORMAÇÃO MUSICAL	83
3.1 Sociabilidades musicais da família em Santarém.....	83
3.1.1 Quadro de memória do núcleo familiar de Wilde	84
3.1.2 Quadro de memória do núcleo familiar de Maria Annita.....	90
3.1.3 Quadro de memória do núcleo familiar de Wilson	91
3.2 Memórias dos lugares de aprendizado musical escolar	97
3.2.1 O acesso musical da família no meio escolar	97
3.2.2 A casa como escola	104
3.2.3 Escolas específicas de música	105
4 CIRCUNSCREVENDO AS APRENDIZAGENS MUSICAIS FAMILIARES.....	107
4.1 Considerações sobre “domínio musical”	107
4.2 Hábitos musicais na família	108
4.3 Práticas musicais na família.....	110
4.3.1 Intensidade e frequência da prática musical nas diferentes gerações.....	110
4.3.2 Como é valorizada a prática de escuta	113
4.4 Sobre as maneiras de aprender música	115
4.4.1 Aprendizagem por prática direta	116
4.4.1.1 Práticas educativo-musicais entre pais e filhos.....	116
4.4.1.2 Práticas educativo-musicais entre irmãos e entre primos.....	121
4.4.1.3 Práticas educativo-musicais entre tios e sobrinhos	121
4.4.1.4 Práticas educativo-musicais entre avós e netos	122
4.4.2 Aprendizagem difusa ou silenciosa	123
4.4.2.1 Brincadeiras e momentos de lazer.....	124

4.4.2.2 Aprender vendo: práticas musicais entre adultos, observadas pelas crianças.....	126
4.4.2.3 Prática musical fora de casa	128

5 VALORES EDUCATIVO-MUSICAIS NA FAMÍLIA 130

5.1 O projeto educativo-musical dos pais em relação aos filhos	130
5.1.1 Projeções educativo-musicais familiares	130
5.1.2 Princípios, normas, ações e modelos educativos	131
5.2 A constituição de normas e estratégias: alguns temas problematizadores	132
5.2.1 As formas familiares de investimento pedagógico-musical.....	132
5.2.2 Adotar modelos educacionais	134
5.2.2.1 Modelo rígido e autoritário	134
5.2.2.2 Modelo dialógico	135
5.3 As formas de autoridade familiar para a prática e o aprendizado musical.....	139
5.3.1 Reconhecimento da autoridade paterna	139
5.3.2 Restrições e a ordem moral doméstica	140

PARTE III: Coesão, continuidades e descontinuidades na prática educativo-musical

6 PARA ALÉM DE UM “DOMÍNIO MUSICAL”..... 144

6.1 Herdeiros e heranças	144
6.1.1 Quem são os herdeiros?	144
6.1.2 A concepção de “capital”: uma maneira de visualizar as heranças	145
6.2 “Sentimentos de família”: afetividade e continuidade	151
6.2.1 Música como meio de troca e integração familiar.....	152
6.2.2 Forças de “fusão e fissão” na família: algumas tendências	157
6.3 “Dom” e “talento musical”: a busca de explicações para o domínio musical	158
6.4 Desvelar uma lenda: a busca de compreensão sobre uma prática musical familiar	160

7 (DES)CONTINUIDADES E RUPTURAS 163

7.1 Reflexividade em questão.....	163
7.2 Recusas e transgressões: as outras escolhas.....	164
7.3 Dificuldades e (des)estímulos à continuidade da prática musical.....	171

7.4 Concepções pedagógicas: construções a partir das (des)continuidades	177
7.4.1 Retomada, continuidade e ampliação do projeto	177
7.4.2 Além da música: as outras escolhas e oportunidades.	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
REFERÊNCIAS	197
FONTES.....	207
ANEXOS.....	209

INTRODUÇÃO

O presente estudo investiga as aprendizagens musicais em uma família, originária de Santarém, no estado do Pará. Trata-se da família Fonseca, que tem músicos entre seus membros, que atuaram e vêm atuando ao longo de quatro gerações.

Nessa família é possível encontrar compositores, intérpretes, instrumentistas, cantores, regentes, professores de música, poetas e historiadores que tiveram e continuam tendo uma atuação presente e reconhecida, além de Santarém e em outros municípios vizinhos, no Baixo-Amazonas, e em capitais brasileiras como Belém, Brasília e São Paulo. Existem, também, grupos instrumentais e uma escola de música, que levam alguns nomes e o sobrenome da família, tais como a Filarmônica Municipal Prof. José Agostinho, a Orquestra Jovem Wilson Fonseca e a Escola de Música Maestro Wilson Fonseca¹.

A partir de dados coletados sobre as aprendizagens musicais da família investigada, procuro compreender o que faz com que a prática musical dos seus membros continue viva ao longo de quatro gerações familiares, analisando a dinâmica de produção/reprodução e os processos de transmissão musical vividos em família. Para tanto tenho as seguintes questões: Quais são as “práticas educativo-musicais” da família Fonseca? Qual é o seu projeto educativo, suas crenças e valores? Que aprendizagens foram transmitidas e apropriadas? Que estratégias educativas são desenvolvidas na transmissão/aquisição de conhecimentos musicais? De que forma essas aprendizagens musicais familiares foram/são valorizadas na/pela família? Como demonstraram/demonstram esse valor? Quais as imbricações da aprendizagem musical familiar com a sociedade?

Ao conceber família enquanto *locus* de práticas musicais e instituição formadora, parto de alguns pressupostos tais como pensar a família como um contexto singular e exclusivo de formação e meio de múltiplas aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação musical. Além de compreender a prática musical como um domínio específico que supõe uma prática regular e muitas vezes

¹ A projeção e reconhecimento social desses nomes são discutidos no capítulo 6 da tese.

ampla e intensa para ser dominada (LAHIRE, 2006, 280), considero as relações dessa prática e aprendizagem musical com outros contextos sociais, além da família.

Nesse estudo, foi importante considerar as relações e interações entre os membros da mesma família e as questões educativas subjacentes a essas interações e aprendizagens, como o projeto educativo dos pais, as expectativas e oportunidades de aprendizagem e de formação musical, assim como compreender as práticas e formação musical relacionadas à tradição cultural e à dinâmica de mudanças sociais vividas pela família ao longo de sua existência.

Pressupondo que as aprendizagens e a formação musical encontram-se imbricadas em um contexto de interações e de aprendizagens múltiplas, busco, então, revelar tais aprendizagens musicais em família, de seus integrantes músicos e os não músicos, a partir de suas próprias práticas e vivências musicais individuais e familiares atentando para as aprendizagens intergeracionais, como faz Torres (2004) em seu estudo com vinte alunas de um curso de graduação em Pedagogia, na cidade de Porto Alegre/RS, sobre as memórias musicais familiares, a partir dos relatos das entrevistadas. Neles, estão presentes a vivência musical entre irmãos, assim como “as diferenças entre gerações – o *gap* entre pais e filhos – que poderão emergir com referência às tensões familiares e resoluções sobre diferentes gostos e escolhas musicais dentro de um mesmo espaço familiar compartilhado” (p. 735).

As relações da família com outros grupos também foram consideradas nesse trabalho. Torres, no estudo acima referido, discute a importância de se examinar os espaços contextuais do entorno, quando afirma que as memórias familiares são compartilhadas a partir da vivência com outros grupos, como a vizinhança. Em relação ao gosto e às escolhas musicais de suas entrevistadas, Torres constata que:

Nesses espaços [familiares] também estão fragmentos das memórias musicais que se constituíram na intersecção das relações das memórias familiares, em que os vizinhos e os amigos participaram destas lembranças musicais, com as músicas que se ouvia no domingo pela manhã, nas festinhas da turma da rua, ou com os discos que eram emprestados e compartilhados (TORRES, 2004, p. 735).

Para desenvolver este trabalho, utilizei o caminho metodológico proposto pela metodologia de História Oral e as orientações teórico-sociológicas que contemplam uma descrição das próprias práticas musicais da família Fonseca, suas “práticas socializadoras”, assim como, “das modalidades efetivas das formas variadas de socialização” (LAHIRE, 2002, 172-173).

Para tanto, parto da mesma visão e concepção sociológica defendida por Lahire (2002), quando considera passado e presente relacionados à ação (prática), neste caso, a prática musical, na sua transmissão e reprodução, compreendendo que:

A ação (a prática, o comportamento...) [aqui visto como a prática musical] é sempre o ponto de encontro das experiências passadas individuais que foram incorporadas sob forma de esquemas de ação (esquemas sensório-motores, esquemas de percepção, de avaliação, de apreciação, etc.), de hábitos, de maneiras (de ver, de sentir, de dizer e de fazer) e de uma situação social presente (LAHIRE, 2002, p. 69)

Esta concepção não limita a possibilidade de ação do indivíduo, mas o considera um agente, de forma consciente ou inconscientemente, diante das situações que se apresentam, conforme complementa Lahire (2002): “Diante de cada situação ‘nova’ que se apresenta a ele, o ator agirá ‘mobilizando’ (sem necessária consciência dessa mobilização) esquemas incorporados chamados pela situação” (Ibid.)

Nessa pesquisa, a compreensão da aprendizagem e da formação musical abarca “outras dimensões para além do espaço escolar”, em uma ‘família de músicos’², acreditando que “até mesmo a profissionalização ou a formação de professores de música ou profissionais que lidam com o ensino de música se tem realizado em espaços antes nunca pensados” (SOUZA, 2001, p. 85), tais como a família.

Faz-se necessário, para isso, considerar a família enquanto locus de práticas musicais e instituição formadora, incluindo formação musical, onde convivem e interagem pessoas de diversas gerações, com suas crenças e valores, com aspectos educacionais e práticas musicais imbricados no contexto socioeconômico da família.

A preocupação de trazer esse tema para a área de Educação Musical pode ser justificada pelo alargamento de concepções da pedagogia da música, apontada por Kraemer, quando afirma que:

² A expressão “família de músicos”, no uso comum, parece carregar um sentido “naturalizado”, como se a família, e seus membros, estivessem predestinados para serem músicos ou possuíssem o “dom” ou “talento inato” para a música. No presente trabalho procuro desconstruir esse conceito acreditando em um processo de construção para a formação de músicos.

A pedagogia da música ocupa-se com as relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação (KRAEMER, 2000, p. 51).

Para compreender a aprendizagem e a formação musical em família, parto de uma perspectiva sociológica da educação musical, em que se torna relevante o estudo de aspectos sócio-históricos imbricados nas práticas, aprendizagens e formação musical, tais como: o 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.

Embora estudos realizados no Brasil venham discutindo uma visão sócio-cultural da educação musical (ARROYO, 1999, 2002; KLEBER, 2006), ainda são escassas pesquisas sobre a relação família e educação musical.

Em seu artigo, Fucci-Amato (2008) analisa a formação de oito músicos brasileiros a partir de suas trajetórias familiares. Considerando os depoimentos e biografias dos músicos, utiliza-se da perspectiva sociológica, do capital cultural de Bourdieu, para discutir a questão do “talento inato” ou “dom”. Ao delinear o “papel da família” como “primeiro ambiente de musicalização do indivíduo”, a autora compreende que o desenvolvimento da habilidade artística é um fator socialmente constituído.

Kebach (2007) discute a hereditariedade na construção do conhecimento musical pelos indivíduos a partir do ponto de vista da epistemologia genética de Piaget e as concepções sociológicas de Bourdieu, apontando para o “preconceito existente em relação à questão do dom” (p. 17). A autora se posiciona sobre a importância das vivências musicais nesse processo, dando importância para as vivências musicais na família, e ao interesse dos sujeitos para a construção das “estruturas musicais”.

Já dentre os estudos etnomusicológicos, Travassos (1999), ao examinar aspectos da diversidade de perfis culturais de estudantes de uma escola específica de música, aponta as experiências musicais anteriores desses alunos, tais como as aprendizagens musicais na família, situando algumas diferenças de experiências musicais familiares entre os filhos de músicos e os de não músicos, assim como diferenças de nível socioeconômico e cultural entre alunos provindos das “famílias de elite” e os das “baixas camadas médias”. As oportunidades de acesso à

aprendizagem musical, os interesses, investimentos e expectativas de formação musical dos pais em relação aos filhos, bem como as reações sentidas pelos alunos após o ingresso na escola são, também, apontados nesse estudo.

Stein (2007), em sua pesquisa de doutoramento, propõe-se a compreender sobre práticas sonoro-musicais entre crianças indígenas Mbyá-Guarani. Entre outros resultados, a pesquisadora revela que a família e as relações familiares são importantes para essa compreensão. Mostra, ainda, que as crianças podem “influir nos processos culturais” de toda a comunidade indígena, tornando-se “agentes da reconstrução dessa cultura” por meio de “sons, risos, de novas formas de brincar, da criação de cantos, da apropriação de novas mídias”, assim como dos “momentos de cuidar de outras crianças”. Embora a família não seja o foco central do estudo, ela permeia a “análise da dimensão sonoro-musical do grupo pesquisado”.

Em relação aos trabalhos acadêmicos que têm como foco a produção musical da família Fonseca, pode-se mencionar a dissertação de mestrado na área de musicologia de Aliverti (2003)³, e o trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Técnico Cultural, de Macedo (1991)⁴.

Em uma fase inicial da pesquisa, meu interesse investigativo estava voltado para aprendizagens musicais de pessoas que tivessem crescido em um ambiente familiar com familiares músicos, pesquisando sobre as diversas possibilidades de campo.

Primeiramente elaborei uma lista desses nomes incluindo músicos integrantes de bandas e grupos de *hip-hop*, música regionalista e DJs, residentes em Porto Alegre, com os quais cheguei a fazer contatos iniciais por telefone e *e-mail*, mas que não foram adiante, pelo fato de eu ainda estar em fase de “vislumbrar” outros campos possíveis, como a possibilidade de um trabalho a partir de arquivos.

Mantive minha busca, procurando referências de músicos ou famílias em que estivesse presente a convivência musical familiar. Obtive essas referências a partir das indicações de colegas e por meio de diversas publicações como biografias, revistas e jornais, além de filmes, documentários, *sites* da Internet. Passei, então, a colecionar diversos nomes de músicos a partir de uma pré-classificação por

³ ALIVERTI, Mavilda Jorge. *Wilson Fonseca e a crônica musical de Santarém*. 2003. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Ver também ALIVERTI (2004).

⁴ MACEDO, Carmen Sílvia Gaia Cavalleiro de. *A Contribuição de Wilson Dias da Fonseca para a Música do Pará*. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Técnico Cultural pela Fundação Cultural do Pará (FCPTN). Belém-Pará, FCPTN, SUDAM, UFPA, 1991.

categorias, que, embora incompletas, me ajudaram a conhecer e melhor delimitar o campo para estudo. São elas:

- Famílias cujos membros tornaram-se ou tornam-se músicos ao longo de várias gerações, como, por exemplo; Os Bertuci (RS), Os Piva (RS), Os Fagundes (RS), Família Lima (RS), Os Swingel (RS), Os Alves (RS), Os Caymmi (BA), Os Carrilho (RJ), Os Dias (DF), Os Fonseca (PA), etc.
- Nomes relacionados a famílias onde alguns membros são compositores, instrumentistas ou cantores, podendo desempenhar mais de um desses papéis, podendo haver ou não a constituição, entre seus membros, de grupos musicais, tais como: Berenice Azambuja (RS), Izabel L'Aryan (RS), Luiz Vagner (RS), Ivaldo Roque (RS), Luiz Carlos Borges (RS), Mário Barbará (RS), Raul Ellwanger (RS), Nelson Coelho de Castro (RS), Nei Lisboa (RS), Adriana Calcanhotto (RS), etc.
- Famílias onde há constituição de grupos musicais compostos, na sua maioria, por seus membros em geral, envolvendo uma mesma geração, como a de irmãos, por exemplo: Kleiton, Kledir e Victor Ramil (RS), Irmãos Czarnobai (Nes e Cardoso) (RS), Os 3 Xirús, (os irmãos Neher) (RS), Irmãos Rushel (RS), Zezé di Camargo e Luciano (GO), etc.

Uma outra possibilidade de investigação foi trabalhar com o arquivo intitulado “Memória do Rádio”, da Rádio Jovem Pan (AM) de São Paulo, organizado no *site*: <http://jovempan.uol.com.br/jpamnew/destaques/memória> contendo entrevistas com músicos profissionais, sobretudo compositores e intérpretes da música popular brasileira (MPB). Como não foi possível realizar esse estudo pelas dificuldades de acesso ao acervo, continuei as minhas buscas.

A partir do hábito de ver meus recados de *e-mail*, na Internet, observei diversas mensagens que me convidavam para ingressar em “comunidades” do *Orkut*, mas aos quais não tinha dado muita importância.

Foi a partir de referências a comunidades do *Orkut*⁵, indicadas em mensagens de alguns membros da família Fonseca, recebidas via internet, que passei a vislumbrar um campo possível de estudo, e a perceber que, apesar da minha distância geográfica em relação a eles, o *Orkut* agora nos aproximava.

Essas mensagens indicavam algumas páginas da Internet e me convidavam a participar de comunidades do *Orkut* relacionadas a alguns nomes da família Fonseca, tais como: <http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=4628249> (Orquestra Jovem Wilson Fonseca); <http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=7106726> (Filarmônica José Agostinho) e <http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=5056761> (Escola de Música Wilson Fonseca).

As comunidades, acima mencionadas, traziam referências de três membros da família Fonseca, apresentando-os como músicos instrumentistas, compositores, regentes, pesquisadores e professores de música, além de grupos com essas mesmas denominações familiares.

Possuindo um certo conhecimento sobre os Fonseca e sem dar-me conta de que esse nome encontrava-se listado em minha primeira categorização, percebi que estava diante de um novo campo em relação ao olhar como pesquisador. Minha família é originária da região santarena, onde meus pais e familiares conviveram com a família Fonseca.

Para que eu pudesse ter certeza de que esse seria um campo possível de pesquisa necessitava estabelecer contato com os membros da família Fonseca. Com a possibilidade de colaboração de “toda a família”, poderia dar início ao trabalho incluindo rever as questões de pesquisa, e alterar todo o percurso metodológico, que antes teria por suporte a pesquisa documental - caso trabalhasse com arquivos - para pensar em um trabalho que apontava para outras fontes, agora, com base na metodologia de História Oral.

⁵ Sobre *Orkut*, software criado por Orkut Buyukokkten, lançado pelo Google em janeiro de 2004, Raquel da Cunha Recuero (2004), escreve que “é uma espécie de conjunto de perfis de pessoas e suas comunidades. Nele é possível cadastrar-se e colocar fotos e preferências pessoais, listar amigos e formar comunidades. Os indivíduos são mostrados como perfis, é possível perceber suas conexões diretas (amigos) e indiretas (amigos dos amigos), bem como as organizações sob a forma de comunidades. Além disso, existem ferramentas de interação variadas, tais como sistemas de fóruns para comunidades, envio de mensagens a cada perfil, envio de mensagens a comunidades, amigos e amigos de amigos (normalmente utilizadas para *spam*)” (RECUERO, 2004, p. 7-8).

Esclarecidos os procedimentos éticos iniciais com a família iniciei as coletas de dados que se deram em diversas cidades. Feita a análise dos dados, o material para a versão final da tese foi organizado em três partes, contendo sete capítulos.

Na primeira parte apresento o capítulo 1, que situa as bases teórico-sociológicas sobre família e práticas educativo-musicais que serviram de fundamento e suporte para esse trabalho, e o capítulo 2, que expõe a metodologia utilizada. Esse capítulo trata das bases metodológicas da História Oral, das definições e conceitos de memória, das fontes utilizadas e dos procedimentos adotados no trabalho de campo. As primeiras aproximações entre o pesquisador e os entrevistados, as questões que envolveram os momentos de entrevista e os procedimentos éticos são, também, apresentados. Uma abordagem sobre a organização e tratamento dos dados, assim como sobre a análise destes finaliza essa parte.

Abrindo a segunda parte, o capítulo 3 trata sobre os lugares da prática e formação musical familiar e as sociabilidades musicais da família por meio de “quadros de memória” construídos a partir de três ramificações familiares. As memórias escolares, mesmo aquelas que trazem a “casa como escola” são, também, consideradas.

O capítulo 4 procura circunscrever as aprendizagens musicais familiares buscando a compreensão sobre a prática musical em família; os hábitos relacionados a essa prática; a transmissão, apreensão e incorporação dos mesmos, trazendo considerações ao “domínio musical”. As maneiras de aprender música em família são, também, desveladas.

O capítulo 5 apresenta aspectos relativos aos valores educativos familiares, tais como o projeto musical dos pais em relação aos filhos e as formas familiares de investimento pedagógico-musical.

A terceira e última parte traz dois capítulos. O capítulo 6 analisa as transmissões e aprendizagens musicais familiares, sendo concebidas como heranças, quando os conceitos de capital aparecem como importantes para essa discussão. As relações familiares, com suas “forças de fusão e fissão” e os “sentimentos de família” são, ainda, apresentados e discutidos em relação à prática musical familiar. O capítulo trata, também, de questões relativas ao “dom” e ao “talento musical”.

O capítulo 7 discute as “transgressões” ou “recusas” relacionadas ao projeto educativo ou herança musical familiar, quando é colocada em evidência a “reflexividade” dos entrevistados, bem como alguns desdobramentos resultantes de ações “colocadas em causa”.

Nas Considerações Finais faço uma revisão do percurso da pesquisa, trazendo uma síntese e avaliação dos resultados obtidos e finalizo com os desafios, desdobramentos e contribuições do trabalho.

Parte I: Bases teóricas e metodológicas da pesquisa

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 Sobre família

A temática “família” é objeto de estudo por diversas áreas das ciências humanas e sociais, como a psicologia, a antropologia, a história e a sociologia. Existem diversos trabalhos relacionados à educação, alguns deles feitos por grupos de pesquisa de países francófonos como França, Bélgica e Canadá, onde já é possível encontrar uma vasta literatura sobre o tema⁶. O recorte temático “educação familiar” e/ou “família/educação escolar”, tem sido de grande interesse para a maioria desses grupos.

Neste capítulo discurso sobre alguns trabalhos realizados, inclusive no Brasil, que estão mais próximos de meu interesse de pesquisa.

1.1.1 Uma abordagem sociológica de família

Para compreender a complexidade que envolve o conceito de família, Bruschini (1989) apresenta suas considerações sobre várias abordagens: psicológica, histórica, antropológica e sociológica, considerando-as, em sua maioria, limitadas, exigindo a mobilidade de estudos “tanto no campo das práticas sociais concretas dos agentes sociais, ou no modo como as pessoas vivem sua condição de classe, quanto no plano das representações e da formulação de valores e, portanto, da ideologia” (BRUSCHINI, 1989, p. 7). A autora aponta, então, para os benefícios de uma abordagem multidisciplinar de família, que integre aspectos evidenciados por cada uma das várias correntes (p. 9).

⁶ Destaco os seguintes *sites* acessados em dezembro de 2006, onde se pode encontrar referências à literatura e a grupos de pesquisa em língua francesa:
http://www.unites.uqam.ca/terrisse/form_conti.htm
<http://www.erudit.org/revue/efq/2004/v/n1/008892ar.html>
http://www.u-paris10.fr/52377899/0/fiche_cref_pagelibre/
http://escol.univ-paris8.fr/imprimer.php3?id_article=167

De acordo com Bruschini (1989), a aprendizagem da manipulação, dos objetos e das formas de comunicação social começa sempre em grupos primários, entre os quais a família ocupa papel de destaque, que fazem a mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética. Segundo a autora, a aprendizagem dos atos cotidianos, a maneira de adquiri-los ou ensiná-los é executando-os e se dá por imitação e observação. O amadurecimento é o processo de aquisição das habilidades para a vida cotidiana. Amadurecer é internalizar as normas, assimilar a manipulação das coisas e, portanto, das relações sociais. O indivíduo adulto é aquele que é capaz de viver por si só sua cotidianidade.

Para Bruschini o cotidiano familiar pode, também, ser considerado como espaço possível de mudanças sociais:

É também no cotidiano da vida familiar que surgem novas idéias, novos hábitos, novos elementos, através dos quais os membros do grupo questionam a ideologia dominante e criam condições para a lenta e gradativa transformação da sociedade (BRUSCHINI, 1989, p. 14).

Bruschini ressalta, ainda, que a família deve ser analisada como um grupo composto por pessoas, cada qual com sua individualidade, interagindo com mútuo conhecimento e com uma percepção coletiva de seu destino.

Carrano (2003), ao citar Elias, amplia tais posições quando fala que as sociedades são configurações formadas por pessoas interdependentes e não apenas como “agregados compostos de indivíduos isolados como átomos individuais”, afirmando que:

As configurações sociais formadas por processos de interpenetração social existentes nos relacionamentos devem ser concebidas como tão concretas quanto cada um dos indivíduos que as compõem. As configurações formam um entrelaçado flexível de tensões e relações de poder. A característica estrutural das relações de poder em dada configuração social é que essa sempre expressa um equilíbrio flutuante (CARRANO, 2003, p. 34-35).

Bruschini (1989, p. 7) indica que os estudos sobre a família devem considerá-la como um grupo com uma dinâmica própria e não “como mera somatória dos indivíduos que a compõe”. Diferentemente da visão estreita de família, como a do

modelo funcionalista, em que a família é considerada, segundo Bruschini, como uma instituição estática, a autora propõe uma outra visão de família, que considere as transformações, tanto na vida de cada família em particular, quanto na trajetória histórica das grandes transformações sociais.

Apontando para a dificuldade e complexidade de conceituar e analisar a família como “um fato social”, Bruschini, ao analisar diversas posições e conceitos teóricos sobre a família, bem como constatar, no final da década de 80, a escassez de trabalhos que buscassem “uma análise dinâmica interna do grupo doméstico, com sua contraditória inter-relação de interesses, necessidades e sentimentos”, definiu família como:

um conjunto de pessoas ligadas por laços de sangue, parentesco ou dependência, que estabelecem entre si relações de solidariedade e tensão, conflito e afeto. Não se trata de um grupo “harmonioso e sereno” voltado para a satisfação de necessidades econômicas, mas sim de uma unidade composta de indivíduos de sexos, idades e posições diversificadas, que vivenciam um constante jogo de poder que se cristaliza na distribuição de direitos e deveres (BRUSCHINI, 1989, p. 13).

Bruschini procurou transpor sua proposta conceitual de família para a realidade empírica em sua pesquisa *Estrutura familiar e vida cotidiana* na cidade de São Paulo, de 1986, com a intenção de “captar toda a riqueza das relações sociais presente na dinâmica do cotidiano familiar”. Estudou 14 famílias residentes na cidade de São Paulo, que fazem parte das camadas médias da sociedade, em um segmento heterogêneo e de fronteiras relativamente fluidas; observou e obteve depoimentos dos cônjuges sobre temas diversos como: orçamento familiar, trabalho doméstico, relacionamento conjugal, diálogo entre pais e filhos, redes de parentesco, vizinhança e amizade, lazer e projetos de vida, procurando avaliar como se estrutura a vida cotidiana dessas famílias.

A partir de sua pesquisa, Bruschini conceituou as famílias investigadas como:

unidades de reprodução social – incluindo a reprodução biológica, a produção de valores de uso e consumo – localizadas em determinado ponto da estrutura social, definido a partir da inserção de seus provedores na produção. Foram definidas também comunidades de relações sociais, no interior das quais hábitos, valores e padrões de comportamento são transmitidos a seus novos membros, configurando assim unidades de reprodução ideológica. São espaços de convivência nos quais se dá a troca de informações entre os membros e onde as decisões coletivas a respeito do consumo, do lazer e de outros itens são tomadas. Nesse sentido, elas são também unidades nas quais os indivíduos maduros se re-

socializam a cada momento, revendo e rediscutindo seus valores e seus comportamentos na dinâmica do cotidiano, em função das necessidades do grupo, que se renovam a cada etapa da vida familiar, e também de acordo com as possibilidades oferecidas pela sociedade na qual o grupo se insere (BRUSCHINI, 1989, p. 13).

A autora acrescenta, ainda, que:

a família é também um grupo social composto de indivíduos diferenciados por sexo e por idade, que se relacionam cotidianamente, gerando uma complexa e dinâmica trama de emoções: ela é um conjunto heterogêneo de seres com sua própria individualidade e personalidade. A sexualidade, a reprodução, a socialização são esferas potencialmente geradoras tanto de relações prazerosas quanto conflitivas. A divisão interna de papéis pode ser a expressão de importantes relações de dominação e submissão, na medida em que configura uma distribuição de privilégios, direitos e deveres do grupo (BRUSCHINI, 1989, p. 13).

Bruschini (1989), ao referir-se a questões de gênero no contexto familiar, relacionadas à procriação e ao trabalho doméstico, compreende família, também, enquanto espaço produtivo e esfera de reprodução, considerando o contexto doméstico como espaço de trabalho, no qual se realiza não só o próprio trabalho doméstico, mas outras categorias de atividade, que, nesse caso em estudo, se identificam com a atividade musical.

Sobre a socialização dos filhos, em seu estudo, Bruschini (1989) observou que os pais se interessam e participam da educação das crianças e da orientação dos seus deveres. Para a autora, uma justificativa da preocupação dos pais em relação à educação dos filhos pode ser fruto da importância atribuída aos projetos familiares, que no estudo em questão, evidenciou, entre outros aspectos, a garantia de acesso dos filhos, homem ou mulher, ao ensino superior. Os trabalhos mais recentes de Bruschini (2003; 2007)⁷ tratam sobre questões de trabalho e gênero.

Uma outra consideração sobre família, levando em conta seus conflitos e contradições, é apresentada por Lahire (2002), ao referir-se à heterogeneidade e pluralidade de experiências em seu interior:

⁷ De acordo com a base Lattes/CNPQ, Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=E999584&tipo=completo>: Acesso em: 12 dez 2008.

Antes de tudo, a homogeneidade do universo familiar é pressuposta e nunca demonstrada. Entretanto, que a heterogeneidade seja relativa ou que leve às contradições e conflitos familiares mais exacerbados (...), ela está sempre irredutivelmente presente no âmago da configuração familiar, que nunca é uma instituição total perfeita (LAHIRE, 2002, p. 32).

1.1.2 Família na contemporaneidade

Para melhor compreender as aprendizagens musicais que ocorrem em família faz-se necessário configurar a instituição familiar. Várias pesquisas apontam para as mudanças de configurações familiares diante das transformações sociais e econômicas geradas pela modernidade. Como referência a essas mudanças, apresento, a seguir, algumas reflexões de Singly (2000), Sarti (2003) e Dowbor (2003).

Segundo Sarti, para compreender a família na contemporaneidade é necessário romper com o modelo idealizado e naturalizado de família e considerar o estranhamento em relação a nossas próprias referências. Para a autora, “a família contemporânea comporta uma enorme elasticidade” (SARTI, 2003, p. 25). As pesquisas recentes têm apontado para a perda de referências rígidas de família, assim como para a flexibilidade de suas fronteiras.

Não se sabe mais, de antemão, o que é adequado ou inadequado relativamente à família. No que se refere às relações conjugais, quem são os parceiros? Que família criaram? Como delimitar a família se as relações entre pais e filhos cada vez menos se resumem ao núcleo conjugal? Como se dão as relações entre irmãos, filhos de casamentos, divórcio, recasamentos de casais em situações tão diferenciadas? (SARTI, 2003, p. 25).

Para Sarti, é fundamental a compreensão da rede de sociabilidade que envolve a família. Segundo a autora, a partir da rede de sociabilidade configuram-se outras relações de parentesco na família, envolvendo outras pessoas além de pais e filhos. Ela explica:

Devido à instabilidade familiar por separações e mortes, aliada à instabilidade econômica estrutural e ao fato de que não existem instituições públicas que substituam de forma eficaz as funções familiares, as crianças

passam a não ser uma responsabilidade exclusiva da mãe ou do pai, mas de toda a rede de sociabilidade em que a família está envolvida (SARTI, 2003, p.31).

Família passa a ser definida em torno de um eixo moral, em que as fronteiras sociológicas são traçadas segundo o princípio da obrigação, que lhe dá fundamento, estruturando suas relações. De acordo com Sarti, “dispor-se às obrigações morais recíprocas é o que define a pertinência ao grupo familiar.” Assim, “a noção de obrigação torna-se central à idéia de parentesco, sobrepondo-se aos laços consangüíneos” (SARTI, 2003, p. 33).

1.1.2.1 Instabilidade e mudanças na configuração familiar

Dowbor apresenta as transformações do mundo moderno como causa de mudanças familiares. Segundo o autor, o espaço familiar no qual se faziam as coisas cotidianas juntos, nas comunidades, praticamente desapareceu no meio urbano. Dowbor alerta, ainda, sobre outras possíveis consequências diante das mudanças na estrutura familiar, que, certamente, poderão alterar a forma de convívio entre seus membros: “A mudança profunda e acelerada na estrutura familiar terá, sem dúvida, forte impacto sobre um grande número de dinâmicas sociais, sobre a cultura, os valores, as formas de convívio” (DOWBOR, 2003, p. 294).

Em relação às práticas profissionais familiares no meio urbano, o autor acredita que:

são relativamente raras as ocorrências de continuidade profissional, salvo no caso de pequenas empresas familiares. Não há mais coincidência entre o espaço residencial e o espaço de trabalho, e cada vez mais a casa é para onde se volta cansado à noite, e de onde saem de manhãzinha, sonolentos, pais e filhos para a labuta diária (DOWBOR, 2003, p. 302).

Singly (2000) situa a família moderna em dois períodos. Um período que vai do início do século XX até os anos de 1960 e o outro que se inicia a partir do final dos anos 60. O primeiro, em que denomina e situa a família “moderna 1” é caracterizado pela “construção de uma lógica de grupo, centrada no amor e na

afeição” e o segundo, em que denomina a família “moderna 2”, considera como “individualista e relacional” (SINGLY, 2000, p. 15).

Embora a família desse estudo pudesse ser analisada dentro das configurações propostas por Singly (2000), adoto nessa pesquisa uma abordagem de família que considere a versão individual e contextualizada, a partir da sugestão de Sarti (2003), segundo a qual se deve considerar família:

como algo que se define por uma história que se conta aos indivíduos, ao longo do tempo, desde que nascem, por palavras, gestos, atitudes ou silêncios, e que será por eles reproduzida e re-significada, à sua maneira, dados os seus distintos lugares e momentos na família (SARTI, 2003, p.26).

1.1.2.2 Compreensão do contexto familiar

Compreendo contexto familiar, nesse estudo, conforme a visão de Norbert Elias (2001), não como um espaço habitacional, mas como um tipo de “configuração espacial”. Segundo Elias (2001):

nem todas as unidades sociais ou formas de integração dos homens são, ao mesmo tempo, unidades de habitação ou moradia. Mas todas elas podem ser caracterizadas segundo determinados tipos de configuração espacial. De fato, sempre são unidades de indivíduos relacionados entre si, ligados uns aos outros [tal como famílias]. [...] Pois a todo modo de agrupamentos humano corresponde uma determinada configuração do espaço onde aqueles indivíduos de fato estão ou podem estar reunidos, todos juntos ou divididos em unidades menores. Assim, a expressão de uma unidade social no espaço, o tipo de sua configuração espacial é uma representação tangível e – literalmente – visível de suas particularidades (ELIAS, 2001, p. 67).

Apresento, a seguir, algumas questões relativas ao espaço, ou lugar de convívio da família, como refere Fiengo (1996), quando traz a família como uma instituição mediadora entre os diversos processos que têm a trama da vida social. Ao considerar que a mesma “tem um lugar privilegiado na organização da reprodução cotidiana”, apresenta o conceito de *hogar*, aqui traduzido como lar, concebendo que o mesmo não se refere ao conceito de família, nem tampouco é derivado deste. Fiengo (1996) demonstra essas diferenças, concebendo que:

Os critérios de integrante diferem em cada caso: ao ser membro de uma família se tem laços de parentesco com os outros componentes da mesma; por outro lado, formam um lar as pessoas que realizam (organizam e executam) de forma compartilhada seu processo de reprodução cotidiana (FIENGO, 1996, p. 12) [trad. nossa].⁸

No entanto, Fiengo (1996) considera que existe uma relação estreita entre ambos os coletivos de família e lar, já que, com muita frequência as pessoas que organizam um processo compartilhado de reprodução cotidiana mantêm entre si laços de parentesco. Para ele:

Os lares têm um caráter dúbio, pois se constituem a partir de laços de parentesco, em geral muito próximos, seu caráter grupal é derivado, sobretudo da interdependência (funcional) que experimentam seus membros no momento de realizar sua reprodução cotidiana (FIENGO, 1996, p. 13) [trad. nossa].⁹

Fundamentando suas ideias na sociologia durkheimiana, Fiengo conceitualiza os lares como coletividade nos quais o “cimento” que une seus membros contém dois componentes:

por um lado, uma solidariedade do tipo mecânica, motivada por um sentimento de identidade ou semelhança que se fundamenta no sangue comum ou, para ser mais preciso, nos laços de parentesco, como quer que estes sejam definidos pela sociedade em questão; por outro lado, existe em cada lar uma solidariedade do tipo orgânica, que se alimenta do sentimento de interdependência. Em outros termos, a família se converte em um coletivo a partir de certas paixões e certos interesses (FIENGO, 1996, p. 13) [trad. nossa].¹⁰

Para Fiengo, os estudos de família devem abandonar a concepção evolutiva das noções de solidariedade mecânica e solidariedade orgânica, passando a

⁸ No original: “Los criterios de membresía difieren en cada caso: se es miembro de una familia en tanto se tienen lazos de parentesco con los otros componentes de la misma; por otra parte, forman un hogar las personas que realizan (organizan y ejecutan) de manera mancomunada su proceso de reproducción cotidiana” (FIENGO, 1996, p. 12).

⁹ No original: “los hogares tienen un carácter dual, puesto que si bien se constituyen fundamentalmente a partir de lazos de parentesco, por lo general muy cercanos, su carácter grupal se deriva sobre todo de la interdependencia (funcional) que experimentan sus miembros al momento de realizar su reproducción cotidiana” (FIENGO, 1996, p. 13).

¹⁰ No original: “por un lado, una solidaridad de tipo mecánica, motivada por un sentimiento de identidad o semejanza que se funda en la sangre común o, para ser más precisos, en los lazos de parentesco, como quiera que éstos sean definidos por la sociedad en cuestión; por otro lado, existe en cada hogar una solidaridad de tipo orgánico, que se alimenta del sentimiento de interdependencia. En otros términos, la familia se convierte en un colectivo a partir de ciertas pasiones y ciertos intereses” (FIENGO, 1996, p. 13).

concebê-las como “elementos articulados e interagentes” acrescentando, ainda, que:

a existência de laços de interdependência funcional (solidariedade orgânica) se explica sobretudo pela existência de laços de sangue (solidariedade mecânica). Estes constituem o estímulo e o fundamento de realização dos primeiros, pois motivam aos componentes do lar a realizar de maneira compartilhada sua reprodução. Isto é assim por que a reprodução biológica não implica somente a continuidade da espécie; desde a perspectiva dos atores, ela implica a prolongação da própria vida, o mais possível (reprodução cotidiana), e mais além disso, a continuidade consanguínea entre os ancestrais e os descendentes (reprodução geracional) (FIENGO, 1996, p. 13) [trad. nossa].¹¹

Fiengo ressalta, ainda, a importância de se considerar o “sistema de capacidades” da unidade doméstica, que inclui diversos recursos, tais como a força de trabalho e os capitais econômico, social e cultural, e sobre a importância dada às estratégias de aquisição de *know how* por parte dos lares, entre seus componentes, enfatizando que:

este é um tema que faz às estratégias educativas dos lares, as quais se desenvolvem, antes de tudo, em um horizonte temporal de longo ou médio prazo, de forma diferente em relação às estratégias laborais, que são de prazo mais curto (FIENGO, 1996, p. 16-17) [trad. nossa].¹²

1.1.2.3 Conformação e sucessão de gerações

Considerando que este estudo sobre a aprendizagem e a formação musical na família pretende abarcar quatro gerações, faz-se necessário destacar alguns aspectos do conceito de gerações.

¹¹ No original: “*la existencia de lazos de interdependencia funcional (solidaridad orgánica) se explica sobre todo por la existencia de lazos de sangre (solidaridad mecánica). Éstos constituyen el estímulo y el fundamento del operar de los primeros, pues motivan a los componentes del hogar a realizar de manera compartida su reproducción. Esto es así porque la reproducción biológica no implica sólo la continuidad de la especie; desde la perspectiva de los actores, ella implica la prolongación de la vida propia lo más posible (reproducción cotidiana), y más allá de eso, la continuidad consanguínea entre los ancestros y los descendientes (reproducción generacional)*” (FIENGO, 1996, p. 13).

¹² No original: “*éste es un tema que hace a las estrategias educativas de los hogares, las cuales se desarrollan, ante todo, en un horizonte temporal de largo o mediano plazo, a diferencia de las estrategias laborales, que son más de corto plazo*” (FIENGO, 1996, p. 16-17).

Domingues (2002), ao buscar uma elaboração do conceito de gerações, faz consideração à família e às relações de parentesco, afirmando que “podem ser derivadas mais ou menos diretamente das relações que ocorrem no núcleo familiar básico”. Sobre a origem e abrangência das relações familiares, o autor evidencia, portanto:

um contínuo que abarca desde padrões que tendem a se reduzir à família nuclear, com poucas e menos importantes ramificações para cima e para baixo (avôs e netos) ou lateralmente (tios, sobrinhos, primos, etc.), até sociedades em que relações de linhagem fornecem o eixo em que se assenta a totalidade da vida social (DOMINGUES, 2002, p. 75).

Assim como Fiengo (1996), Domingues apresenta família como coletividade, concebendo-a como “sistemas sociais” que “por antonomásia representa esse tipo de coletividade, evidenciando-se ainda como um ponto de referência fundamental para a própria produção das gerações” (DOMINGUES, 2002, p. 79).

Domingues considera que as relações familiares e de parentesco são elementos decisivos para pensarmos a conformação e a sucessão de gerações sendo que tais relações “só se tecem concretamente a partir das vivências individuais e coletivas dos agentes e dos processos reflexivos associados a essas vivências, às experiências que constituem a própria vida social” (DOMINGUES, 2002, p. 67).

Domingues acrescenta que “é na interação com outras gerações que cada uma delas delinea sua identidade e contribui para a produção das outras. É nesses processos interativos que as gerações se moldam e são moldadas” (p. 75-76).

Para Lins de Barros (1989) a família é um lugar de transmissão de “bens simbólicos”, passagem que acontece de geração a geração, onde cada descendente é alvo e ao mesmo tempo o veículo da preservação dos valores familiares em um ciclo temporal. De acordo com Lins de Barros (1989) este ciclo, que também é geracional, passa a ser a referência temporal familiar:

Em torno dessa idéia de transmissão de valores está presente a noção de um tempo que se repete, de um tempo cíclico. Para essas pessoas, preocupadas em marcar seu lugar social e sua identidade pela inserção na grande família, o tempo do ciclo dessa grande família é a referência temporal (LINS DE BARROS, 1989, s.p.)

As considerações sobre família apresentadas anteriormente contribuem para a compreensão sobre uma prática educativo-musical na família que acontece no tempo e espaço de convívio de seus integrantes e, ainda, que essa prática, que ocorre em um prazo de média ou longa duração, apresenta-se imbricada ao “sistema de capacidades” e valores da mesma.

1.1.2.4 Aprendizagem em família: conceitos básicos

Em relação à formação na/em família, dois conceitos tornam-se relevantes: aprendizagem e projeto educativo. As referências teóricas sobre aprendizagem e projeto educativo da família, utilizadas nesse trabalho, estão pautadas nos trabalhos de Bourdieu (1996), Gayet (2004), Lahire (2004), Setton (2005) e Singly (2006).

Gayet (2004), ao considerar família como instituição, evidencia a existência de projetos educativos na família, em que, em certa medida, “o projeto parental é um elemento central do processo de constituição de identidade do indivíduo” (p.72). Na visão do autor:

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) [trad. nossa].¹³

Gayet discorre sobre as principais pesquisas que tratam sobre as práticas educativas das famílias nos dias de hoje e nas sociedades “tradicionais”, remetendo essas práticas a princípios que mudam de acordo com as épocas e as sociedades, e, também, de acordo com as categorias sociais às quais pertencem as famílias.

Lahire, ao estudar histórias de sucesso escolar em crianças de camadas empobrecidas da população, na França, considera importante investigar “os procedimentos pelos quais alguma coisa como a cultura se ‘transmite’ no nível

¹³ No original: “*Avant même la naissance de l'enfant, les parents élaborent un projet éducatif. Ce projet est plus ou moins conscient et plus ou moins realiste. Il oscillera, selon les variétés de parents, entre quelques principes élémentaires et un véritable programme de formation. Il s'adaptera à la personnalité de l'enfant et à son évolution ou bien il sera d'une rigidité inflexible. Entre ces positions extremes, toutes les nuances sont permises*” (GAYET, 2004, p.72).

comum das práticas (familiares ou outras)” (2004, p. 339). Para Lahire, não é possível estabelecer uma relação direta do capital cultural ou disposições culturais existentes em uma configuração familiar e a sua transmissão. É preciso estar atento às formas de transmissão desse capital cultural que muitas vezes podem estar encobertas, como as maneiras e formas de relações sociais, “a frequência das relações, etc., através das quais eles se ‘transmitem’ ou não se ‘transmitem”” (p. 339). Para o autor existe

um grande número de situações nas quais a criança é levada a construir disposições, conhecimentos e habilidades em situações “organizadas”- não conscientemente – pelos adultos e sem que tenha havido verdadeiramente “transmissão” voluntária de um conhecimento (LAHIRE, 2004, p. 342).

Segundo Lahire, nem todas as pessoas conseguem construir os dispositivos familiares que possibilitariam “transmitir” alguns de seus conhecimentos, acrescentando ainda que “a herança cultural nem sempre chega a encontrar as condições adequadas para que o herdeiro a herde” (LAHIRE, 2004, p. 338).

Lahire descreve configurações familiares sob cinco temáticas, as quais são relevantes para a compreensão da socialização e de práticas educativas familiares, assim como servem de premissas para essa pesquisa. São elas:

- As formas familiares de cultura escrita (p. 20-24): a familiaridade com a leitura pode conduzir a práticas voltadas para a criança, como leitura em voz alta e discussão das narrativas lidas, tendo o livro como ferramenta cotidiana e também como forma de receber afeto dos pais. A partir do exemplo dos pais a criança poderá construir sua identidade social. Ver os pais lendo pode dar a esses atos um aspecto “natural”. A utilização da escrita no cotidiano familiar poderá ter efeito de sucesso poderoso. A partir da prática da escrita a criança poderá proporcionar meios de dominar simbolicamente a linguagem, o espaço e o tempo, que antes dominava de forma prática;
- As condições e disposições econômicas (p. 24-25): para que uma cultura escrita familiar ou para que uma moral da perseverança e do esforço possam constituir-se, desenvolver-se e ser transmitidas, é preciso,

certamente, de condições econômicas de existência específicas. A instabilidade profissional tem seus reflexos pouco favoráveis em relação ao desenvolvimento de uma atitude racional em relação ao tempo. No entanto, as condições econômicas imediatas, conjunturais, não determinam mecanicamente comportamentos econômicos ou disposições econômicas. O mesmo capital, a mesma situação econômica podem ser tratados, geridos, de diferentes maneiras, e essas maneiras são tanto o produto da socialização familiar de origem e de trajetórias escolares e profissionais, quanto da circulação econômica presente;

- A ordem moral doméstica (p. 25-26): o bom comportamento outorgado pelos pais aos filhos em relação à escola através de várias formas de controle. Fora dessa ação socializadora, que se concentra no aspecto moral das condutas infantis, o universo doméstico, através da ordem material, afetiva e moral que reina ali a todo instante, pode desempenhar um papel importante na atitude da criança na escola. A família pode constituir “um lugar decente”, um “santuário de ordem”, relativamente fechado sobre si mesmo, para evitar as influências nefastas, os possíveis “desvios estranhos”;
- As formas de autoridade familiar (p. 28-29): as diferentes formas de exercício da autoridade familiar dão relativa importância ao controle, à interiorização das normas de comportamento. No caso da escola poderão existir fenômenos de dupla coerção em alguns alunos: eles podem estar sendo submetidos a regimes disciplinares, familiar e escolar, diferentes e opostos;
- As formas familiares de investimento pedagógico (p. 28-29): a escolaridade é concebida, para alguns pais, como finalidade essencial e até exclusiva da vida de seus filhos, ou até mesmo de sua própria. A escolaridade é tomada como obsessão familiar em alguns casos em que: “os pais ‘sacrificam’ a vida pelos filhos para que cheguem aonde gostariam de ter chegado ou para que saiam da condição sociofamiliar em que vivem” (p. 29). Acrescentando, ainda, que “o sacrifício parental pode ultrapassar muito o investimento pedagógico: essa atitude geral deverá

deixar traços na organização da ordem moral doméstica e na maneira de gerir a situação econômica da família” (LAHIRE, 2004, p. 29).

Setton (2005) fala da importância das contribuições de Lahire para a compreensão sobre o improvável sucesso escolar a partir de configurações familiares, chamando atenção ao estudo com famílias brasileiras para “outras formas familiares de acesso à cultura, além da escolar [como a mídia], bem como às condições de estabilidade psicológica” (p. 111). Nesse sentido, Setton (2005) acrescenta às configurações apontadas por Lahire uma outra, a qual chama de “condições e disposições dialógicas”, em que o diálogo, a conversa e a abertura às trocas de experiências estariam privilegiados nas diversas ramificações¹⁴ familiares. Sobre essa configuração, explica:

Uma configuração familiar em que se valoriza o conforto psicológico, a segurança afetiva, o reconhecimento de emoções e dificuldades ao longo da trajetória de crescimento dos filhos. Condições que certamente favorecem o contato, a troca de estímulos e, portanto, a transmissão mais assegurada de valores culturais identitários (SETTON, 2005, p. 85).

Setton considera a família a partir de dois enfoques, o primeiro relacionado à abordagem psicológica, em que a família é considerada como “espaço de relações identitárias e de identificação afetiva e moral”,¹⁵ e o outro enfoque considerando a família como “responsável pela transmissão de um patrimônio econômico e cultural”,¹⁶ acrescenta que “é necessário observar as maneiras de usar a cultura e de relacionar-se com ela, ou seja, as oportunidades de um trabalho pedagógico de transmissão cultural, moral e ético de cada ambiente familiar” (SETTON, 2002, p. 111).

As concepções de Bourdieu, apontadas acima por Setton são, também, consideradas para a compreensão das práticas educativo-musicais familiares, embora não se coloque em evidência, neste trabalho, o seu conceito de *habitus*¹⁷.

¹⁴ Opto neste trabalho pelo termo “ramificações familiares”, referindo-me às ramificações da genealogia familiar.

¹⁵ A autora utiliza como base, nesse primeiro enfoque, os trabalhos de Berger e Luckman (1983).

¹⁶ Nesse segundo enfoque, a autora utiliza como base o trabalho de Bourdieu (1998).

¹⁷ Nesse sentido, optei pelas ideias de Lahire (2002). Para este autor, o que é transmitido, aprendido e incorporado pelas pessoas em diferentes tempos e gerações não são “estruturas sociais”, mas sim “hábitos corporais, cognitivos, avaliadores, apreciativos, etc.”, ou seja: “esquemas de ação, maneiras de fazer, de pensar, de sentir e de dizer adaptadas (e às vezes limitadas) a contextos sociais específicos. Interiorizam modos de ação, de interação, de reação, de apreciação, de orientação, de

Bourdieu (1996), ao tomar o conceito de *habitus* para explicar a família como uma construção social, afirma que ela é um dos lugares privilegiados da acumulação do capital em suas diferentes formas (econômico, social e cultural) e de sua transmissão entre as gerações. Para este autor, família “é o ‘sujeito’ principal de estratégias de reprodução”, como pode ser evidenciado, por exemplo, na “transmissão do *nome de família*” considerado como o elemento primordial do capital simbólico hereditário (BOURDIEU, 1996, p.23)¹⁸.

Para Singly (2006), a família exerce um papel central na construção da identidade e formação. Singly privilegia a “reflexividade” dos indivíduos, considerando-a como um elemento central na constituição de toda a formação. Ao fazer uso do termo “aprendizagem”, Singly concebe-o valorizando “a aquisição consciente da história cultural, ideológica, religiosa, familiar dos grupos de pertença atribuídos inicialmente”, e que permitem “serem postos em causa a fim de que o indivíduo retenha os grupos com os quais quer continuar a identificar-se” (p. 65).

Nesse sentido, Singly utiliza-se do termo “árbitro” para explicar a reflexividade das ações individuais sobre as ações e projetos do passado. De acordo com Singly (2006):

Elaborar a experiência a partir dos projectos anteriores, das acções passadas, das forças que contribuíram para que isso assim seja, exige uma distância crítica que faz com que o ator social mude um momento de função, tornando-se “árbitro”, capaz de ajuizar do jogo, incluindo do seu próprio jogo¹⁹ (SINGLY, 2006, p. 38).

Um conceito amplo de prática educativa torna-se importante para a presente pesquisa. Nesse sentido, para esse estudo compreende-se que a prática educativo-musical familiar não se restringe somente à transmissão e apropriação de conhecimentos musicais, mas, tal prática é compreendida como cultura, produzindo e reproduzindo os elementos da cultura, assim como promovendo a continuidade da tradição musical familiar.

percepção, de categorização, etc. entrando pouco a pouco nas relações sociais de interdependência com outros atores ou entretendo, pela mediação de outros atores, relações com múltiplos objetos, cujo modo ou modos de uso, modo ou modos e apropriação, aprendem” (Lahire, 2002, 173).

¹⁸ No original: “*The family plays a decisive role in the maintenance of the social order, through social as well as biological reproduction, i.e. reproduction of the structure of the social space and social relations. It is one of the key sites of the accumulation of capital in its different forms and its transmission between the generations. It safeguards its unity for and through this transmission. It is the main ‘subject’ of reproduction strategies. That is seen clearly in the transmission of the **family name**, the basic element in the hereditary symbolic capital*” (BOURDIEU, 1996, p.23).

¹⁹ Mantive a citação no original, em língua portuguesa de Portugal.

1.2 Práticas educativo-musicais na família: a questão do talento

Se por um lado a sociologia tem contribuído para a análise das práticas educativas na família (Bourdieu, Gayet, Lahire, Setton), a área de educação musical tem praticamente restringido a discussão dessa temática à questão do “dom” e “talento musical”. Essas discussões aparecem acentuadas sobretudo quando se tenta justificar uma “origem” das habilidades ou do domínio de códigos musicais desconsiderando-se aspectos relativos aos processos e à construção social dessa prática.

1.2.1 Talento musical e hereditariedade

A ideia do talento como algo hereditário não é característica exclusiva da cultura ocidental. Jorquera (2000) exemplifica que os Basongye da África acreditam que as aptidões musicais são hereditárias e especificam que estas podem advir da mãe ou do pai. Por outro lado, os Anang da Nigéria pensam que todos podem chegar a ser músicos. Para essas pessoas “todos os indivíduos estariam dotados de talento para a atividade estética desde que se nasce e em igual medida”, sem se deixar de reconhecer que “alguns músicos, como acontece em outras ocupações, podem ser melhores em relação a outros” (JORQUERA, 2000, p.10) [trad. nossa].²⁰

A consideração das histórias de formação que envolvem o meio familiar reflete a mudança de paradigma em relação a aprendizagens de músicos, frequentemente atribuídas ao talento inato. Howe, Davidson e Sloboda (1998) analisaram pesquisas que relevam tais posições deterministas e constataram que, por evidências e argumentos, a excelência na performance é determinada por fatores sociais. Em alguns trabalhos citados no artigo de Howe, Davidson e Sloboda (1998), a aprendizagem musical em contexto familiar aparece associada a questões de herança genética e de talento musical inato. Howe, Davidson e Sloboda (1998, p. 405) abordam o problema de atribuições ao “talento musical inato”, considerando que tais posições de senso comum aparecem em discursos

²⁰ No original: “[...] *todos los individuos estarían dotados de talento para la actividad estética desde que se nace y en igual medida (...) algunos músicos, como sucede en otras ocupaciones, pueden ser mejores respecto a otros*” (JORQUERA, 2000, p.10).

circulares como: “Ela toca bem por que tem talento. Como eu sei que ela tem talento? É óbvio, ela toca bem” (HOWE; DAVIDSON; SLOBODA, 1998, p. 405) [trad. nossa].²¹

Para os autores, os fatores que favorecem tais considerações ao talento inato são: 1) relatos sobre crianças que desde muito cedo adquirem impressionantes habilidades, numa aparente ausência de oportunidades para diversas experiências de aprendizagem; 2) certas capacidades relativamente raras as quais poderiam ter uma base inata (por exemplo, percepção “perfeita” de afinação) parecem emergir espontaneamente em poucas crianças e podem aumentar a probabilidade de suas excelências na música; 3) relatos feitos de correlações biológicas de certas perícias e habilidades; 4) dados apresentados sobre casos de autistas.

Na conclusão de seu artigo, Howe, Davidson e Sloboda, consideram que entre as dimensões de variabilidade humana que podem “influenciar” as experiências de aprendizagem das pessoas e seus eventuais padrões de habilidade, estão: 1) conhecimentos e habilidades anteriores relevantes; 2) atenção, concentração e desatenção; 3) interesses e preferências adquiridas; 4) motivação e competitividade; 5) otimismo e auto-confiança, 6) outros aspectos de temperamento e personalidade; 7) entusiasmo e nível de energia; 8) fadiga e ansiedade (HOWE; DAVIDSON; SLOBODA, 1998, p. 405) [trad. nossa].²²

Howe, Davidson e Sloboda (1998) não enumeram, mas também consideram como fatores importantes: as variações nas oportunidades e experiências, o treinamento apropriado e o aprendizado efetivo, os procedimentos práticos e avaliativos. Acrescentam ainda diferenças na qualidade de instrução, efetivação de práticas estratégicas e grau de entusiasmo.

²¹ No original: “*She plays so well because she has a talent. How do I know she has a talent? That’s obvious, she plays so well!*” (HOWE; DAVIDSON; SLOBODA, 1998, p. 405).

²² No original: “*1. relevant prior knowledge and skills; 2. attentiveness, concentration, and distractibility; 3. interests and acquired preferences; 4. motivation and competitiveness; 5. self-confidence and optimism; 6. other aspects of temperament and personality; 7. enthusiasm and energy level; 8. fatigue and anxiety*” (HOWE; DAVIDSON; SLOBODA, 1998, p. 405).

1.2.2 Mudança de paradigma: considerando aspectos sócio-históricos

Howe, Davidson e Sloboda (1998), após terem submetido seu artigo à circulação e comentários pelo programa *Open Peer Commentary*, da Cambridge University Press, receberam respostas de vários pesquisadores de diversos países.

A partir desses comentários sobre o tema do talento inato, os autores fizeram análise dos mesmos e constataram que, por evidências e argumentos, a excelência na performance musical é determinada por fatores sociais tais como: diferenças nas primeiras experiências, preferências, oportunidades, hábitos, treinamento e práticas. Eles concluem: “nós acreditamos que talentos inatos são uma ficção e não um fato” (HOWE; DAVIDSON; SLOBODA, 1998, p. 437) [trad. nossa].²³

Essa mudança de paradigma vem ao encontro de posições sociológicas apontadas nos trabalhos de Menuhim (1981), Sennet (1989), Elias (1995; 2001), Lahire (2004) e Lehmann (2005) que consideram importantes na aprendizagem de músicos as vivências, oportunidades e imbricações sociais e econômicas envolvidas.

Menuhim (1981), sem trazer a discussão sobre a crença de talento inato ou não, discorre sobre diversas tradições musicais entre gerações familiares evidenciando que suas crenças e valores são importantes para a compreensão e transmissão das mesmas, como, por exemplo, a preservação de instrumentos nas antigas sociedades chinesas e gregas.

Sobre a música e a transmissão por gerações em outras culturas ainda existentes no século XX, Menuhim ressalta o papel dos *griots*, que em muitas partes da África Ocidental e Central são considerados como sinônimo de músicos, tendo como principal função renovar as lembranças e emoções de gerações passadas. Segundo Menuhim (1981, p. 106), “a função de *griot*, muitas vezes, é o modo de vida de uma família, sendo a tarefa passada de uma geração para outra; ela pode ser passada também através do espírito de um *griot* que morreu, que agora vive em um novo artista e o inspira”. Menuhim (1981, p. 33) destaca ainda que os *griots* “cantam linhas completas de famílias e histórias com detalhes minuciosos, tarefa para a qual frequentemente são bem pagos”.

²³ No original: “*Innate talents are, we think, a fiction, not a fact*” (HOWE; DAVIDSON; SLOBODA, 1998, p. 437).

Segundo Jorquera, o fato de a história da música ocidental ter famílias quase completas de músicos, como a família Bach, os Haydn e os Mozart, poderia levar a pensar que as habilidades musicais são hereditárias. Essa crença, que tem tido maior consenso na cultura ocidental, deixa de observar, através de um estudo mais aprofundado dessas famílias, “que se tratou de um ambiente especialmente estimulante, no qual um pai, um tio ou outro parente desenvolveu um excelente trabalho de ensino” (JORQUERA, 2000, p. 9) [trad. nossa].²⁴

Para Jorquera, a habilidade musical esta ligada ao exercício específico que se prolonga durante os anos, podendo verificar-se diferenças de habilidades entre músicos nas diversas culturas.

O que é próprio da cultura ocidental é que a capacidade está integrada em um sistema cultural no qual a competição é determinante, com a conseqüente renúncia por parte de numerosas pessoas de fazer música, porque não se consideram “suficientemente capazes” (JORQUERA, 2000, p.10) [trad. nossa].²⁵

Jorquera (2000, p. 10) enfatiza, ainda, que as habilidades musicais estão relacionadas com a própria cultura: “Os materiais perceptivos não são neutros, mas estão condicionados pela aprendizagem que se realiza na cultura a qual se pertence” [trad. nossa].²⁶

Sennet (1989) traz como exemplo a vivência musical familiar de Johann Sebastian Bach para mostrar a relação entre a vida pública e privada, nos séculos XVII, XVIII e XIX na Europa, em que, no último século acima citado, predominavam orquestras lideradas pela figura autoritária de um maestro. Nessa época, afirma o autor, as pessoas tinham sentimentos diferenciados em relação aos músicos, “próximo a uma espécie de adoração de herói”, diferentemente do século XVIII em que muitas orquestras não possuíam maestros, e no qual os filhos de Bach, que viviam tanto a vida privada como a pública junto ao pai músico, nunca teriam experimentado sentimentos de adoração de herói, vigente na Europa do século XIX.

²⁴ No original: “*Si miramos estas familias más de cerca, se podría aseverar del mismo modo que se trató de un ambiente especialmente estimulante, en el cual un padre, un tío u otro pariente desarrolló una excelente labor de enseñanza*” (JORQUERA, 2000, p. 9).

²⁵ No original: “*Lo que es propio de la cultura occidental es que la capacidad está integrada en un sistema cultural en el cual la competición es determinante, con la consiguiente renuncia por parte de numerosas personas a hacer música, porque no se consideran suficientemente capaces*” (JORQUERA, 2000, p.10).

²⁶ No original: “[...] *los materiales perceptivos no son neutros, sino que están condicionados por el aprendizaje que se realiza en la cultura a la cual se pertenece*” (JORQUERA, 2000, p. 10).

Segundo o autor, “as pessoas falavam que se sentiam ‘embaraçadas’ em sua presença [do maestro], que se sentiam ‘inadequadas’ à reunião, sentimentos que os filhos de Johann Sebastian Bach nunca teriam experimentado” (SENNET, 1989, p. 262).

Elias (1995), traçando considerações sobre o convívio em família e as aprendizagens de Mozart com o pai músico, adverte que:

sua capacidade de manipular os complexos instrumentos musicais de seu tempo – o pai de Mozart descreve a facilidade com que aprendeu a tocar órgão com a idade de 7 anos – não pode ter sido herdada geneticamente, tampouco o seu domínio destas formas musicais (ELIAS, 1995, p.58).

Ao referir-se ao livro de Elias, intitulado *Mozart: Sociologia de um gênio*, Lahire (2004, p. 18) afirma que esse autor nos fornece “o exemplo de um modo de reconstrução sociológica do que pode ser um indivíduo”. Citando Elias, Lahire (2004) explica que para compreender um indivíduo:

é preciso saber quais são os desejos predominantes que ele aspira a satisfazer [...]. Mas esses desejos não estão inscritos nele antes de qualquer experiência. Constituem-se a partir de sua primeira infância sob o efeito da coexistência com os outros, e fixam-se progressivamente na forma que o curso de sua vida determinar, no correr dos anos, ou, às vezes, também de maneira brusca, após uma experiência particularmente marcante (ELIAS apud LAHIRE, 2004, p. 18).

Lahire (2006) fala do interesse e desafio de um estudo com bases sociológicas quando tenta compreender a questão do talento inato e do dom, que ele anuncia como a possibilidade de desvendar essa “segunda natureza”, assim considerada quando essa questão relacionada à aprendizagem musical, ao parecer “natural”, pode ocultar o “caráter” e os processos culturais. Lahire refere-se à importância de se considerar aspectos sócio-históricos e culturais envolvidos nesses “fenômenos”, conforme citação abaixo:

um dos desafios centrais das ciências sociais é fazer aparecer o caráter profundamente social (ou cultural) do que tantas vezes se nos descreve – com a mais completa ignorância da história e a natureza social dos marcos de pensamento e ação – como processos cognitivos universais ou inatos. Recordar que saberes, crenças e representações tem uma história, que as aprendizagens e as socializações tem contextos, que os que aprendem ou os socializados tem ancoragens sociais (múltiplas) e por último, que a apropriação de saberes, crenças e representações pode estar socialmente

diferenciada, é uma das grandes funções das ciências sociais (LAHIRE, 2006, 287-288) [trad. nossa].²⁷

1.2.3 Conceitos de transmissão cultural: bases para uma compreensão da aprendizagem musical

Lahire (2006) apresenta aspectos da socialização como importantes para a compreensão da transmissão cultural, o que me encarrego de traduzir aqui como transmissão de uma “tradição musical familiar”. De acordo com Lahire (2006) a socialização, meio pelo qual é transmitido o patrimônio cultural, pode efetuar-se de três maneiras (LAHIRE, 2006, p. 257-258): a) por treinamento ou prática direta (os indivíduos se socializam – constroem suas disposições mentais e comportamentais – através de participações diretas em atividades recorrentes); b) pode ser o resultado (não necessariamente querido) de um efeito mais difuso do agenciamento ou da organização de uma ‘situação’ dada (o que pode chamar-se ‘socialização silenciosa’); c) também pode cobrar a forma de uma difusão por impregnação ou habituação ou de uma inculcação didática de crenças (valores, modelos, normas) através de discursos ou imagens, sem que tenha havido exercícios ou posta em prática (LAHIRE, 2006, 257-258).

Sobre o que é transmitido, aprendido e incorporado pelas pessoas em diferentes tempos e gerações, Lahire (2002) afirma que não são “estruturas sociais”, mas sim “hábitos corporais, cognitivos, avaliadores, apreciativos, etc.”, ou seja:

esquemas de ação, maneiras de fazer, de pensar, de sentir e de dizer adaptadas (e às vezes limitadas) a contextos sociais específicos. Interiorizam modos de ação, de interação, de reação, de apreciação, de orientação, de percepção, de categorização, etc. entrando pouco a pouco nas relações sociais de interdependência com outros atores ou entretendo, pela mediação de outros atores, relações com múltiplos objetos, cujo modo

²⁷ No original: “uno de los desafíos centrales de las ciencias sociales es hacer aparecer el carácter profundamente social (o cultural) de lo que tantas veces se nos describe - con la más completa ignorancia de la historia y la naturaleza social de los marcos de pensamiento y acción - como procesos cognitivos universales o innatos. Recordar que saberes, creencias y representaciones tienen una historia, que los aprendizajes o las socializaciones tienen contextos, que los que aprenden o los socializados tienen anclajes sociales (múltiples) y, por último, que la apropiación de saberes, creencias y representaciones puede estar socialmente diferenciada, es una de las grandes funciones de las ciencias sociales” (LAHIRE, 2006, 287-288).

ou modos de uso, modo ou modos e apropriação, aprendem” (LAHIRE, 2002, p. 173).

Como parte desses esquemas e maneiras transmitidos pela família, Lahire (2002) destaca o “patrimônio cultural” que é diferente da transmissão de um “patrimônio material”. Apresentarei, a seguir, alguns pontos sobre a “transmissão do cultural” evidenciados por Lahire (2002), quando a diferencia da “transmissão material”, aspectos os quais considero importantes, ao tentar relacioná-los, neste estudo, à transmissão de um “patrimônio musical”. De acordo com Lahire (2002, p. 175-176):

- (...) o patrimônio cultural, em sua forma incorporada, tem de original o fato de poder ser “transmitido” de um proprietário a outro sem que o primeiro seja obrigado a se desfazer de uma parte de seu estoque de esquemas incorporados. Dar ao outro é enriquecê-lo sem se empobrecer.
- (...) a cultura nunca é “transmitida” de modo idêntico, mas deforma-se em função das condições de sua transmissão e da relação social que se instaura entre o que já “sabe” e o que não sabe. A cultura incorporada não é “transvasada”, mas apropriada e transformada (cf. principalmente Singly, 1996). Quem incorpora disposições sociais, hábitos, maneiras de ver, de sentir, de agir, apropria-se dos gestos, dos raciocínios práticos ou teóricos, das maneiras de dizer ou de sentir, etc., em função do que já é, isto é, em função de seu estoque de hábitos incorporados durante suas experiências sociais anteriores.
- (...) a transmissão cultural é, na maioria das vezes, questão de tempo, de repetição, de exercício, pois se trata da instalação progressiva de hábitos no corpo, sejam hábitos mentais ou gestuais, sensoriais ou intelectuais. De acordo com esses hábitos, o tempo será curto ou longo. Será curto – mas sem necessidade de repetição na criança – para os gestos simples da vida cotidiana (puxar, empurrar, equilibrar-se, pegar, apertar). Mas, às vezes, muito longo para hábitos complexos de raciocínio (matemática ou filosofia), hábitos especializados de profissões (tais como as de relojoeiro ou marceneiro) ou hábitos morais (não se improvisa de um dia para o outro um modesto, asceta ou leal).

- (...) a transmissão cultural deve apoiar-se na vontade ou desejo de construir-se hábitos, vontade ou desejo que vêm sobretudo apoiar, encorajar o esforço requerido, de modo particular quando a transmissão é feita no decorrer de vários meses ou de vários anos.

Os aspectos sociológicos traduzidos pelos estudos e referências teóricas apresentados acima servem de guia e orientação ao longo do trabalho. Ao colocar em “xeque” e afirmar a necessidade de compreensão sobre o que se poderia acreditar ser “natural” na aprendizagem musical, essas referências sociológicas baseadas na transmissão cultural tornam-se fundamentais para a compreensão sobre a transmissão e aprendizagem musicais familiares.

2 METODOLOGIA

2.1 Trabalhando com História Oral

2.1.1 Das definições de História Oral

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a História Oral, apoiada nos estudos teóricos de Alberti (1989); Camargo (1994) e Thompson (2004).

Alberti define História Oral como “um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo” (ALBERTI, 1989, p. 1-2).

Para Camargo (1994), História Oral encerra um conjunto de procedimentos articulados entre si, cuja finalidade é obter resultados confiáveis que permitam produzir conhecimento. A autora esclarece alguns pontos metodológicos em relação à História Oral: a) envolve um conjunto de entrevistas, submetido a uma amostragem expressiva, selecionada, através da qual os suportes daquele universo estariam presentes (escolha qualitativa); b) existe um ponto de saturação em que se chega ao esgotamento do assunto; c) é uma metodologia em que se pode trabalhar de forma multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar, prestando-se a diversas abordagens. A potencialidade do método é conseguida, também, pela capacidade de usar um pouco de metodologias de outras áreas de conhecimento, no caso, da antropologia e da história; d) o método é dialógico na relação do entrevistador e entrevistado, considerando essa relação carregada de emoção e subjetividade, sendo as versões do entrevistado o objeto de análise.

Mesmo afirmando que História Oral é um método interdisciplinar, por estabelecer uma espécie de cruzamento de caminhos entre a sociologia, a antropologia, a história e as análises literárias e culturais, Paul Thompson (2004) afirma que é um método que transcende as fronteiras disciplinares por ter por base “uma forma fundamental de interação humana” (THOMPSON, 2004, p. 15). Thompson (2004), ao afirmar que “a

investigação de História Oral pode abarcar tanto a compreensão e interpretação de vidas individuais como uma análise social mais ampla, e articular dados quantitativos e/ou qualitativos” (p. 19), apresenta algumas particularidades do método, a partir do que ele chama de seus “quatro termos temáticos, forças e potencialidades”, que considero importantes e relaciono a este estudo, os quais assim denomina: “vozes ocultas; esferas escondidas; mitos e tradição oral e o estabelecimento de conexões entre vidas” (THOMPSON, 2004, p. 22).

Em relação a “vozes ocultas”, Thompson (2004) considera que a História Oral permite o acesso e o registro de vivências das pessoas que estão à margem do poder, colocando em evidência, por exemplo, as mulheres, os trabalhadores não sindicalizados, entre outros. Como “esferas escondidas”, cita a possibilidade de estudo sobre as relações familiares, as experiências da velhice, bem como sobre a cultura informal de trabalho. Neste estudo, a prática educativo-musical familiar, que envolve faixas-etárias distintas, ao mesmo tempo que pode ser considerada como prática informal, a partir das entrevistas, revela aspectos formais de ensino, muitas vezes ocultos.

Sobre a relevância de “mitos e tradição oral” na pesquisa de História Oral, mesmo sendo considerados de diferentes ângulos, como, por exemplo, “instâncias de formação social da memória, como folclore, como deformações da verdade histórica, como invenções da tradição”, para Thompson (2004) os ângulos mais relevantes a serem explorados são “os que referem diretamente à experiência de vida contemporânea”, como aqueles presentes também na memória familiar:

As influências transgeracionais nas famílias são um exemplo fascinante de como as tradições podem ser uma mescla de, por um lado, modelos diretamente observáveis – como o de uma avó que provê a sua neta de um exemplo de maternidade independente – e por outro, de mitos simbólicos que não obstante podem ser uma poderosa influência para a formação de identidade (THOMPSON, 2004, p. 25).

No que se refere ao “estabelecimento de conexões entre vidas”, Thompson (2004) constata a partir de pesquisa realizada com as comunidades de pescadores na Escócia, relações entre a estrutura familiar e empresarial, a partir das práticas educativas das famílias de pescadores investigadas.

Os tipos de conteúdo em História Oral, colhidos por meio de entrevistas, são, também, apresentados por Thompson (2004), ao tomar como exemplo o seu trabalho investigativo com famílias. O autor considera que os testemunhos

combinam dois tipos de conteúdo. Por um lado, eles revelam “a valiosa informação fática”, como, por exemplo: onde viveu a pessoa, sua estrutura familiar, os tipos de trabalho que desenvolveu, etc, e por outro, “são reveladores da força modeladora da memória assim como da consciência individual e coletiva” (p. 27-28).

2.1.2 Memória e História Oral

Thompson (2004) ressalta a importância do aspecto individual e coletivo da memória do grupo familiar, revelados pelas entrevistas, bem como sobre sua dinâmica. Sobre isso escreve: “esta reconstrução da memória também pode revelar-se em relação aos valores familiares e é especialmente possível que *emerja* entrevistando a mais de uma geração pertencente a uma mesma família” (THOMPSON, 2004, p. 29).

Ao falar da relevância de estudos utilizando-se da metodologia de História Oral por sua “dupla força”, objetiva e subjetiva, Thompson (2004) refere-se, também, à importância do resgate da “memória”. O autor considera que a partir dos registros orais torna-se possível a “reconstrução da memória e das ações” e que “ambos surgem dos registros orais” (p. 29).

Portanto, para saber das aprendizagens musicais em família utilizando-me da metodologia de História Oral, tornou-se necessário o resgate da memória de alguns de seus membros, por meio de entrevistas, que revelaram aspectos objetivos e subjetivos de suas práticas e experiências musicais familiares, passadas e contemporâneas, consideradas aqui, também, como memória do grupo família.

2.1.2.1 Conceito de memória: entre o individual e o social

Considero pertinente para este estudo a definição de “memória coletiva” de Halbwachs, que, de acordo com Rousso (2001), valoriza os aspectos psicossociais importantes que a envolve:

A memória, para prolongar essa definição lapidar, é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional. Portanto toda memória é, por definição, “coletiva”, como sugeriu Maurice Halbwachs (ROUSSO, 2001, p.94).

Sobre o aparente aspecto individual da memória e sua necessária compreensão como um fenômeno social, Pollak (1992), ao citar Halbwachs, escreve que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, “como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes” (POLLAK, 1992).

Portanto, a rememoração feita por cada um dos membros familiares entrevistados é individual, mas cada um fala de um lugar de dentro da constituição familiar, que é comum a todos e é, também, uma instituição diversa e dinâmica. De acordo com as concepções de “memória individual e coletiva” de Halbwachs (2004):

Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios. Não é de admirar que, do instrumento comum, nem todos aproveitam do mesmo modo. Todavia quando tentamos explicar essa diversidade, voltamos sempre a uma combinação de influências que são, todas, de natureza social (HALBWACHS, 2004, p. 55).

2.1.2.2 Os elementos constitutivos da memória

Segundo Pollak (1992), tanto os acontecimentos vividos “pessoalmente”, quanto os vividos “por tabela” são elementos constitutivos da memória. Ao afirmar que a memória é um fenômeno construído social ou individualmente, de forma consciente ou inconsciente, este autor diz que ela é, também, seletiva, ou seja, “nem tudo fica gravado e nem tudo fica registrado”. A memória pode ser, também, resultado de um verdadeiro trabalho de organização, que implica, de acordo com Pollak: “um trabalho muito árduo, que toma tempo, e que consiste na valorização e hierarquização das datas, das personagens e dos acontecimentos” (POLLAK, 1992).

Em relação aos acontecimentos vividos pelo grupo ou “pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer”, Pollak (1992) escreve:

São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de

um grupo. É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada (POLLAK, 1992).

Para Pollack (1992) a memória é um elemento constituinte, também, do sentimento de identidade, na medida em que ela é um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. Portanto, a memória individual ou coletiva, assim como a identidade, são valores sociais importantes, que segundo esse autor, poderão servir, também, como pontos de disputa na vida familiar:

A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo. Se é possível o confronto entre memória individual e a memória dos outros, isso mostra que a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos. Todo mundo sabe até que ponto a memória familiar pode ser fonte de conflitos entre pessoas. (POLLAK, 1992).

Pollak apresenta “a memória” e o “sentimento de identidade” no centro de interesse, ao apresentar uma outra concepção de “herança familiar”, além do sentido “material”:

(...) Não se trata de herança no sentido material, mas também no sentido moral, ou seja, do valor atribuído à filiação. Sabemos que a memória, bem como o sentimento de identidade nessa continuidade herdada, constituem um ponto importante na disputa pelos valores familiares, um ponto focal na vida das pessoas (POLLAK, 1992).

2.1.2.3 Memória coletiva no tempo e no espaço

Ao buscar saber da aprendizagem e formação musical de indivíduos pertencentes a uma família mas que são, também, integrantes de outros grupos e pensamentos sociais, compreendo memória coletiva, neste estudo, a partir da seguinte condição apresentada por Halbwachs (2004):

Se, aproximando várias consciências individuais, podemos reposicionar seus pensamentos ou seus acontecimentos em um ou vários tempos comuns, é porque a duração interior se decompõe em várias correntes de pensamentos que têm sua origem nos próprios grupos. A consciência individual é apenas o lugar de passagem dessas correntes, o ponto de encontro dos tempos coletivos (HALBWACHS, 2004, p. 133-134)

O “espaço” também é fundamental na constituição e resgate da memória coletiva. Brand (2000), na direção de Halbwachs (1990), apresenta a importância da casa como um espaço importante na memória do grupo investigado:

Por espaço Halbwachs (1990:132) entende todo o ‘entorno material’, o mundo exterior (casa, móveis, disposição e organização espacial, objetos etc...) que tem papel fundamental na memória coletiva. Para ele, não há memória coletiva que não se desenvolva num ‘quadro espacial’ (Halbwachs, 1990:143). É sobre o ‘nosso espaço’, que não é mais simplesmente físico, mas cheio de relações, que construímos nossa memória. Esse espaço, que conseguimos, reelaborar a cada momento em nossa imaginação ou pensamento, é um lugar de relações continuadas de um grupo (ou povo). É o ‘quadro fixo onde (esse grupo ou povo) encerra e localiza suas lembranças’ (BRAND, 2000, p. 212-213).

2.1.2.4 Memória musical

Tendo como base deste estudo o resgate da memória, faz-se necessário esclarecer alguns aspectos percebidos a partir das entrevistas realizadas com músicos e não músicos. Para tanto, apresento, em seguida, a concepção de Halbwachs (2004), sobre a existência de uma “memória dos músicos”, que dominam os códigos musicais e que é originária de uma convenção de grupo, que somente faz sentido em relação ao grupo dos músicos (HALBWACHS, 2004, p. 174), uma concepção de memória diferenciada daqueles não músicos ou que não dominam os códigos musicais.

Em relação às convenções musicais de grupo, Halbwachs (2004) destaca as habilidades adquiridas de leitura e escrita, presentes como importantes, também, nas falas dos entrevistados, e exemplifica isto a partir dos “sinais musicais e as folhas impressas na partitura”, que adquirem valor e sentido na memória, que não devem ser ignorados:

a lembrança de uma página coberta de notas é apenas uma parte de uma lembrança mais ampla, ou de um conjunto de lembranças: ao mesmo tempo em que vemos em pensamento a partitura, entrevemos também todo um meio social, os músicos, suas convenções, e a obrigação que se impôs a nós, para entrar em relação com eles, de a ela nos curvamos (Halbwachs, 2004, 175).

Segundo Halbwachs (2004), tal concepção musical do grupo dos músicos não limita a possibilidade de existir somente “a música dos músicos”, ou apenas uma “memória musical dos músicos”. Ao citar exemplos de envolvimento cotidiano com música na infância, como as tradições familiares de cantar com os pais, as cantigas de roda e a música de rua, Halbwachs acrescenta que “não é necessário que os homens tenham aprendido música para que guardem a lembrança de certas canções e de certas melodias”, e fala, ainda, que para o desenvolvimento da habilidade de decifrar as notas escritas, distinta de uma forma “popular” de aprendizagem musical, é necessária uma “educação musical acadêmica” (HALBWACHS, 2004, p. 180-181), onde as habilidades do músico são reconhecidas, apreciadas e admiradas, ao mesmo tempo em que é desenvolvida, nesse mundo dos músicos, “uma espécie de fita invisível onde são assinaladas divisões abstratas, sem relação com os ritmos tradicionais e familiares” (HALBWACHS, 2004, p. 184).

No caso da família investigada, onde encontrei e entrevistei músicos e não músicos, coexistem as distintas vivências e memórias de aprendizagem musical citadas por Halbwachs, mas quando se referem às suas habilidades musicais seguem como modelo principal a primeira, a convencional dos músicos em que o valor pela aprendizagem da escrita passa a ser um valor, também, familiar.

2.1.2.5 Memória familiar

Parece haver grande preocupação por parte dos membros da família Fonseca em registrar e preservar o acervo musical familiar²⁸.

²⁸ Como exemplos, dentre outros, cito:

FONSECA, José Wilson Malheiros da. *Recital dos 80 Anos: um ensaio sobre o perfil e a música de Wilson Fonseca*. Belém, Imprensa Oficial do Estado do Pará, 1992.

FONSECA, Vicente José Malheiros da. A herança musical de Wilson Fonseca. *Uruá-Tapera – Gazeta do Oeste*, Belém, n. 94, p. 5, mar. 2003a.

FONSECA, Wilmar Dias da. *José Agostinho da Fonseca: o músico-poeta*, Belém/Santarém: Imprensa Oficial do Estado do Pará, 1978.

Destaca-se a obra intitulada “Meu Baú Mocorongo”, em seis volumes, escrita e organizada por Wilson Fonseca, e publicada em 2006 pela Secretaria de Cultura do estado do Pará.

Ao produzir e divulgar as informações sobre a família, atualizar constantemente essas informações, bem como repassá-las às diversas gerações da família, Vicente demonstrou-me ser um importante “mediador” e “guardião da memória familiar” dos Fonseca. Sobre a importância desse papel de “mediador”, Lins de Barros (1989) fala que:

A figura dos mediadores ganha uma função fundamental nesse processo de manutenção da identidade grupal. Apresentados como elo vivo entre gerações, os mediadores transmitem a história de um passado vivido e experimentado. [...] Para Halbwachs transmitir uma história, sobretudo a história familiar, é transmitir uma mensagem, referida, ao mesmo tempo, à individualidade da memória afetiva de cada família e à memória da sociedade mais ampla, expressando a importância e permanência do valor da instituição familiar (LINS DE BARROS, 1989, p. 33).

Assim como os acervos familiares, as comunidades virtuais do *Orkut*, criadas e mantidas por membros da família²⁹ também contam com seus “guardiões”, os “donos” da comunidade, que atualizam a página inserindo novas informações, promovendo e estabelecendo contato com novos membros.

Além de divulgar a produção musical, eles também preocupam-se em “guardar” o acervo de outros músicos da comunidade santarena, conforme um dos relatos de Vicente, quando revela, em um de seus textos, a possibilidade da: “criação e manutenção de um *museu de som* para arquivo de gravações, em fitas magnéticas, de músicas de compositores santarenos”, e também de um Museu ou Memorial relacionado à família Fonseca, conforme informação extraída do “Meu Baú Mocorongo” de Wilson Fonseca (2006):

Vicente Fonseca vem elaborando e atualizando o currículo de Wilson Fonseca, bem como a biografia que a ele se refere, além de organizar a sua discografia, videoteca, fitas cassetes, fotografias e demais materiais que façam referência ao seu genitor, para incorporação ao futuro Museu ou Memorial que a família Fonseca pretende instituir em Santarém (PA). (FONSECA, 2006, vol. 6, p. 1580).

²⁹ Ver lista de fontes anexada a esse trabalho.

Esses “guardiões da memória familiar” dos Fonseca trazem à tona, portanto, a “memória coletiva” de todo o grupo, que esta, também, inserido em um contexto social mais amplo, conforme explica Rousso (2001):

Seu atributo mais imediato é garantir a continuidade do tempo e permitir resistir à alteridade, ao “tempo que muda”, às rupturas que são o destino de toda vida humana; em suma – eis uma banalidade – um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros. Mas essa percepção difere segundo nos situemos na escala do indivíduo ou na escala de um grupo social, ou mesmo de toda uma nação. Se o caráter coletivo de toda memória individual nos parece evidente, o mesmo não se pode dizer da idéia de que existe uma “memória coletiva”, isto é, uma presença e portanto uma representação do passado que sejam compartilhadas nos mesmos termos por toda uma coletividade (ROUSSO, 2001, p. 94-95).

2.1.3 Fontes utilizadas

As fontes orais e escritas, além de outros recursos, como páginas da internet, foram utilizadas como base de dados para este trabalho.

2.1.3.1 Fontes orais: a entrevista

Por meio da técnica de entrevista foi-me possível obter dados que emergiram da memória de cada indivíduo, ou sujeitos da pesquisa, com suas experiências e vivências. Considerar a memória relatada como fonte de dados é considerar a vida do narrador, suas histórias de vida, histórias contextualizadas em tempo e lugar.

Lahire (2002), quando se refere aos estudos sociológicos com “atores em cenas particulares”, tal como o “mundo do trabalho, a família, a escola, a vizinhança, a igreja, o partido político, o mundo do lazer, etc.” aponta a entrevista, assim como os arquivos diversos (p. 201), como possibilidade de se captar a pluralidade interna desses atores.

De acordo com Portelli (2004), a entrevista é uma criação biunívoca: há dois autores em uma entrevista. Portanto, para existir uma situação de entrevista é

necessário o envolvimento de, pelo menos, duas pessoas, onde o entrevistador é, também, considerado um “coautor” (PORTELLI, 2004, p. 44).

Tendo como principal instrumento na coleta de dados a entrevista com os adultos da família, acredito poder “reconstruir indiretamente a variação dos comportamentos individuais segundo os contextos sociais”, assim como penso que esses instrumentos também “podem ser reveladores (...) de múltiplas pequenas contradições, de heterogeneidades comportamentais despercebidas pelos atores que amiúde tenta [!], ao contrário, manter a ilusão da coerência e da unidade de si mesmos” (LAHIRE, 2002, p. 201).

Em relação ao estudo com adultos, Bueno (2002) refere-se também à dupla visão, retrospectiva e prospectiva, que poderá ser captada, ao falar que este ator “encontra-se envolvido em uma problemática presente, mas tem uma percepção e uma visão retrospectiva de sua vida que é levada em conta quando se trata de ele próprio pensar o seu futuro” (BUENO, 2002, p. 22).

Para Portelli (2004) não existe uma técnica de entrevista. Cada entrevista é singular e aponta a coisas diferentes dependendo de qual seu interesse e destinação, mas, qualquer que seja a situação de pesquisa, o que deve prevalecer é a humildade, a motivação e o desejo frente ao conhecimento por parte do pesquisador. Sobre esta afirmação Portelli diz que “não se pode fazer um trabalho sério de entrevistas se não se está motivado por um verdadeiro desejo de conhecimento, e não se pode ter desejo de conhecimento partindo da ideia que se sabe tudo de antemão” (PORTELLI, 2004, p. 45) [trad. nossa].³⁰

Nas entrevistas de História Oral, os relatos são dirigidos abertamente e coletados pelo pesquisador, mas, o que importa efetivamente será a maneira como os sujeitos serão entrevistados e como os dados serão coletados. É necessário que se desenvolva a confiança mútua entre ambos, o que pode acontecer somente após alguns meses de convivência. É preciso aprender o momento apropriado para perguntar, assim como o que perguntar.

Para que possa existir essa relação de confiança entre pesquisador e pesquisado faz-se necessária a compreensão do caráter dialógico das entrevistas. Bueno (2002) apresenta essa questão, assim como papel de coautoria do pesqui-

³⁰ No original: “uno no puede hacer un trabajo serio de entrevistas si no está motivado por un verdadero deseo de conocimiento, y no puede haber deseo de conocimiento partiendo de la idea que se sabe todo de antemano” (PORTELLI, 2004, p. 45)

sador que é “quem estimula e recolhe a narrativa” do entrevistado, que “não conta a um gravador mas sim a um indivíduo” (p.20).

Lahire (2002) também compreende a situação de entrevista como dialógica, e reafirma o papel não passivo do pesquisador para obter o relato oral dos entrevistados, estes que também são dotados de esquemas de percepção, de apreciação e de avaliação construídos ao longo de suas múltiplas experiências sociais anteriores, assim como no próprio momento de entrevista. De acordo com Lahire (2002), quando, no ofício de sociólogo, se tem o objetivo de captar as experiências dos entrevistados deve-se conseqüentemente se esforçar por constituir um dispositivo de desencadeamento dessas experiências, dispositivo esse que “pode basear-se na confiança ou apoiar-se nos elementos mais materiais da situação” (p. 78-79), como, por exemplo, as músicas e os objetos musicais e familiares apresentados pelos entrevistados, em suas casas, na situação de entrevista.

Portanto, a situação de entrevista, onde coexistem “as experiências relatadas pelo pesquisado, a maneira como dá explicações, as experiências intencionalmente mortas como aquelas que inconscientemente não poderão aparecer”, dependerá da relação dialógica e social da entrevista, que, de acordo com Lahire (2002): “constitui assim uma espécie de filtro ‘decidindo’ sobre o dizível e o indizível, favorecendo o enunciado de certos acontecimentos, mas tornando-se um poderoso obstáculo à evocação de outros acontecimentos, etc..” (LAHIRE, 2002, p. 78-79).

Na construção das fontes orais, agora, no ofício de historiador, Vangelista (2006) analisa, também, sobre a efetiva participação do pesquisador juntamente com os depoentes apontando para “a dupla subjetividade nelas contidas”:

Por um lado, [...], o historiador constrói a sua fonte: escolhe os depoentes, escolhe os assuntos para serem tratados na entrevista, estabelece uma relação com a testemunha. Por outro lado, o depoente, por sua própria natureza, proporciona uma visão pessoal, subjetiva, parcial da realidade; uma seleção dos eventos do passado, consciente ou inconsciente, que obedece a princípios diferentes daqueles que estão na base da seleção operada pelo historiador ao longo da pesquisa (VANGELISTA, 2006, p. 186).

Vangelista (2006) acrescenta, ainda, que a construção da fonte oral é desenvolvida como uma trama que faz sentido a partir da relação de cumplicidade entre pesquisador e depoente. Segundo a autora:

Se o passado da testemunha (ou da família, do grupo) está sendo legitimado pela atenção de um pesquisador, esse passado tem que ter um sentido, que se constrói na relação com o entrevistador. Nessa procura de sentido desencadeia-se também uma espécie de cumplicidade entre depoente e pesquisador. (VANGELISTA, 2006, p. 188-189).

Mesmo considerando a situação dialógica, em que o pesquisador tem um papel ativo e de “coautor”, Portelli (2000) ao considerar que a entrevista de História Oral “esta baseada na luta por igualdade e na busca do diálogo” afirma que as pessoas entrevistadas podem se achar no direito de silenciar, ou de relatar somente o que desejam sobre elas próprias (PORTELLI, 2000, p. 70).

Sobre o “direito de silenciar”, por parte dos entrevistados, abordarei mais adiante, no item 2.2.3.4 deste capítulo, que trata sobre as formas de perguntar.

2.1.3.2 As fontes escritas e eletrônicas

As fontes escritas, tais como aquelas produzidas pelos membros da família entrevistada, foram utilizadas também nesta pesquisa.

Através de textos e artigos publicados na Internet, dos livros publicados e conversas por *e-mail* e por telefone, foi possível constatar a continuidade do envolvimento musical de alguns integrantes da família Fonseca compondo, interpretando e ensinando música, além de alguns deles desenvolverem pesquisas e escreverem sobre diversos aspectos pedagógico-musicais, perpetuando a “tradição musical em família” por quatro gerações.

A internet, desde o início da pesquisa, proporcionou-me o acesso a diversas informações importantes para o trabalho. De acordo com Joutard (2000), as “novas tecnologias também multiplicam os documentos orais que não decorrem exatamente de história oral”, aos quais precisamos, também, dar atenção como os áudio-livros e as videocartas. Joutard demonstra, ainda, sua preocupação com a integração do conteúdo dos inúmeros fóruns da Internet, e das páginas de “simples particulares” na Web, e escreve: “Paradoxalmente, voltamos à escrita, mas a uma escrita muito mais amplamente difundida, mesmo que hoje envolva apenas uma minoria” (JOUTARD, 2000. p. 42).

Por meio do *Orkut* obtive dados sobre a família Fonseca, bem como tenho mantido contato com os seus membros. Algumas fontes eletrônicas sobre a família Fonseca podem ser encontradas no item sobre as Fontes, da presente tese.

Sobre a importância desses documentos familiares, Mariz (2004) ressalta que:

os arquivos – produzidos e recebidos no decorrer das atividades de uma determinada instituição, pessoa ou família – armazenam um tipo de conhecimento único por gerarem representações de trajetórias institucionais e/ou pessoais advindas de conjuntos organicamente tratados e disponibilizados (MARIZ, 2004, p. 29).

Lahire (2006) mostra a possibilidade de se trabalhar com as descrições autobiográficas, onde “as passagens aparentemente mais descritivas acerca da infância são também momentos em que o autobiógrafo fala do que ele é no presente com o mundo e com as pessoas” (p. 165). Para Lahire:

Falar de si mesmo e de seu passado é falar das pessoas e grupos que temos frequentado, das instituições pelas quais passamos e que nos deixaram pegadas subjetivas: no mais pessoal se lê o mais impessoal, e no mais individual, o mais coletivo. E é também falar do próprio passado desde o ponto de vista daquele em quem nos temos convertido e que – a maior parte das vezes sem sabê-lo – seleciona suas lembranças em função do que quer dizer no presente. (LAHIRE, 2006, p. 165) [trad. nossa].³¹

Os meus registros e observações de campo também foram fontes de estudo. Esses registros foram feitos em um Diário de Campo (DC) - e complementados por comentários e reflexões sobre o dia-a-dia de trabalho. Numa posição de observador participante, meu envolvimento no contexto dos entrevistados não foi neutro, interferindo e sendo modificado por ele. Sobre este tipo de “observação participante”, Cicourel (1990), citando Schwartz e Schwartz define como:

Um processo pelo qual se mantém a presença do observador numa situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face-a-face com os observados e, ao participar da vida deles no seu cenário natural, colhe dados. Assim, o observador é

³¹ No original: “*Hablar de sí mismo y de su pasado es hablar de las personas y grupos que hemos frecuentado, de las instituciones por las que pasamos y que nos dejaron huellas subjetivas: en lo más personal se lee lo más impersonal, y en lo más individual, lo más colectivo. Y es también hablar del propio pasado desde el punto de vista de aquel en quien nos hemos convertido y que -la mayor parte de las veces sin saberlo- selecciona sus recuerdos en función de lo que quiere decir de él en el presente*” (LAHIRE, 2006, p. 165).

parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto (SCHWARTZ e SCHWARTZ apud CICOUREL, 1990, p. 89).

2.2 O trabalho no campo

2.2.1 Apresentando a família Fonseca

Um “retrato” da família ou uma primeira “árvore genealógica” até a quarta geração, construída com a colaboração de alguns membros da família Fonseca e de consultas bibliográficas, pode contribuir para explicitar as três ramificações de descendentes e seguidores de uma tradição musical familiar de José Agostinho e Anna (1ª geração).

Situando a família em suas duas primeiras gerações, apresento uma breve descrição das origens da família de José Agostinho e Anna feita pelos seus filhos Wilson e Wilmar (2ª geração), bem como o envolvimento musical familiar de seus membros, em texto escrito em 1972 e publicado no “Meu baú mococongo”, de Wilson Fonseca (2006), conforme segue:

Casou-se com Anna Esteves Dias, descendente de tradicional família santarena, com ramificação em Belém e no Maranhão, no dia 12 de agosto de 1909. [...] Tiveram Anna e José Agostinho seis filhos, sendo que o primogênito, Edmundo, nascido em 9 de maio de 1910, viveu apenas dois meses e dias. Os demais, todos vivos, nasceram em Santarém: Maria Anita, no dia 1º de maio de 1911; Wilson, 17 de novembro de 1912; Wilmar, 6 de março de 1915; Maria Adahyl, 13 de julho de 1918 e Wilde, 13 de dezembro de 1919. Todos cultivaram e ainda cultivam a música, sendo que Anita, Wilson e Wilde com maior destaque (Wilson e Wilmar Fonseca, In: WILSON FONSECA, 2006, vol. 6, p. 1393).

Embora o casal tenha gerado seis filhos, somente três deles tiveram descendentes: Maria Annita, Wilson e Wilde. Essas três ramificações familiares de José Agostinho e Anna (1ª geração), ou seja, correspondentes aos descendentes de Maria Annita, Wilson e Wilde (2ª geração), estão destacados e diferenciados por cores.

Nem todos os descendentes participaram da pesquisa. Do núcleo familiar de Maria Annita participaram oito membros. Da família restrita de Wilson foram dez e de Wilde foram três participantes.

Os participantes estão destacados na Figura 1. Os nomes dos entrevistados aparecem emoldurados em cor preta. Os capítulos seguintes narram uma construção da genealogia musical familiar.

Figura 1: Árvore genealógica da família Fonseca

2.2.2 Contatos iniciais

Um dos meios de que dispunha para iniciar contato com os integrantes da família Fonseca era através da Internet, procurando pelos *e-mails* de alguns de seus membros, a partir das próprias mensagens deixadas no *Orkut*. Logo percebi que o *Orkut* poderia ser um bom caminho para obter informações e estabelecer os primeiros contatos com os membros da família Fonseca.

Antes de iniciar as primeiras conversas com alguns dos membros da família, pensei na importância de preparar-me para essa aproximação. Apesar de eu já conhecer alguns membros da família e de já saber um pouco sobre cada um, minha preocupação, agora, era pensar em como abordá-los para falar sobre o projeto de doutorado.

A minha opção de pesquisa pela família Fonseca foi esclarecida, apontando para a importância de existir, nessa família, várias gerações de músicos, cuja formação musical poderia ter-se dado, sobretudo, em família, conforme prévio conhecimento que eu tinha sobre eles.

Fiz questão de informar a cada um dos filhos de Wilson que estava mantendo contato com cada um dos irmãos, pois não sabia da relação entre eles e quais reações poderia causar em relação a esses contatos. Mas, houve momentos que eles passaram a se referir uns aos outros dando indicações sobre como obter contato, a fim de que eu pudesse buscar informações sobre cada um.

Após os contatos iniciais por *e-mail* fiz alguns contatos por telefone com alguns deles, como José Agostinho Neto (Tinho) e Wilde Fonseca (Dororó), residentes em Santarém.

Sabendo que Dororó estava com idade mais avançada em relação aos outros membros da família, então com 86 anos, sentia necessidade de contatá-lo com mais urgência, pois, além de representar a segunda geração de músicos da família Fonseca, juntamente com Wilson, já falecido, e Maria Annita, que estava com 95 anos, somente tive notícias dele por intermédio de meus familiares indicando-o como regente de um coral do qual haviam participado em Santarém.

Meu interesse inicial de pesquisa era tentar conhecer e contatar “toda a família”, a fim de obter, segundo os procedimentos da História Oral, uma “amostragem expressiva” (CAMARGO, 1994).

As informações obtidas sobre a família foram significativas, ainda na fase inicial de pesquisa. Exceto Tinho, que havia sinalizado poder colaborar com a pesquisa através de uma conversa por telefone, os outros três informantes iniciais (José Wilson, Vicente e João Paulo – este, último filho de Wilde Fonseca) chegaram a comentar, ou até mesmo a discorrer brevemente sobre as pessoas ou membros familiares que tinham seguido a prática musical na família, preparando, cada um deles, uma “genealogia musical” da família.

Ao mesmo tempo em que os entrevistados enviavam informações e suas próprias versões de “árvore genealógica”, evidenciavam “redes” possibilitando ao entrevistado indicar o próximo depoente. Nesse caso, a “rede” serve para abordar o argumento do projeto segundo sugestão da comunidade, no caso, os membros da família Fonseca, e não da vontade exclusiva do pesquisador (MEIHY, 1996).

Elaborei, posteriormente, a minha versão de “árvore genealógica” da família Fonseca, utilizando-me do programa informático *GenoPro Reports*³² para construção de árvores genealógicas, tentando incluir “toda a família”, a partir dos dados presentes nas biografias indicadas pelos informantes, e outros fornecidos por eles. Em seguida, com a árvore “pronta”, solicitei a Vicente Fonseca que a complementasse.

Ao longo das entrevistas tive oportunidade de mostrar a árvore e obter atualizações com os entrevistados, que acrescentavam nomes, sobretudo os dos mais novos, da 5ª geração familiar, ou faziam alterações que julgavam pertinentes.

Antes de ir para a minha primeira viagem a campo, ao mesmo tempo em que tentava fazer os últimos ajustes a fim de preparar-me o melhor possível para as entrevistas, buscando nas orientações de pesquisa planejar quais caminhos

³² Conforme informações, disponíveis no *site* http://br.geocities.com/online_bruch/programas.html por Ondine Stapf Bruch, consultado em 22 de junho de 2006, existem outros programas, na internet, que possibilitam o armazenamento e compartilhamento de dados genealógicos, cada um com a sua particularidade, tais como: *PAF - Personal Ancestry File; Parentele Prestige Edition; Family Tree Maker 8.0; Brother's Keeper 6.1; Family Origins 9.02; Legacy Family Tree 3.0; The Master Genealogist*. Em geral, esses programas podem adicionar nomes completos, datas diversas, locais de eventos, comentários e notas, podendo-se incluir profissão, religião, biografia, descrição física, causa de morte, entre outros assuntos. Optei, neste trabalho, pelo programa *GenoPro*, disponível em: www.genopro.com pela indicação, por Ondine Bruch, de facilidade de manusear o programa quando se deseja construir gráficos.

metodológicos seguir, também efetuava contatos por telefone com alguns membros da família Fonseca, para obter confirmação das entrevistas que seriam realizadas nas semanas seguintes.

Desde o início dos contatos, Vicente Fonseca, até mesmo nas mensagens eletrônicas, além de repassar informações diversas sobre a produção musical dos Fonseca, frequentemente repassou-me os contatos de familiares: números de telefone e endereços de *e-mail*; também da ramificação de sua tia Maria Annita (Ninita).

Em relação aos primeiros contatos feitos por telefone, ao ligar para alguns dos membros familiares, percebi que já havia o conhecimento de meu interesse de pesquisa por parte deles e de toda a família, assim como já existia a disponibilidade deles em colaborar com minha pesquisa. Isto, creio que se deve ao fato de eu ter procurado corresponder-me e ter falado com eles sobre a pesquisa, via *e-mail*.

2.2.3 Sobre as entrevistas

Iniciei o trabalho de campo em agosto de 2006, realizando as entrevistas em duas etapas, uma em 2006 e outra em 2007. A conclusão do trabalho de campo se deu em março de 2008, com uma viagem a São Paulo para assistir a um concerto familiar das diversas gerações dos Fonseca³³.

No período da coleta de dados foram feitas entrevistas nas cidades de Santarém, Belém, Brasília, São Paulo e Florianópolis, com os membros familiares da 2ª a 4ª geração, organizadas numericamente de acordo com o quadro 1:

³³ Trata-se do concerto intitulado "Música Familiar Brasileira", realizado no dia 09 de março de 2008 pelo "Trio D'Amore", integrado pelas netas de Maria Annita: Andréa (violino) e Tânia (viola); e por Flávio Geraldini (violino), o esposo de Andréa. O concerto foi realizado no Museu da Casa Brasileira, em São Paulo no dia 09 de março de 2008 [Ver programa no ANEXO C da tese].

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 casa	2ª	Wilde	1wilde	134
2: Tinho	22/08/2006	01:17:10	Santarém: em casa	3ª	Wilson	1tinho	176
3: Wilde	23/08/2006	02:33:41	Santarém: em casa	2ª	Wilde	2wilde	334
4: Tinho	25/08/2006	02:49:42	Santarém: em 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
9: Andréa	18/05/2007	02:10:07	São Paulo: em sua casa	4ª	Annita	Andréa	238
10: Tânia	18/05/2007	01:14:10	São Paulo: em sua casa	4ª	Annita	Tânia	147
11: Dorita	28/05/2007	01:17:42	Florianópolis: em sua casa	3ª	Wilson	Dorita	222
12: Conceição	29/05/2007	00:37:56	Florianópolis: em sua casa	3ª	Wilson	Conc	99
13: Miguel	06/06/2007	00:37:56	Brasília: no seu local de trabalho	3ª	Annita	Migue	84
14: Vicente	15/06/2007	01:47:07	Belém: em sua casa	3ª	Wilson	2vicente	245
15: Lorena	15/06/2007	00:16:00	Belém: em sua casa	4ª	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	3ª	Annita	Filhas	169
17: José Wilson	20/06/2007	01:47:52	Belém: em sua casa	3ª	Wilson	2jwilson	171
18: Diana	22/06/2007	00:25:28	Santarém: em sua casa	4ª	Wilson	Diana	65
19: João Paulo	22/06/2007	01:29:42	Santarém: em sua casa	3ª	Wilde	2jpaulo	184
20: Wilde	23/06/2007	02:03:04	Santarém: em sua casa	2ª	Wilde	3wilde	211
21: Tinho	23/06/2007	00:57:41	Santarém: em sua casa	3ª	Wilson	3tinho	75
22: Polyana	25/06/2007	00:34:52	Belém: em sua casa	4ª	Wilson	Polyana	71
23: Tinho e Eliane	25/06/2007	00:56:46	Belém: em casa	4ª	Wilson	2tinhin	106
24: Benedito	25/06/2007	00:46:21	Belém: em sua casa	3ª	Wilde	Bene	92
25: Miguel	27/06/2007	01:05:30	Brasília: no seu local de trabalho	3ª	Annita	2migue	96

Quadro 1: Informações sobre as entrevistas realizadas

2.2.3.1 Os locais de entrevista: uma relação de confiança

Na maioria das vezes a entrevista aconteceu na própria casa dos entrevistados. Eu deixava sempre a opção sobre a escolha do local de entrevista com eles. Apenas dois dos entrevistados optaram pelo gabinete de trabalho e um

deles, João Paulo, decidiu ir até a casa de meus pais, onde eu estava hospedado em Belém, para a realização de sua entrevista.

Ao descrever o local de residência como espaço escolhido para a realização das entrevistas é importante esclarecer sobre este espaço, que é, também, o lugar de convivência cotidiana da família.

As entrevistas aconteceram em espaços diferentes na casa onde, na maioria das vezes, transitavam distintas gerações familiares. Espaços como a sala de estar, o pátio, ou o gabinete de trabalho, cada um com uma peculiaridade, eram também locais em que eu era apresentado e recebido pela família e, também, estabelecia novos contatos para as futuras entrevistas.

Em Santarém, além das pessoas “da casa” era possível encontrar com vizinhos e amigos da família. Isto me mostrou que há diferenças entre sociabilidades em Santarém e outras cidades, nas capitais onde residem alguns dos sujeitos que entrevistei. Fiz breves descrições em diário de campo sobre o ambiente da rua e as relações de vizinhança, que me pareciam prolongar um período quando se podia transitar e brincar nas ruas, ambiente também relatado pelos entrevistados.

O próprio ato de conversar no pátio parece aproximar a casa do ambiente externo, que, por inúmeras vezes chegou a interferir a gravação com os sons de buzinas, autofalantes e latidos de cachorro. As interrupções externas foram mais frequentes em Santarém, onde as casas parecem estar mais ligadas à vida cotidiana das ruas. Em Santarém cheguei a presenciar a interação entre jovens no pátio da casa, que conversavam, cantavam e dançavam enquanto entrevistava uma das filhas de Tinho (3ª geração).

Os hábitos da casa, mesmo que interrompidos pela entrevista, não deixam de existir. Nesse sentido percebi-me como um intruso que chegava a atrapalhar a rotina de afazeres domésticos. Considero que estar na casa de alguém é entrar na intimidade da família. Foi neste ambiente íntimo e restrito que obtive dos entrevistados a maioria dos relatos sobre a formação e aprendizagem musical.

Há espaços ainda mais restritos que tive acesso, como no gabinete de trabalho na casa, onde são produzidas as músicas, ou até mesmo o quarto, onde alguns dos livros considerados “preciosos” são guardados. Os livros, discos, as relíquias e todo o acervo musical familiar também são guardados na casa, objetos que foram mencionados e localizados ao longo das entrevistas, ao rememorarem vivências musicais familiares.

A maneira como fui recebido por todos os entrevistados abrindo-me as portas de suas casas para a realização das entrevistas, o contato e acesso às pessoas residentes na casa, a disponibilidade e motivação em falar sobre suas experiências musicais vividas em família, revelaram-me a boa relação estabelecida e a confiança depositada em mim por eles.

Ao realizar as entrevistas na casa dos entrevistados, junto à família, deparei-me com um problema metodológico de estar conversando com mais de uma pessoa. As participações em geral eram indiretas, quando uma ou outra observação era feita pela esposa ou pelo filho do entrevistado ao permanecerem voluntariamente ali durante a entrevista.

No caso das cinco filhas de Maria Annita, contatadas, a meu pedido, por Vicente, elas optaram por serem entrevistadas juntas. Ainda tentei agendar individualmente com cada uma delas, mas percebi que deveria respeitar sua decisão. Não hesitei em concordar sabendo que tinha pela frente a tarefa de prever as dificuldades e administrar esta opção. O problema era pensar como captar concomitantemente as cinco falas e depois, no momento de transcrever localizar a voz de cada uma delas, já que não as conhecia. Já pensando no problema que teria no processo de transcrição, optei por fazer o registro em vídeo.

O gabinete de trabalho onde realizei algumas entrevistas pareceu ser, talvez, um espaço pessoal ainda mais restrito que o da casa. Sem a presença de outros membros da família, é um local onde também se guarda objetos familiares importantes como discos, partituras e fotografias. É importante observar que esses gabinetes têm sempre um computador, capaz de armazenar os mais diversos tipos de registros, incluindo os sonoros e de escrita musical, podendo transformar-se em um lugar de criação e práticas musicais, conforme revelou-me Vicente, quando o entrevistava em seu gabinete de trabalho:

Criar, assim, às vezes, sabe? Criar. É o que eu me delicio muito, assim, criar. É descobrir coisas. Às vezes, uma passagenzinha ali, que a pessoa, às vezes se dá conta. Aquela é a passagem mais importante daquela música, aquele momentinho, ali. Aquele detalhezinho, lá. Quase uma necessidade, assim, vital. Por exemplo, eu vou lhe contar, [...] aconteceu nos últimos dias daqui. Essa história de ficar fazendo essa mudança, eu fiquei aqui, o meu funcionário foi embora umas dez horas da noite, aí eu fiquei direto aqui, e só fui sair sete e meia da noite pra ir pro Teatro da Paz, no sábado, já. Fiquei aqui direto, diretão, diretão. Aí você vai dizer:

- Mas você fez o quê?

- Eu fiz duas músicas só. Esse período todinho (1vicente330-331).

2.2.3.2 Tempo de entrevista

No momento da entrevista tive sempre o cuidado técnico de manter o gravador à mão após a devida autorização verbal para a realização da entrevista. O bom resultado da gravação, a verificação do limite de tempo e de limitações técnicas do gravador foi uma preocupação também dos entrevistados, que me disponibilizavam suporte para a instalação do equipamento ou comentavam sobre o aparelho e eventuais falhas técnicas.

Além das falhas do equipamento, entre as dificuldades relacionadas às entrevistas, devo relacionar o tempo de duração das mesmas. A preocupação com o tempo da entrevista veio logo no início do trabalho de campo. Quando senti cansaço após uma hora de entrevista constatei que o tempo da resistência física seria o regulador do limite para entrevista. Procurei observar isto também em relação aos entrevistados.

A disponibilidade do entrevistado em me receber era também a disponibilidade de toda a família, que também me recebeu enquanto pesquisador. Isso foi percebido ao longo de todo o processo, quando telefonava e agendava com eles. Por alguns momentos senti-me como um convidado que estava ali para conversar sobre assuntos de interesse familiar comum, ou seja, sobre suas vivências musicais. Portelli (2004) ao falar sobre o procedimento técnico que o pesquisador deve adotar ao considerar o espaço e o tempo dos entrevistados, afirma que “é necessário ter presente que estamos na casa deles, estamos usando seu tempo, recebendo suas informações – e, sobretudo, que as boas maneiras continuam depois, no modo em que os representamos (PORTELLI, 2004, p. 46)³⁴ [trad. nossa].

Mesmo demonstrando toda e total disponibilidade em falar, preoquei-me em saber se não estava atrapalhando, ou interferindo na rotina cotidiana dos entrevistados, tendo sempre em mente que “quando fazemos uma entrevista, invadimos a privacidade de outra pessoa e tomamos seu tempo” (PORTELLI, 1997b, p. 21-22), tentando sempre tornar o momento da entrevista um encontro prazeroso.

³⁴ No original: “Es necesario tener presente que estamos en casa de ellos, estamos usando su tiempo, recibiendo sus informaciones - y sobre todo que los buenos modales continúan también después, en el modo en que los representamos” (PORTELLI, 2004, p. 46).

Houve a preocupação de minha parte com o desgaste que a entrevista poderia causar sobretudo aos mais velhos. De acordo com Portelli (1997b), “no caso de um idoso, torna-se importante ter em mente que cada palavra dita por ele representa um esforço” (PORTELLI, 1997b, p. 40). Isto se tornou evidente para mim, sobretudo na terceira tomada de entrevista de Wilde, então com 86 anos, que aparentava cansaço e saúde um pouco debilitada. Como procedimento de precaução, havia momentos na entrevista que eu motivava a pausa, ou, até mesmo, o final da mesma para que não se tornasse desgastante.

Além do desgaste físico, também sentido por mim após uma hora de entrevista, percebi o desgaste emocional que sentiam quando rememoravam algumas vivências em família. Ao relembra-las, alguns deles se emocionavam. Observei isso no tom da voz, num momento de silêncio, ou numa lágrima quase imperceptível.

Não faltou, em todas as entrevistas, a boa receptividade, havendo sempre a “hora do lanche”, servido durante a entrevista, geralmente pelas mulheres; esposas ou, ainda, pelas empregadas domésticas. Em algumas casas, como a de Wilde, em seguida ao lanche, como quem visita um museu, houve um *tour* aos objetos dispostos na casa, com os comentários dele sobre os seus significados. Anotei em Diário de Campo a sequência de uma relação de objetos mostrados por Wilde em um desses momentos, alguns deles com acréscimo de comentário³⁵.

Nesses momentos de pausa existia, também, a possibilidade de fotografar e estabelecer novos contatos como outros familiares, até mesmo por telefone, bem como agendar outras entrevistas. Algumas vezes coincidiu de poder fazer, a partir desses contatos de intervalo, entrevistas seguidas com pessoas diferentes, ou marcar uma nova entrevista com o entrevistado.

Motivados pelo assunto, os entrevistados e eu tínhamos dificuldade em finalizar as entrevistas. Muitas vezes, mesmo dando por encerrada, a conversa

³⁵ Seguem as anotações, em Diário de Campo, acima referidas: “metrônomo mecânico que o tem acompanhado ao longo de sua atividade como músico; o vaso presenteado à mãe pelos filhos pelos 70 anos com registros da música do Isoca e do pai José Agostinho; partituras da produção musical familiar incluindo as de seu pai, irmão e sobrinhos; publicação recém publicada do irmão Isoca, intitulada ‘Meu Baú Mocarongo’; as suas ‘comendas’ recebidas da prefeitura de Santarém, como homenageado da cidade; as relíquias herdadas do pai José Agostinho como a tesoura de alfaiate, o contrabaixo, o carimbo de fazer pautas musicais, a batuta e a caneta-tinteiro recebida como premiação do Instituto de Lauro Sodré onde foi aluno em Belém; os próprios livros já publicados, entre os quais destaco o livro intitulado *Rudimentos de Teoria Musical e solfejo*, sobre o qual comenta a participação do filho João Paulo na editoração” (DC23 jun. 2007).

continuava. Não sabendo da possibilidade de estender a conversa após as despedidas, no princípio eu desligava o gravador. Ao notar que a conversa às vezes se prolongava e tinham assuntos preciosos, que costumavam surgir ao final da entrevista, passei a deixar o gravador ligado até a minha saída da casa, ou então, mantinha-me atento para ligá-lo quando necessário.

Tanto após essas interrupções quanto após as entrevistas ou os intervalos de lanche eram uma oportunidade para retomarmos algum assunto que se julgasse importante, para reelaborar uma questão ou formular melhor uma resposta. Nesses momentos os entrevistados, sobretudo os “guardiões” familiares, traziam seus objetos herdados ou mostravam-me seus acervos de partituras, discos e fotografias, comentando, também, sobre assuntos dos mais diversos, como os relativos às crenças religiosas, valores, diferenças na família.

Para mim, era momento de esclarecer sobre os procedimentos futuros de pesquisa, falando sobre a necessidade de autorização legal da fala, a partir da assinatura da carta de cessão de direitos [Ver modelo da carta de cessão de direitos no ANEXO A deste trabalho]³⁶, além de agradecer e combinar uma nova entrevista solicitando, ao mesmo tempo, material e referências que pudessem disponibilizar-me para a pesquisa.

Na carta de cessão de direitos os entrevistados passaram-me o direito de análise, uso e publicação do material, assim, houve por parte deles a concordância com sua identificação, parafraseando SILVA (1996): “principalmente porque não só responderam a questões ou abordaram temas propostos, mas fizeram isso no contexto e a partir da narração de suas histórias pessoais e experiências profissionais” (SILVA, 1996, p. 157).

2.2.3.3 Formas de perguntar: uma postura aberta

Meus esclarecimentos sobre a temática eram utilizados por mim como uma “pergunta de corte” que significa para Meihy (1991) “o elemento fundamental e

³⁶ Na carta de Cessão de Direitos consta, ainda, o seu título inicial *Aprendizagens e formação musical em família: um estudo com a família Fonseca, de Santarém, PA*. A modificação foi feita após a aplicação da mesma, a partir das reflexões teórico-metodológicas após o momento da qualificação do projeto, em 20 de abril de 2007.

comum pelo qual devem passar todas as entrevistas” (p. 19), tendo a questão da aprendizagem e formação musical atravessando todas elas. Percebia que o entrevistado mostrava-se motivado a falar com este procedimento.

A maneira de proceder durante as entrevistas dependeu do conjunto de conhecimentos que fui acumulando ao longo do processo da pesquisa. Cada entrevista era um momento de aprendizado que alimentava a entrevista subsequente. Como para Demartini (1994), a realização das entrevistas foi para mim: “um processo acumulativo, que resultou da escuta atenta e da reflexão sobre as informações que iam sendo coletadas e que implicavam em novos questionamentos nas entrevistas subseqüentes” (DEMARTINI, 1994, p. 65).

Alguns elementos ajudaram a motivar e dar continuidade aos assuntos que surgiam nas falas. Entre estes, destaco as referências utilizadas por mim como estratégia de motivação à entrevista, ao valorizá-las, quer na minha preparação para as mesmas ou no momento delas em que os entrevistados mencionavam ou faziam referências.

Destaco como material utilizado por mim como referências iniciais as fontes escritas pelos Fonseca, como livros e artigos. As músicas, gravações, partituras e instrumentos musicais, assim como as fotografias também me serviram para dar início e até mesmo para ilustrar as conversas. Como exemplo, lembro-me de ter me chamado a atenção ver o piano com a caixa acústica toda aberta na casa de Wilde. Ao indagar sobre isso, ele relatou-me que estava afinando o piano e rememorou momentos na infância em que via o pai afinar e reparar o piano. Ao mesmo tempo que trazia os motivos que o levaram a dar, também, a manutenção de seu piano ao longo de 40 anos.

Esses elementos também serviram como motivo gerador de lembranças por parte dos entrevistados. Ao verem esses objetos, a partir da minha intervenção, passavam a rememorar vivências musicais e comentar sobre elas.

Em alguns momentos das entrevistas ouvi música, acompanhei e solfejei uma partitura apresentada por eles, vi recitar poesia e ouvi cantarem, troquei ideias sobre técnica violinística ou sobre assuntos musicais, situações que pareciam motivar ainda mais a conversa, realimentando-a a cada momento.

A demonstração de satisfação em falar e de confiança também foram percebidos durante os relatos dos entrevistados, muitas vezes carregados de emoção. Nessas falas eram revelados assuntos restritos de família, relações de intimidade afetiva entre

membros familiares, lembranças de momentos musicais vividos em família ou em sociedade, e sentimentos muitas vezes expressados por silêncios, lágrimas, ou até mesmo pela performance musical, cantando ou recitando a letra de uma música. Essas subjetividades, elementos preciosos “que nenhuma outra fonte possui em medida igual” (Portelli, 1997a, p. 31) quando expressadas por uma fala em “voz baixa” ou pelo canto de uma canção familiar, como a *Canção da Saudade* entoada por Miguel, em seu gabinete de trabalho no dia 27 de junho de 2007, pareciam-me estar, todas, possivelmente relacionadas às suas experiências de aprendizagem.

O canto serviu, também, para ilustrar a descrição de José Wilson e Vicente, uma lembrança comum da infância revelada de forma quase idêntica por eles em momentos de entrevista diferentes, quando falavam sobre o aprendizado da primeira música na flauta de brinquedo presenteada pelo pai. Considero que essas expressões subjetivas, à medida que passam a ser interpretadas como dados objetivos de pesquisa, tornam-se reflexivas, também, pelo pesquisador. Nesse sentido, utilizando-me das observações de Vidal e Del Vecchio (1987) sobre a prática de pesquisa com histórias de vida, pode-se concluir que: “não só as subjetividades do entrevistado, mas também as do entrevistador passam a ser vivenciadas (...) colocando em xeque, de forma clara, a posição do intelectual: seus valores, suas crenças, suas teorias” (VIDAL; DEL VECHIO, 1987, p. 132).

As entrevistas já realizadas com outros membros, embora tomasse a atitude de não comentá-las com os outros entrevistados, também serviam de referência para iniciar a conversa. Embora alguns assuntos considerados restritos pelos entrevistados, porque foram ditos em confiança e com a indicação de que eu não comentasse com ninguém, eles me serviram para evitar tocá-los nas conversas, os quais considerei como assuntos reservados de família. Esses nem mesmo serão mencionados no trabalho. No entanto, alguns assuntos que poderiam ser considerados restritos, por já terem sido divulgados pelas próprias publicações produzidas por parte dos Fonseca, são abordados e comentados abertamente nas falas.

2.2.4 Os procedimentos éticos da pesquisa

Ao falar sobre a pesquisa com os entrevistados, procurei, desde os primeiros contatos por e-mail ou fone, dar as informações relativas ao tema, ou seja, que

procurava saber das aprendizagens e formação musical deles. Tal esclarecimento foi necessário, sobretudo, por desejar esclarecer sobre meu foco de pesquisa, como fiz em uma correspondência a Vicente Fonseca, no mês de junho de 2006. Nesta correspondência indaguei-lhe sobre sua aprendizagem musical, reiterando o meu interesse de estudo e a ênfase mais voltada ao contexto musical familiar do que sobre um estudo musicológico da produção dos Fonseca, como os já desenvolvidos por outros pesquisadores da área de musicologia³⁷.

Mesmo durante a entrevista procurava explicar sobre minha área de interesse como sendo da educação musical, reafirmando que ao invés de um trabalho musicológico, relativo ao estudo das músicas ou compositores da família, interessava-me compreender as aprendizagens e formação musical nas quatro gerações familiares numa perspectiva sociológica. Utilizei-me, para tanto, de alguns recursos teóricos. Comentei, durante as entrevistas, o quanto já se tem pesquisado, também, sobre o ensino e as aprendizagens musicais nas escolas específicas de música e conservatórios. No entanto, destaquei o pouco que se sabe da possibilidade de isso acontecer em família e de como isso possa ter ocorrido no caso dos Fonseca.

Mesmo sabendo e até referindo-me algumas vezes aos nomes mais evidentes e suas descendências de músicos, tentei apresentar em minhas explicações a possibilidade de estar realizando este estudo com outras famílias, e em outras fontes, tais como em arquivos, mas que pudesse, ainda, incluir aqueles membros familiares que não atuassem como músicos, mas que tivessem aprendido música ou mesmo vivido em um meio musical familiar, tal como alguns dos Fonseca. Foi quando solicitei junto aos entrevistados o contato daqueles membros familiares “não profissionais” da música.

A cada nova entrevista procedia da mesma forma, dando explicações. Quando fazia uma outra entrevista com a mesma pessoa, percebia que não era mais

³⁷ Como exemplo, cito o trabalho musicológico de Luis Merino (1993), da Universidade do Chile, sob o título “*Tradición y modernidad en la creación musical: la experiencia musical de Federico Guzmán en el Chile independiente*”. O pesquisador coletou dados sobre a vida, crenças, valores e o contexto que circundaram a família do chileno Federico Guzmán, músico de projeção internacional, valorizando os dados biográficos do pai, irmãos e tios, servindo de base ao pesquisador para explicar como a vida e contexto familiares estão relacionados ao trabalho musical da mesma. Segundo Musri (1999) essa pesquisa de Merino, mesmo sendo da área musicológica, compartilha teoria e metodologia com outras áreas, como a etnomusicologia e ciências sociais em geral, para analisar o contexto da produção, execução, recepção e circulação musicais, na interpretação do fazer musical. Musri (1999) ressalta, ainda, que: “Como a Musicologia não está acostumada a tal estudo deve recorrer à Etnomusicologia, à Antropologia e à Sociologia” (Musri, 1999, p. 13-26).

necessário alongar-me em explicações sobre a pesquisa, mas apenas lembrar o foco da mesma.

Ao falarem sobre suas experiências e aprendizagens musicais em família, prevalecia a referência dos entrevistados àqueles vistos e considerados como “destaques”, ou aos “profissionais”, em paralelo àqueles que seguiram outras profissões e considerados “amadores” em relação à prática musical. Chamou-me atenção que mesmo aqueles que não se dedicavam exclusivamente à atividade musical e que se consideravam amadores tivessem uma forte atuação na área musical, seja como compositores ou intérpretes. Este foi mais um motivo para que eu não deixasse de buscar indícios de uma educação musical familiar, independentemente das relações que comumente fazemos sobre músico “profissional” e “amador”.

As intervenções eram mínimas, quando pretendia buscar uma complementação ou retomar um assunto ligeiramente abordado, mas abandonado ao longo da fala. Algumas vezes procurei dar esclarecimentos complementares, também, ao final da entrevista, quando falava sobre os procedimentos de transcrição e análise das mesmas, que seriam efetuados.

Quanto às relações intrafamiliares entre pesquisador e entrevistados, percebi na fala dos entrevistados que as lembranças de convivência entre alguns membros de minha família com alguns integrantes da família Fonseca continuavam vivas, mesmo com o passar dos anos. São lembranças de tempo e lugar comuns, de momentos vividos juntos na cidade de Santarém na infância e na juventude, e, também, da principal referência que meus familiares guardam sobre os Fonseca: da prática musical. Tal relação tem atravessado várias gerações de minha família, onde, nas festas familiares, ainda se canta as músicas santarenas compostas por Wilson Fonseca (2ª geração), ou como era mais conhecido, por “Seu Isoca”.

A surpresa para mim, ao iniciar este estudo, foi saber que a referência musical familiar dos Fonseca era mais ampla do que sempre se apresentou para mim em casa. Não havia somente músicas compostas por Wilson Fonseca, mas também por seus filhos, sendo a atividade musical difundida e estendida para quatro gerações familiares.

Tanto nos primeiros contatos quanto nas entrevistas utilizei-me, também, desta referência familiar que já estava posta. Ser filho de santarenos, de seus vizinhos, sem dúvida alguma, poupou-me de gastar algumas horas apresentando-

me a eles. Já considerava-me apresentado pelas minhas gerações passadas. Mesmo tendo nascido em Belém, por esta referência familiar cheguei até mesmo a ser considerado santareno, ou “mocorongo”, pois assim também é cognominada a pessoa nascida em Santarém.

Ao longo da pesquisa, durante as entrevistas, esta referência familiar apareceu em algumas falas, quando as mulheres rememoravam das brincadeiras de roda, e os homens os jogos de futebol, brincadeiras que aconteciam na rua. Lembranças de um passado que parece distante, mas, ao serem retomadas e rememoradas, parecem tornarem-se vivas, como bem demonstrou uma de minhas tias, há um mês de seu falecimento, quando cantou-me uma daquelas canções de roda vividas naquela rua e que constatei posteriormente que estão registradas no livro intitulado *Santarém brincando de roda*³⁸ (1983), escrito por Seu Isoca.

Já nos primeiros contatos com os entrevistados observei que além da referência familiar existia também a referência sobre minha atuação profissional. Isto foi constatado quando me indicavam ou me apresentavam aos outros familiares na casa, chamando-me de professor, ou apresentando-me como ex-diretor da EMUFPA (Escola de Música da Universidade Federal do Pará) ou violinista. Referências construídas pela minha própria atuação como músico em Belém, que, de certa forma, gerava uma expectativa por parte dos entrevistados. Ciente de estar diante de um possível problema “se não de poder, mas ao menos de status” (Portelli, 2004, p. 45), ao mesmo tempo que buscava conquistar a confiança dos sujeitos, sempre que possível procurava interagir com eles. Sobre os cuidados e procedimentos do pesquisador em relação a estas questões, segui as orientações de Portelli (1997b), quando afirma que:

Na maioria dos casos, o poder, o status e o prestígio – reais ou imaginários – oferecidos por nossa profissão interferem no desempenho do trabalho. (...) Devemos, não obstante fazer um esforço para criar um ambiente em que as pessoas tenham condições de estabelecer os próprios limites e de tomar as próprias decisões a esse respeito. Não o conseguiremos ignorando as diferenças que nos tornam desiguais, nem paternalística (e desonestamente) simulando uma igualdade que inexistente. Em vez disso, devemos deitar por terra a diferença, encará-la menos como uma distorção da comunicação do que como a própria base desta e situar a conversa no contexto da luta e do trabalho, com o intuito de criar igualdade. Temos um

³⁸ Existe uma 2ª edição do mesmo livro, cujo título é *Brincando de Roda: cantigas infantis*, publicado pela UFPA em 1995.

interesse não apenas ético, mas também profissional nesse processo (PORTELLI, 1997b, p.20).

Minha postura foi, então, de mostrar-me aberto e aproximar-me o mais possível, tentando fazer corresponder meu interesse com o deles. Ao perceber que a linguagem musical poderia ser falada sem constrangimentos por ambas as partes, concluí que nesse aspecto iríamos nos entender. De fato, a conversa entre músicos rendeu, sobre isto tínhamos um assunto a tratar: “música”. Sem dúvida que essas conversas sobre música e a imagem que tinham de mim como músico auxiliou-me bastante para os primeiros contatos e receptividade dos entrevistados.

Mas, interessava-me ampliar cada vez mais esta referência sobre mim mesmo. Sou também um pesquisador. Tenho um tema de pesquisa e este tema não diz respeito a falar sobre música, mas sobre questões educacionais relativas à prática musical. Teria que tentar me fazer compreender desde o começo da pesquisa, para evitar mal-entendidos. Para tanto, minha imagem, antes como músico e professor teria que ser, se não substituída, vista e compreendida de outra maneira, agora como um pesquisador da área de educação musical, sem, no entanto, deixar-me iludir pelo conhecimento de causa, ou de uma verdade acadêmica, lembrando-me das considerações de Portelli (1997b) referindo-se a uma situação onde se detém o status de pesquisador frente aos entrevistados:

(...) na situação de campo são eles que têm os conhecimentos, ou seja, o ‘pouquinho’ que estamos ‘tentando aprender’. Podemos ter status, mas são eles que têm as informações e, gentilmente, compartilham-nas conosco. Manter em mente esse fator significa lembrar que estamos falando, não com ‘fontes’ – nem que estamos por elas sendo ajudados – mas com pessoas (PORTELLI, 1997b, p. 25)

Finalmente, em relação à restituição aos entrevistados, além dos meus agradecimentos feitos durante todo o trabalho de campo até a finalização da pesquisa, creio ser possível pensar que a tese possa auxiliá-los na compreensão de questões a cerca de suas próprias vivências musicais familiares e de suas aprendizagens e formação musical.

Sobre restituição aos entrevistados, Portelli (1997b) afirma que:

aquilo que realmente restituímos é uma oportunidade para as pessoas com quem conversamos organizarem seus conhecimentos com maior clareza:

um desafio para aumentarem sua consciência, para estruturarem aquilo que já sabemos – processo que começa com a entrevista e continua, à medida que se defrontam com nossas conclusões. Esse processo, no entanto, ocorre mais na mente das pessoas do que nos arquivos. Assim, nossa primeira responsabilidade no tocante à restituição é com nosso próprio desenvolvimento e aquele das pessoas com quem encetamos um diálogo, iniciando-se concomitantemente à entrevista (PORTELLI, 1997b, p. 30).

Durante as entrevistas observei o quanto os questionamentos poderiam ser reveladores, sobretudo aqueles relacionados às próprias falas dos entrevistados. A entrevista, dessa forma, apresentou-se como oportunidade de lembrança e reflexão sobre a sua própria prática e aprendizagem musicais. Quando a dimensão dessa lembrança e reflexão apareceu conectada e ampliada à atuação em uma atividade como professor e diretor de uma escola de música em Santarém, como foi o caso de Tinho, essas reflexões pareceram-me passar a fazer parte, também, de um repertório teórico de sua pedagogia da música. Relembro, por exemplo, da fala de Tinho tentando explicar o significado e a dimensão que passavam a ter suas lembranças para a compreensão de questões relativas a seu próprio aprendizado e suas atuações como professor. Tinho trouxe questionamentos apontando as diferenças relacionadas a seu aprendizado de música, “natural”, em casa, do aprendizado de outras pessoas, falando que:

É importante o que a gente vai lembrando. Muito importante essa conversa, como eu digo, é... de certa forma, num primeiro momento era difícil, porque, como eu disse sempre, [...] te formando tão natural, que, o quê é que tem de excepcional, que é que tem... Quer dizer, num primeiro momento, assusta; por que é que é diferente isto? Por que que é natural? Como eu disse; como criança, por que que os outros não tocam? A gente aprende em casa, por que [os outros] não começam? (1tinho169)

A manifestação de surpresa sobre determinados assuntos revelados na entrevista também me mostraram o quanto elas estavam sendo consideradas como “reveladoras” para alguns dos entrevistados. Quando entrevistava Wilde, num momento que contava também com a participação de seu filho João Paulo, lembrome da expressão de surpresa deste último ao ouvir o relato do pai sobre uma de suas vivências musicais, mais especificamente sobre a existência e o significado de um “bumbo”, instrumento que existia na casa. Naquele momento João Paulo, acompanhando o relato do pai, exclamou: “Pôxa, isso aí é novidade!” (3wilde141-143).

Pelas escolhas teórico-metodológicas mantive o nome da família, bem como o de seus integrantes, conforme inclusão na “árvore genealógica”, considerando que houve o consentimento de cada um dos entrevistados para a realização da pesquisa e reflexão sobre os dados coletados, e que se procurou respeitar os procedimentos e limites éticos.

2.3 Organização, tratamento e análise do corpus documental

Após a gravação das entrevistas foi realizada a transcrição das mesmas. Todas as entrevistas foram transcritas por mim, à mão, possibilitando-me a re-audição e maior intimidade com as mesmas. À medida que transcrevia as entrevistas, minha filha Lohana fazia a digitalização no computador, o que me facilitou no processamento das mesmas. A realização deste procedimento tomou-me alguns meses de trabalho, pois buscava uma versão a mais aproximada e fiel possível da gravação, mas distante de alcançar a perfeição sobre as mesmas, pois, de acordo com Portelli (1997b) “qualquer transcrição torna-se, automaticamente, uma forma de manipulação” (p. 39).

Após a transcrição houve a construção da minha interpretação sobre as falas dos entrevistados, que nem sempre estavam em total acordo com o que eles diziam. Sobre isto, Portelli (1997b) afirma que: “embora tenhamos a obrigação de relatar com a maior fidelidade que temos as palavras que os entrevistados realmente proferiram, a responsabilidade que temos em relação a eles não significa estarmos sempre de acordo com o que dizem” (PORTELLI, 1997b, p.27).

Portanto, o fim último da transcrição é uma construção de ideias que serão, também, interpretadas pelos leitores deste trabalho, resultando em “um texto dialógico de múltiplas vozes e múltiplas interpretações: as muitas interpretações dos entrevistados, nossas interpretações e as interpretações dos leitores.” (PORTELLI, 1997b, p. 27).

O passo seguinte à transcrição das entrevistas foi o procedimento de análise dos dados. Para a realização dessa etapa do trabalho foi necessário organizar todo o material coletado. Foi de extrema relevância para esta etapa o procedimento anteriormente feito de tratamento das entrevistas, quando foram feitas as redações

de tópicos das mesmas, onde se localizava e pontuava os assuntos tratados em cada uma delas.

A preocupação era buscar meios para tratar a grande quantidade de dados e dar a eles o tratamento devido, bem como aos assuntos que emergiam das entrevistas e diários de campo. As anotações sobre as leituras feitas e as indicações nas orientações sobre o trabalho eram, também, considerados relevantes para momento da análise. Um dos aspectos relevantes levantados em orientação, que merece ser aqui evidenciado, dizia respeito ao planejamento, ou à elaboração de um sumário que servisse de guia para uma futura análise.

Foram elaboradas, então, várias versões de sumário originadas da reflexão e pré-análise das entrevistas transcritas literalmente ou a versão das mesmas em tópicos; dos diários de campo; das anotações de orientações e das referências teóricas lidas.

Sabendo da existência de programas de computador que auxiliam na análise dos dados e categorização dos mesmos, procurei informar-me sobre a possibilidade de utilização dessas ferramentas, procurando conhecer os programas que estivessem disponíveis e que fossem acessíveis.

Com o material organizado, já possuindo os dados de campo e as entrevistas devidamente transcritas e em formato de tópicos, assim como a construção prévia de um sumário analítico, foi possível pensar em dar início à fase de análise com o auxílio de um programa de computador orientado para o auxílio na análise de dados qualitativos, a saber, o programa NVIVO8.

O NVIVO8 é originário do programa NUD*IST (*Non-numerical unstructured data indexing, searching and theorizing*), cujas atualizações vêm ocorrendo desde a 1ª versão do NVIVO lançada em 2001³⁹. Utilizando-me do programa NVIVO8 como ferramenta de exploração e investigação de dados, foi-me possível analisar os mesmos com o máximo de possibilidade de buscas, utilizando-me das entrevistas transcritas ou não, bem como de arquivos diversos, como textos em PDF e registros de diários de campo. O programa não me permitiu “queimar” etapas no processamento dos dados, mas facilitou-me a seleção e análise da grande quantidade de dados coletados.

³⁹ Maiores referências podem ser encontradas, em língua portuguesa, na *home page* http://nvivo.vilabol.uol.com.br/download/nvivo8_fundamentos.pdf (acesso em: 10 dez. 2008).

Foram feitas sumarizações de cada uma das entrevistas, organizadas numericamente em tópicos. Esses tópicos numerados serviram para categorizar as entrevistas no programa NVIVO8, durante o processo de análise. Os tópicos, em forma de número, são utilizados ao longo do texto, podendo-se localizá-los, assim como fazem correspondência às citações das entrevistas, conforme explicação e exemplos dados a seguir:

a) As referências relativas às entrevistas poderão vir ou não antecedidas por um número. Não haverá número antes do nome iniciado por letra maiúscula, quando equivaler a uma única entrevista feita (ex.: Polyana). Haverá o número antecedente ao nome, que aparecerá com iniciais em letra minúscula, para indicar e evidenciar os casos de mais de uma entrevista (Ex.: 1wilde; 2wilde; 3wilde que correspondem à 1ª, 2ª e 3ª entrevista feita com Wilde, respectivamente);

b) Os números que precedem ao nome correspondem à sumarização em tópicos feitas durante o processo de análise, permitindo a localização precisa do trecho citado na entrevista correspondente (Ex.: 3wilde6-9, que corresponde à terceira entrevista feita com Wilde e aos tópicos 6 ao 9, sumarizados na mesma);

c) É comum, nas fontes e referências aos Fonseca, o tratamento dos nomes por apelidos. Optei por conservá-los no trabalho quando esses apelidos forem citados por suas fontes, assim como poderão servir, posteriormente, no desenvolvimento do trabalho, para diferenciar os nomes que se reproduzem nas diversas gerações, cabendo esclarecer, no quadro abaixo, suas correspondências:

Geração	Nome	Apelido
2ª (segunda)	- Maria Annita ⁴⁰ Fonseca de Campos	Ninita
	- Wilson Dias da Fonseca	Isoca
	- Wilde Dias da Fonseca	Dororó
3ª (terceira)	- José Agostinho da Fonseca Neto	Tinho
	- Maria das Dores Fonseca Heidrich	Dorita
	- Maria da Conceição Malheiros da Fonseca	Conci
4ª (quarta)	- José Agostinho da Fonseca Junior	Tininho

Quadro 2: Denominação por apelidos

⁴⁰ O segundo nome de Maria Annita aparece, em algumas referências escritas pelos próprios membros da família, com uma letra “n”: Anita. Embora não tendo acesso a documentos oficiais de identificação, optei pela versão Annita, considerando, sobretudo, o depoimento oral das suas filhas sobre o uso frequente dessa última versão.

d) Com a finalidade de auxiliar a leitura e a associação dos nomes às gerações, optei por lembrar a geração que corresponde ao nome citado. Essa referência aparecerá, eventualmente, ao longo do texto;

e) Em alguns momentos, sobretudo no capítulo 3, faço referência às ramificações familiares dos três descendentes da 2ª geração dos Fonseca – a saber, as de Maria Annita, de Wilson e de Wilde, buscando uma melhor compreensão do texto.

PARTE II: Constituição de uma prática educativo-musical na família

3 TEMPOS E LUGARES DA PRÁTICA E FORMAÇÃO MUSICAL

Neste capítulo analiso algumas referências de tempos e lugares de prática musical vividos e lembrados pelas distintas gerações familiares. O interesse é compreender as práticas e transmissões do conhecimento musical em família sem, no entanto, traçar uma cronologia ou um relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção (BOURDIEU, 2001, p. 185).

Segundo a perspectiva sociológica, é na importância dada à prática musical familiar e à rede de relações familiares que se poderá compreender sobre as transmissões familiares (BERTAUX; BERTAUX-WIAME, 1994). De acordo com Bertaux e Bertaux-Wiame (1994), a continuidade da prática intergeracional familiar deve ser compreendida a partir da “rede” de relações de interconhecimento, constituída entre a família e as outras famílias de convívio, que, mesmo sendo “invisível, imaterial, ilusória” acompanha a sucessão de gerações da família com as transformações sociais sofridas ao longo de sua existência (p.38).

Bertaux e Bertaux-Wiame (1994) fazem referências, ainda, ao “percurso escolar e à inserção na vida ativa”, como dados importantes para a compreensão das aprendizagens e formação dos indivíduos e sua inserção social (p. 29).

É sob essa perspectiva que trago, a seguir, os relatos dos entrevistados, suas memórias de práticas musicais que aparecem imbricadas às relações sociais vividas em cada época e lugar de sua existência familiar. São memórias vivenciadas diretamente, ou não, como aquelas experiências vividas “por tabela”, contadas e repassadas oralmente ou a partir dos registros deixados pelos familiares mais velhos às gerações seguintes.

3.1 Sociabilidades musicais da família em Santarém

A maioria dos entrevistados buscava explicar sua formação musical a partir de um caminho familiar percorrido, tendo como origem o nome de José Agostinho da Fonseca. A continuidade da prática musical ao longo de diversas gerações familiares

é apresentada por Wilde, seu filho caçula, quando mostra a ênfase e prevalecimento da prática musical sobre a profissão de alfaiate que o pai também havia exercido:

O meu pai foi, praticamente, criado dentro de um internato, mas trouxe uma experiência de vida muito grande, que deu pra manter a família com essa união, que você vê, um século depois, e a família continua unida e trabalhando sempre na mesma linha. Foi a música, [que prevaleceu] é. Nenhum de nós aprendeu pra alfaiate, mas, todos aprenderam música (2wilde214-215).

Ao mesmo tempo em que apontavam a origem da prática musical familiar aliada ao nome José Agostinho da Fonseca, os entrevistados traziam o meio social de convivência e as práticas e sociabilidades musicais familiares como fundamentais.

Trago, a seguir, alguns relatos de memória dos entrevistados sobre as suas vivências musicais em sociedade. Acredito que nas memórias individuais de cada membro familiar entrevistado estão presentes memórias de vivências musicais coletivas (HALBWACHS, 2004) que revelam, também, os momentos de interação musical familiar e social, e que, ao mesmo tempo, acompanham as transformações vividas pelas diversas gerações familiares ao longo de um século.

Essas memórias familiares são apresentadas em “quadros”, a partir das três ramificações da “árvore genealógica” dos Fonseca. No primeiro quadro trago as memórias de Wilde, pertencente à 2ª geração, assim como as de seus descendentes entrevistados. No segundo, apresento algumas das lembranças dos descendentes de Maria Annita, a irmã mais velha de Wilde, e no terceiro quadro são reveladas histórias de vida musical em Santarém pelos descendentes de Wilson, o segundo filho de José Agostinho.

3.1.1 Quadro de memória do núcleo familiar de Wilde

Além das referências sobre a origem social-familiar “humilde”, são lembradas algumas das vivências musicais, como as presenciadas pela 2ª geração, conforme os relatos de Wilde, que descreve um cenário do lugar vivido pela família na primeira metade do século XIX da cidade de Santarém, Pará.

De acordo com Wilde, a prática musical do pai estava relacionada com a vida em sociedade. Os lugares de performance musical podiam variar e se contrastar, de acordo com as solicitações do meio social, como as atuações nas festas de baile e nas cerimônias religiosas. Da mesma forma, as composições musicais eram feitas para suprir as necessidades de atuação nesses espaços.

O mesmo acontecia em relação à formação de grupos musicais locais como, por exemplo, a banda “7 de Dezembro” e o grupo “Euterpe Jazz”. Wilde fala da constituição e organização desses grupos pelo pai José Agostinho e pelo irmão Isoca, para atuação nas festas cívicas e igrejas, envolvendo, além do pai e irmãos, outros músicos.

Havia, também, o envolvimento e interação musical entre as várias famílias santarenses cujos membros eram músicos reconhecidos pela prática musical, tais como “os Toscano”, “as Peluso”, “os Keuffer” e a família Sirotheau, cujos descendentes tornaram-se, também, músicos.

A casa de Wilde era, também, “ponte de encontro” dos diversos artistas que passavam pela cidade de Santarém, de navio, a caminho de Manaus, relacionados, principalmente, à área do teatro. Wilde lembra de seus tempos de criança, dos momentos em que sua casa era lugar de encontros de artistas, que passavam pela sua casa e mantinham contato com o seu pai solicitando, algumas vezes, composições musicais para serem incluídas nas apresentações teatrais⁴¹.

No relato apresentado a seguir, é possível ler uma descrição de Wilde sobre o ambiente musical na época de vivência do pai, assim como a classe social a qual pertencia a família naquela época. As atuações musicais, como a prévia produção de composições, arranjos e a própria performance musical, dirigindo grupos e tocando diversos instrumentos, eram práticas relacionadas às festas da sociedade que a família frequentava. As necessidades de produção e algumas transformações dessa prática musical, ocorridas ao longo dos anos são, também, referidas:

É, o papai foi seresteiro também. Mas, aquilo, o ambiente era um pouco diferente, havia um pouco mais de sociedade, etc... Aqui as... as classes sociais eram bem delineadas, os lugares...eram...Naquela época, a gente tinha o... chamava de elite. A elite era os que... até as festas, tinha as festas da elite, e, lá no Recreativo [clube], por exemplo, era só a elite que ia lá. Independente da situação financeira. Era de acordo com a formação da família, o comportamento... Então, a gente podia ficar (3wilde114-115).

⁴¹ Entre esses nomes do teatro brasileiro da época que passaram por lá, Wilde destacou: Carlos Campos, Chico Rocha, Georgina Lima e Procópio Ferreira.

O relato desvela a prática musical familiar inserida no meio “elitista”, um “lugar” que o pai e a família conquistaram pelo domínio musical possuído.

Nesse sentido, Bozon (2000), ao afirmar que as atividades musicais não são somente ligadas por um “parentesco lógico”, mas por “relações concretas”, como as práticas associativas, considera a possibilidade de legitimação social por meio das práticas musicais (p.169-170).

A transmissão e continuidade da prática e aprendizagem musical ao longo das gerações da família investigada podem ser compreendidas, também, a partir da visão de Bozon (2000), ao pensar música como “estratégia de ascensão social” (p. 152). Dando sequência ao relato acima, Wilde afirma:

O meu pai era pobre, paupérrimo mesmo, mas, a gente era considerado como gente da elite da época. Por causa da atividade musical dele lá, que ele era um músico, e não era aquele músico que ia pra beber e... mas ele... A música era uma necessidade espiritual dele e a alfaiataria uma necessidade material. (...) vamos dizer, porque o principal conjunto de danças era, também, o do meu pai, então, ele tinha que ser da elite, também, porque ele tinha que ir pra... as festas da elite não se realizariam sem a presença dele. Ele que era o líder dos músicos, ele que organizava tudo (3wilde116-120).

O fazer musical relacionado com um tempo, uma época e um lugar geográfico e social aparece, também, no mesmo relato de Wilde, conforme segue:

Assim disse o meu irmão Wilmar, quando escreveu o livro sobre o meu pai, ele disse que ele sentiu muita dificuldade, quando ele chegou aqui, de repertório. Aí, ele comentou: - Bendita dificuldade. Porque ele não tinha repertório, aí ele tinha que escrever. Então, foi fazendo repertório pra bandinha dele lá de 1907, de 1910... porque a banda do meu pai tocava muito maxixe, era a dança que estava na moda, naquela época, era dança, era a dança de rua, acabou passando pra salão, então, o meu pai fez muitos maxixes, inclusive um deles foi premiado como 3º lugar num concurso nacional. O “Jeca Tatu”, não é? Então a outra dizia que ela era banda maxixeira, só tocava, só sabia tocar maxixe. [A banda] tinha vários nomes de acordo com o sabor do tempo e da época, e ia mudando o nome (3wilde120-122).

É sob este cenário que Wilde fala das lembranças do pai lendo livros em francês, sentado à porta da casa nos finais de tarde em Santarém. Costumes e hábitos do pai tal como se fazia nas “cidades grandes”, pois, também era requisito no início do século XX, em Santarém, saber francês para poder frequentar a “sociedade” da época (1wilde100).

As participações do pai como músico nos eventos sociais, juntamente com a sua banda “Maxixeira”, que tocava o gênero musical maxixe, assim como os “dobrados”, na sociedade santarena, são melhores descritas a seguir:

É, Banda Maxixeira, por que apareceu uma outra banda, que dizia que a banda do meu pai tocava muito maxixe. Era a dança da época. Então, eles anarquizavam com o conjunto do meu pai, diziam que tocava muito maxixe. Ele ficava voltado pra essas festas dançantes, nas festas dançantes era disso que gostavam, então, tocavam. Porque as bandas só tocavam dobrados, e valsas, etc... E, na banda do meu pai, além dos dobrados, de agora, eles tocavam, também, o samba, o maxixe. Eles achavam isso meio..., praticamente tudo foi inovador, nessa época (2wilde153).

Em relação ao gosto musical e ao repertório praticado pelo pai, Wilde conta que havia as músicas que se destinavam à atuação nas festas e aquelas músicas do repertório tradicional erudito, praticadas em casa. Para o acesso a esse repertório, quando havia a necessidade de se ler a partitura musical, não somente para aprender a tocar as músicas, mas também pela necessidade de conhecê-las, já que não eram comumente veiculadas pelo rádio, e naquela época não havia a facilidade de se obter gravações, como reflete Wilde:

Ele tinha a música, aquilo que ele dizia: a música que era pra ser tocada por gosto popular, e aquela música que era pra ser tocada e ouvida em casa. Ele não teve a sorte de viver no tempo em que a gente podia ter discos, com todos aqueles grandes clássicos. Ele se limitava, apenas, a ler a partitura e, apenas sentir, mas não ouvir. Mas isso aí... O rádio, também, era muito popular. (...) Ele escutava, etc... mas, não gostava. A música que ele vivia era a música da época dele. Então, as grandes músicas, por exemplo, quando começaram a surgir os discos LP, já, praticamente, já tava quase no fim da vida dele né? Já, o Isoca e eu [filhos], não. Chegou a época do Long Play e depois agora CD e a facilidade que a gente tem de ouvir músicas tocadas por grandes orquestras internacionais, e a gente ouve (2wilde182-184).

Os convites para as participações musicais dos filhos mais velhos nas casas da “sociedade de elite” também eram apoiados pelo pai. Nessas casas de “família”, os irmãos Annita e Isoca eram convidados para tocar piano, instrumento que poderia existir ali, nas suas salas de visita, como um móvel, pois na maioria das vezes ninguém na casa sabia tocar (1wilde101-103).

Sobre a implementação e situação de uma educação musical na Amazônia no final do século XIX, relacionada às práticas sociais de uma sociedade definida, Coelho (2006) escreve:

Não sem sentido incrementou-se a educação musical em meio às elites da borracha, como, aliás, ocorreu com a sociedade aristocrático-burguesa da distinção e de legitimação social, funcionando como um poderoso veículo de educação dos sentidos, além de exercer um papel expressivo para os ritos da sociabilidade (COELHO, 2006, p. 276).

Em relação ao ensino do piano, Coelho (2006) argumenta que, na Amazônia, ele era introduzido como prática de “tradição aristocrático-burguesa europeia”, e que havia se espalhado para várias partes do mundo juntamente com a ideia de “civilização”, implicando a adoção de “normas de bom gosto e de princípios de bem-viver”:

Da mesma maneira, entronizou nas casas, na condição de centro de gravidade social, o piano e a educação musical, mosaicos de um viver aristocrático-burguês que o processo civilizatório havia instaurado na condição de paradigma das virtudes do homem civil. Tratava-se de uma arquitetura ideológica extremamente contorcida, na medida em que no espaço privado, no ambiente doméstico, se cultivavam condutas que seriam dadas a conhecer a sujeitos sociais atuantes no espaço público (COELHO, 2006, p. 276).

É, também, por meio dos grupos musicais que o pai dirigia, que poderia acontecer a inserção e interação entre as pessoas da sociedade local, nas festas e comemorações diversas, quando juntamente com membros da família, os músicos das diversas gerações familiares poderiam aparecer tocando juntamente com outros músicos, momentos que exigiam aprendizagens de habilidades e um certo nível de conhecimento e envolvimento com a prática musical coletiva.

Mesmo não tendo participado diretamente de algumas dessas atividades musicais junto ao pai e seus irmãos mais velhos, que tocavam, inclusive, no “cinema mudo”, Wilde rememora as suas participações musicais junto ao irmão Isoca, em Santarém. Considera essas práticas musicais como uma continuidade daquelas antigas, como as de banda e coral, que aconteciam em diversos momentos e espaços públicos da cidade, tais 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 serenatas⁴².

Wilde fala de sua participação como violinista nas “serenatas” noturnas, sem a luminosidade necessária para ler a partitura, obrigando e possibilitando aos

⁴² Registros escritos sobre as “serenatas” podem ser encontrados no “Meu Baú Mocarongo” vol. 1, p. 295-311, escrito por Wilson Fonseca (2006).

músicos tocarem “de cor” as músicas na rua, em frente às casas. Algumas vezes essas atuações eram solicitadas e retribuídas pelas famílias, como, por exemplo, nos dias de aniversário. Outras vezes, tais práticas não eram muito bem vindas. Wilde relembra esses momentos, atribuindo à calma nas ruas e ao ambiente “silencioso” na cidade o favorecimento a essa “manifestação musical poética” (3wilde131).

Uma descrição de Wilde sobre esses momentos de “serenata” reflete o ambiente de sociabilidade e de práticas musicais nas ruas da cidade de Santarém, na primeira metade do século XX, quando havia envolvimento seu e de seu irmão Isoca, juntamente com outros músicos, retratando uma época de “uma Santarém poética” em que se cantava e tocava “música romântica”, “sem partitura”, falando “de luar, de rua e de amores”:

Tinha um excelente violinista aqui chamado João Fona. Então, eu tocava violino e ele tocava no violão. Tinha cantores também. Eram cantadas, aquelas músicas de serenata, etc. Então, o Isoca também tocou. Tocou saxofone em serenata. É, tinha o Joaquim Toscano que era um excelente e conhecido cantor. Cantava óperas, não sabia música. Mas, tinha uma excelente voz e sabia áreas de óperas italianas decoradas, [cantadas] só em apresentações artísticas. É, na serenata só tinha música romântica, falando de luar, de rua e de amores e eu participei de muitas delas tocando violino. Quando a noite estava bonita, tinha um luar bonito, a gente se reunia e saía. Não tinha carro nem um nas ruas. Então, a cidade era tranquila, calma, era aquele silêncio. Então, o luar era bonito, a gente ia andando e de vez em quando a gente parava e tocava. Nada de ler partitura porque era muito escuro. Era só a luz da lua. Às vezes tinha algumas famílias que convidavam a gente pra ir numa festa de aniversário pro pessoal fazer uma serenata lá. Geralmente, onde a serenata desse uma paradinha pra cantar uma música, era de obrigação naquele tempo o dono da casa providenciar alguma coisa de tira-gosto e alguma bebida. Era sempre assim. A gente tocava naquela casa, geralmente, de surpresa. Abriam a janela pra ouvir e depois agradecer. Uma coisa, assim, muito poética, romântica, etc. É... coisa própria da época. Era uma Santarém poética, também. Acho que até que o próprio ambiente ajudava um pouco (3wilde123-131).

Como o pai José Agostinho, os irmãos atuaram, também, à frente dos grupos musicais, organizando e dirigindo os ensaios e apresentações. Wilde lembra que aos seus 17 a 18 anos começou a dirigir corais, cujo repertório de músicas religiosas, composto também pelo irmão Isoca, exigiu-lhe, também, o aprendizado do latim, conseguido graças ao seu envolvimento com a igreja católica e com padres, alguns músicos, com quem ele e o irmão puderam trocar conhecimentos musicais.

Os filhos de Wilde entrevistados acompanharam algumas dessas práticas dirigidas pelo pai e pelo tio, como a banda e o coral, assistindo ou participando. João Paulo, um de seus filhos entrevistados, reaviva as lembranças enquanto expectador e mais tarde como integrante da banda de música dirigida pelo pai, que passou a frequentar. Herdou, junto com a banda, antes regida pelo pai e o irmão, um repertório que era constituído por “dobrados”, “valsas” e “marchas”, simbolizando um período em que se tocava frequentemente em coretos e que ainda continuava a ser executado. Fala da sua necessidade de efetuar mudanças na banda, principalmente de repertório, acompanhando as transformações sofridas na sociedade.

3.1.2 Quadro de memória do núcleo familiar de Maria Annita

As filhas de Maria Annita, filha mais velha de José Agostinho, falam das sociabilidades musicais na cidade de Santarém, nas atividades que estavam envolvidas, tais como na prática do coral regido pelo tio Wilde, tendo no repertório as músicas compostas pelo tio Isoca. Dão destaque, também, às apresentações “lítero-musicais”, onde era comum a participação dos diversos membros da família, juntamente com outros artistas da cidade. Lembraram que, como mulheres, na juventude foram “cortejadas” à porta de sua casa por jovens seresteiros, com as suas músicas de “serestas”.

Miguel, terceiro filho de Maria Annita, fala dos amigos intelectuais e músicos que frequentavam a sua casa para participar dos encontros musicais juntamente com os pais, como o tenor e baterista Joaquim Toscano, momentos que considera significantes para a aprendizagem do gosto de uma vivência musical santarena (2migue70-71). Miguel rememora os anos 60, em Santarém, comentando sobre o grande interesse dos jovens pela prática musical, principalmente pela prática do violão. No seu caso, além da prática da flauta, instrumento tocado pelo pai e que fazia parceria com o primo José Wilson nas “serestas” santareneas, aprendeu a tocar o violão, instrumento com o qual ainda participa de serestas em Brasília, cidade onde residia na época da entrevista.

Maria de Fátima, quarta filha de Maria Annita, que também aprendeu o violão, mantém essa prática para acompanhar os cânticos no grupo de oração que

participa, em Belém, na época do Círio de Nazaré, festa que acontece no mês de outubro. Ela sai andando e tocando o instrumento em “peregrinação”, atendendo às solicitações do grupo, tocando o violão pelas ruas da cidade, o que não deixa de ser repreendida pelos filhos, pelo estranhamento de tal prática de atuação pela mãe (Filhas87-89).

Essas atuações musicais eram consideradas comuns quando praticadas pelos homens da família da 3ª geração, que tocavam seus instrumentos de sopro nas procissões que existiam durante as festas religiosas⁴³, acompanhando o trajeto da imagem da santa padroeira, pelas ruas de Santarém.

Miguel destaca a interação com colegas, filhos de “famílias importantes” da cidade de Oriximiná, que residiam em Santarém para dar continuidade aos estudos e a necessidade e possibilidade de aproximação ao meio social de sua futura namorada e, depois, esposa, a partir da aprendizagem do violão (1migue84).

Os netos de Maria Annita, que na sua maioria já não residiram mais em Santarém, mas em Belém e Brasília, parecem apenas terem presenciado e vivenciado alguns momentos que lembram e fazem reviver aquelas práticas musicais familiares e coletivas dos pais e avós. Predominava o estudo e aprendizagem de instrumentos musicais, como o piano, que a avó Annita tocava, e o violino, instrumentos aos quais tiveram acesso nas escolas específicas de música.

Algumas práticas musicais extrafamiliares aparecem junto à prática instrumental dos netos, como grupos musicais constituídos por colegas do meio escolar, que os pais passam a apoiar e frequentar, tais como o “grupo de pagode”, considerado, num certo momento, como uma preocupação dos pais devido à possível incompatibilidade entre a intensidade de envolvimento do filho aos ensaios do grupo e a necessidade de dedicação aos estudos escolares e a preparação ao exame vestibular.

3.1.3 Quadro de memória do núcleo familiar de Wilson

Ao presenciar e assistir os ensaios do grupo musical dirigido pelo pai Isoca, José Wilson relata o grande envolvimento paterno com as práticas musicais da

⁴³ Sobre “procissões e festas religiosas”, em Santarém, ver “Meu baú Mocorongo”, de Wilson Fonseca, vol. 2, p. 653-662.

cidade, principalmente aquelas relacionadas às atuações em bailes e cerimônias religiosas. Algumas dessas práticas só poderiam ser vistas nos ensaios, pois o acesso aos lugares em que poderiam ocorrer as atuações sociais poderiam ser restritos aos adultos, como mostra no relato a seguir:

Quando existia o grupo musical Euterpe Jazz, que ele [o grupo] era banda de música na procissão, banda de música no coreto, e a orquestra de dança no clube, eram os mesmos músicos. As crianças não iam [aos bailes], porque era festa de adulto, né. Nos bailes eu nunca vi eles tocarem. Eu via no coreto e via na procissão, que eu acompanhava, e via no ensaio. Só que, como eu te disse, eu não sei, que às vezes eu sou um pouco transgressor, e eu transgredia, e o papai me olhava [nos ensaios] com raiva de tudo, sabe. Mas, eu fazia que não era comigo, já criança, né, pra ficar olhando os caras ali (1jwilson51-53).

Rememora as várias ocasiões em que na juventude acompanhou o pai na banda de música, tocando, com dificuldade, nas ruas “esburacadas”, da cidade de Santarém, durante as procissões religiosas, ocasiões em que se era obrigado a “improvisar”, já que havia também a quase impossibilidade de ler partitura nesses momentos.

As atuações do pai, na banda, e do tio, Wilde, no coral, marcaram, também, a memória de José Wilson, sobretudo quando ele passou a frequentar os ensaios como integrante desses grupos, considerados como “lugares” significativos de seu aprendizado musical (1jwilson138-144).

As “serenatas” realizadas junto com o primo Miguel também são lembradas por José Wilson, quando a casa servia de local para realizar os ensaios, em que incluíam no repertório as músicas feitas pelo pai.

Também foram lembradas as práticas musicais realizadas durante as festividades de carnaval nas casas de famílias da cidade de Alenquer, cidade localizada naquela mesma região paraense.

Vicente, mesmo sem ter conhecido o avô José Agostinho, revela conhecer, por meio de diversos registros e relatos orais passados pelos familiares, um cenário da cidade de Santarém vivido pelo avô há aproximadamente cem anos, situando, ainda, a vivência social e musical dele durante esse período. Discorre, também, sobre a situação socioeconômica humilde do avô quando chegou a Santarém e das diversas famílias, inclusive de músicos, que chegaram lá em busca de melhores condições econômicas e de trabalho, na época “áurea” da borracha, tais como a família Peluso, que tinha por tradição a prática e o ensino do piano. Outras pessoas

ligadas ao meio musical como o cantor Joaquim Toscano, que conviveram com o avô José Agostinho e outros artistas do meio teatral e literário também foram lembrados.

Vicente, ao mesmo tempo em que rememora, recorre, durante a entrevista, às fotografias do Meu Baú *Mocorongo*, a coletânea escrita pelo pai, ilustrando e exemplificando, por meio delas, o seu relato sobre as vivências musicais em Santarém na primeira metade do século XX. Destaca os grupos musicais que existiam na época do avô, como a Filarmônica Santarena, em que todos os músicos trajavam paletó, bem como as companhias de ópera que passavam em Santarém, de navio, a caminho de Manaus, e que ali paravam, interagindo com os artistas locais⁴⁴. Havia, também, a produção de pequenas peças teatrais, como os “musicais”, os chamados “teatros de revista”, que o avô participava como compositor e ator. Tais atuações eram destinadas a uma sociedade de “periferia”, diferentemente de outras que aconteciam no “clubes social principal”, o da elite santarena.

Vicente fala sobre essa “passagem” para, ou “entrada” da família na vida social da elite santarena por meio da atividade musical:

O meu avô, ele chegou em Santarém numa época em que a sociedade era um pouco fechada, o cara no clube social tinha que ser ligado à society, porque o pessoal do povão não ia. E, as festas eram animadas geralmente com valsas, coisa e tal, o cara tocava um pouco distante, dançava um pouco distante... Então, o meu avô gostava muito de maxixe, e ele não tocava no clube social principal, tocava na periferia. Maxixe, sabe como é que é, tipo, assim, lambada, não é. Aquela música que o homem coloca o joelho no meio da perna da mulher, [...] só de, o cara dançar num bordel, ou uma coisa assim. Então, o meu avô não tinha ingresso no clube principal, lá. Até que o pessoal mais jovem conseguiu convencer de ele ir tocar lá. Aí, foi um sucesso. Sobre tudo juventude, e coisa e tal. E a orquestra principal perdeu a vez e o meu avô entrou. Que ele tocava valsa também, mas chegava na hora de animar era música mais alegre, coisa e tal, né. E foi por conta disso que a banda dele, essa orquestra dele, os caras da soci... da outra orquestra chamavam Maxixeira:

- Ah, essa Maxixeira, aí, só toca Maxixe. [Orquestra] que era dele, do José Agostinho. (2vicente121-125)

⁴⁴ Páscoa (2006) escreve sobre a vinda de companhias líricas para apresentações em teatros brasileiros, como o Teatro da Paz, em Belém, bem como sobre a “formação do gosto” por esse gênero musical operístico, a partir do ano de 1880. Páscoa aponta os primeiros indícios da vinda dessas companhias de ópera, sobretudo da Itália, relacionando-a ao interesse da corte brasileira, com a criação da Imperial Academia de Música e Ópera Nacional, por um “desenvolvimento cultural que levasse o país a uma imagem prestigiosa perante os seus interlocutores internacionais”, o que refletia na consequente imposição de “uma estratégia educativa que visava dentre outras coisas o estímulo escolar direto através de estipêndios, e a subversão à atividade teatral, onde se incluía o lírico”. (PÁSCOA, 2006, p. 61). A continuidade dessa tradição após a proclamação da república na região Norte também é apresentada por Páscoa (2006).

As diferenças do meio social frequentado pelo avô e pelo pai foram notadas por Vicente quando fala da atuação do pai, Wilson, como músico, mais frequentemente na igreja, no coro e na música de salão, enquanto que o avô, José Agostinho, dirigia a sua atuação “mais para o povão”. Essa opção e escolha paterna diferenciada do avô foi, talvez, motivada também pela orientação familiar materna, da avó, que proibia o acesso do filho a certas práticas e instrumentos musicais, consideradas menos legítimas, conforme o relato seguinte:

O papai era assim, na igreja, coro... era coisa de salão. Já o meu avô, era de salão, mas era também lá no... povão diretão mesmo. Boêmio. Tanto que quando o meu pai tentou pegar, uma ocasião, o violão pra aprender, a minha avó...:

- Você não vai pegar violão, nem pensar. No piano, que você não vai carregar o piano na costa. Vai fazer tipo o Zé Agostinho que sai com clarinete dele [risos juntos] pra fazer serenatas, coisa e tal, (2vicente217-218).

As relações familiares com o meio social da elite cultural de Santarém e de Belém, as oportunidades de atuação musical geradas nesse meio e as vivências e aprendizagens musicais junto ao pai são, também, relatadas por Vicente, assim como as motivações do pai para compor, tocar, ensinar e, ainda, transmitir esses conhecimentos musicais aos filhos. Essas transmissões estão relacionadas às práticas musicais em sociedade.

Assim como na pesquisa de Gonçalves (2007), cada espaço – também como àqueles frequentados pelos membros da família Fonseca – “se organizava em torno de determinadas práticas pedagógico-musicais com suas ideias, seus valores, gostos” nos fazendo crer que “a produção pedagógico-musical tem suas especificidades em cada um desses espaços, especificidades que passam pelos interesses, pela forma como cada espaço esta estruturado e organizado tanto física quanto socialmente” (GONÇALVES, 2007, p. 306). Portanto, ao problematizar a formação e aprendizagem musical em família, não se deixará de tomar em consideração, também, esses espaços de sociabilidade musical com suas maneiras de ensinar e aprender música.

A partir da fala de Vicente, fica clara a relação entre os lugares onde o seu pai atuou como músico com a sua intensa e variada produção de composições musicais, tais como as destinadas ao “cinema mudo”, ao baile, à igreja, à “banda de

música” e ao coral, em que havia maneiras particulares de atuação e performance. Compreende-se, também, os momentos de “inspiração” que motivavam essas produções, que também aparecem associados a situações de convívio social, tais como as músicas dirigidas a um parente ou com um motivo religioso ou “folclórico” (regional), como as “lendas” da Amazônia ou uma situação emocional relacionada ao convívio familiar.

São relatadas, ainda, por Vicente, as oportunidades de atuação e de aprendizagem musical herdadas dessas interações entre famílias, tais como as relações de seu avô e pai com a família Peluso, com quem Vicente passou, na adolescência, a ter aulas de piano, em São Paulo. Na atuação musical dos descendentes de José Agostinho, constata-se a herança de toda uma rede de relações sociais que pode ser registrada, como na Semana de Santarém⁴⁵, que aconteceu em outubro de 1972, quando “a família santarena”, antigos moradores de Santarém e seus descendentes que já residiam em Belém, foi mobilizada para assistir e participar das apresentações musicais e artísticas, no tradicional Theatro da Paz, em Belém, ocasião em que houve, também, a participação de vários membros da família Fonseca.

Tinho fala das histórias contadas pelo pai sobre a intensidade de uma prática musical de banda na época do avô, que eram mantidas por associações musicais existentes na cidade, ao mesmo tempo que considera desproporcional e insuficiente o número de bandas existentes na cidade de Santarém, nos dias de hoje. A vivência musical na cidade, como músico de baile, banda e atuações na igreja, também foi e continua sendo realizada por ele.

As filhas de Wilson relembram o ambiente musical da cidade e do envolvimento familiar. Para Maria das Dores (Dorita), as lembranças são aquelas das brincadeiras de roda, na rua de casa, sem carros, com as colegas vizinhas, lembranças das festas comemorativas do colégio com o envolvimento e ajuda paterna no aprendizado das músicas, e das participações nas apresentações “lítero-musicais” que ajuda a organizar e dos ensaios e apresentações do coral regido pelo tio. As lembranças marcantes de Conceição (Conci) são aquelas também registradas em fotografias, que registram sua participação tocando piano nas

⁴⁵ Sobre a Semana de Santarém no Theatro da Paz, ver Meu Baú Mocarongo (2006) de Wilson Fonseca, vol. 1, p. 343-357.

apresentações “lítero-musicais”, no Centro Recreativo⁴⁶ de Santarém, atendendo ao convite paterno. Algumas vezes disse ter se apresentado, também, acompanhada pelo pai e pelo irmão Vicente, em “piano a 4 mãos”.

Os netos de Wilson que cresceram próximos ou na convivência com o avô em Santarém trazem nas suas lembranças os momentos de sociabilidade onde participaram atuando com música junto ao avô. Polyana relembra como exemplo desses momentos a comemoração dos 15 anos da irmã que participou como cantora, assim como o recital que participou na “Casa da Cultura” de Santarém.

Tininho, ao rememorar as histórias contadas pelo avô, relativas à vivência musical junto ao bisavô José Agostinho, acredita que deveria se dar de maneira “mais normal” a prática dos “encontros musicais naquele tempo”. Conta que no tempo do avô e bisavô as pessoas se reuniam, em casa, somente com a intenção de se encontrar para tocar juntos, enquanto que nos dias de hoje, quando esses “encontros” são menos frequentes, modificando a maneira de se fazer, aprender e praticar música, conforme o relato seguinte:

O vovô sempre dizia que quando era pra vir ensaiar a banda, que Santarém era pequeno, e era muito silêncio, não tinha carro, não tinha eletricidade, eu acho, [...] não tinha nada, e, o rapaz ia lá pro quintal de casa e tocava um bumbo, que toda a cidade ouvia e vinha ensaiar.

Então, isso é bem diferente de hoje em dia. Hoje em dia isso é muito mais complicado de se fazer. Até porque a cidade era pequena. Então... Aí, eu acho que a vivência musical nesse tempo, talvez fosse melhor, de fazer, eu acho, não sei.

Mas hoje tem muito mais possibilidades, né. Naquele tempo era bem diferente, eu acho. Da vivência, não da música, mas da vivência. Era muito mais normal, naquele tempo, as pessoas se encontrarem só pra tocar:

- `Bora tocar lá em casa?

É, quando iam ensaiar era o bumbo. Tocava lá, aí, como era pequeno, a cidade não tinha carro, não tinha barulho, não tinha nada, e aí, eles vinham, [...] aí vinham, tocavam, [...] ensaiavam, pra dizer assim.

Mas acho que eles eram, como o vovô dizia que tinha o Expedito Toscano, que ele ia lá pra casa do vovô pra cantar as óperas. Tinha a partitura do piano, aí o vovô tocava, ele cantava, assim, só pra ter o prazer e vontade de cantar. Não iam se apresentar, não iam ensaiar.

Aí, como as outras pessoas fazem:

-Ah, `bora ensaiar pra tocar em tal lugar.

Eles iam só pra tocar, mesmo. Só tocar pra se divertir em casa. Não tinham a responsabilidade de tocar pra se apresentar, ou, ensaiar pra se apresentar. Não:

⁴⁶ Sobre o Centro Recreativo ver “Meu Baú Mocarongo” (2006), de Wilson Fonseca, vol. 1, p. 313-329; ver, ainda, o artigo de Lúcio Flávio Pinto publicado no jornal *O Estado do Tapajós*, no dia 25 de abril de 2008, onde evidencia o envolvimento de membros da família Fonseca em um “sarau lítero-musical” comemorativo pelos 25 anos de aniversário em 1943. O artigo esta disponível em: http://blogdoestado.blogspot.com/2008/04/memria-de-santarm-por-lcio-flvio-pinto_25.html acesso em 09 de julho de 2008.

- `Bora tocar, só pra se divertir.
Lógico que hoje em dia, eu acho que não vejo muito isso. Mas, eu acho que seria legal (1tinhin152-156).

Daria pra estabelecer uma relação entre membros familiares da mesma geração, como no caso de membros da 4ª geração. No caso de Tininho, Andréa e Tânia, embora residindo em lugares distintos dos membros familiares que ficaram em Santarém, vivem em sociedades que compartilham problemas considerados globais e contemporâneos. Esses membros familiares da 4ª geração vivem hoje numa época e em lugares - capitais brasileiras - em que as configurações familiares estão em transformação e sofrem mudanças, passando de famílias extensas, que mantinham uma convivência social e musical que parecia ser mais intensa, a uma configuração familiar menor, parecendo não haver a mesma intensidade de visitas e convívio que as gerações anteriores, no caso em questão, a 2ª e a 3ª geração.

Essa mudança de configuração percebida em relação à família investigada parece corresponder às transformações familiares apontadas por Singly (2000) na família contemporânea. Para Singly nessa nova configuração familiar “individualista e relacional” ocorre a instauração de um compromisso dos indivíduos em se tornarem autônomos e seus desejos de continuar a viver, na esfera privada, com uma ou várias pessoas próximas. O elemento central “não é mais o grupo reunido, são os membros que a compõem” (SINGLY, 2000, p. 15).

3.2 Memórias dos lugares de aprendizado musical escolar

3.2.1 O acesso musical da família no meio escolar

A formação escolar, e sua importância na formação musical desde a 1ª geração familiar é, também, revelada pelos entrevistados. Ao fazerem referência aos registros escritos que falam sobre o assunto, demonstram que muitos dos conhecimentos musicais transmitidos e aprendidos em família têm por origem as experiências vividas por José Agostinho da Fonseca no “Instituto Paraense de Educandos Artífices”, onde ingressou em 1896. De acordo com Wilde, e com as

referências familiares escritas, seu pai ingressou no Instituto entre os 12 ou 13 anos, onde ficou estudando e residindo durante vários anos, formando-se como alfaiate e músico. O desligamento de José Agostinho do instituto consta na VI parte da “Monographia do Instituto Lauro Sodré”⁴⁷ (1904), produzida pelos próprios alunos do instituto, como tendo acontecido em 1902.

Wilde vê possíveis relações entre a formação paterna no Instituto e os valores transmitidos pelo pai à família, principalmente os relacionados à atividade musical e à interação familiar.

Considerando a importância dada pelos entrevistados à formação escolar de José Agostinho, e o quanto foi se considerando essa formação, determinante para a sua atuação profissional como alfaiate e atuações como músico na cidade de Santarém, cabe analisar como essas vivências escolares no Instituto Lauro Sodré podem estar relacionadas às transmissões e aprendizagens musicais familiares nas quatro gerações pesquisadas.

De acordo com as fontes escritas consultadas, durante o período em que José Agostinho estudou no Instituto, houve várias transformações e mudanças em relação ao programa de ensino, mas a atividade musical parece ter se mantido como atividade pedagógica regular. Criado em 1871, em Belém, inicialmente o Instituto era destinado à educação artística de 50 alunos (RELATÓRIO 1899, Instituto Lauro Sodré), com elevação desse número a 200 até o ano de 1880. Em 1873 havia a formação técnica em oficinas de alfaiate, latoeiro, sapateiro e fundidor. “Música” passa a constar no curso profissional em 1894, sendo dada em “officinas”, ao lado de outras matérias como “desenho, gymnastica e esgrima”. O Instituto, que passou por reforma física em 1893, passa nesse mesmo ano a atender 300 alunos. Em 1897 passa a denominar-se de Instituto Lauro Sodré, com destinação ao ensino primário e profissional, tornando-se, em 1898, em uma “colônia orphanológica, artística, industrial e agrícola” (REVISTA DE ENSINO, Ano 1, nº 4, 1900, p. 368), mantendo o nível de ensino “primário e o de aplicação ou profissional” (p. 369), conforme as normas do Instituto de 1899, que estabelece que o mesmo destinar-se-á para a “instrução primária e profissional de 300 educandos internos, que sejam

⁴⁷ A “Monographia do Instituto Lauro Sodré” (1904), foi produzida e processada pelos próprios alunos e operários do instituto, conforme relação seguinte registrada na publicação: Raymundo Machado, Joaquim Mello, Miguel Silva, Thomaz Marinho (Composição); Raymundo Machado e Carolino Lopes (Paginação); Mauricio Verni (Impressão); João Pimentel, Amadeu Paraguassú, Malachias Odilon e José Figueiredo (Encadernação).

orphãos ou filhos de paes reconhecidamente pobres” (p. 368), com atendimento a alunos de diversos municípios do estado do Pará.

Schueler relaciona a criação desse modelo de escola profissional com a preocupação do Estado com o controle social, “com as ‘desordens’ e a criminalidade” assim como com a “construção do povo e a formação de cidadãos disciplinados e úteis à pátria” (SCHUELER, 1999).

A partir de 1899, a cadeira de Música Instrumental é dada ao lado de outras disciplinas, como Francês, atendendo aos alunos dos diferentes cursos profissionais (REVISTA DE ENSINO, 1900, p. 369).

Música, como disciplina teórica e prática do curso secundário, aparece ao lado de outras disciplinas como as (aritmética, álgebra, geometria, mecânica, hidráulica e agrimensura); Física, Química e Desenho, além dos conteúdos específicos exigidos nas Oficinas que faziam parte do curso de Educação Profissional, como as de tipógrafo e impressor; marceneiro, carpinteiro de moldes e torneiro; ferreiro e serralheiro mecânico; funileiro; sapateiro-correio e alfaiate, sendo esta última a frequentada por José Agostinho (MONOGRAPHIA, 1904, p. 58-60). [Ver programa da disciplina no ANEXO B da tese].

Ao mesmo tempo em que Música parece ser destinada a todos os alunos do Instituto do nível secundário, aparece como oportunidade de atuação aos alunos “mais aptos”, conforme consta nas publicações de 1900 e de 1904, que revelam a constituição de uma banda de música, composta por “educandos que mais aptidão mostram para o estudo da música” (p. 370 e p. 39, respectivamente). A banda de música, segundo esse documento, aparece como atividade da educação profissional mantida e destinada às apresentações solicitadas pelo Estado (p. 39), evidenciando uma finalidade educativo-musical relacionada ao atendimento às solenidades e eventos cívicos.

O envolvimento de José Agostinho da Fonseca nas atividades do Instituto aparece nesses documentos acima citados, como aluno regularmente matriculado, como integrante da banda de música e, ainda, como sócio efetivo da “Sociedade Beneficente Governador Montenegro”, instalada em 1903, composta “somente por empregados do estabelecimento” (MONOGRAPHIA, 1904, p. 99). A sua posição de aluno “destacado” e “premiado” consta, também, no Relatório da instituição do ano de 1899.

Os valores transmitidos no Instituto, tanto musicais como disciplinares, parecem terem sido marcantes na formação de José Agostinho e de seus descendentes, pois se observa uma certa recorrência de práticas educativo-musicais, como por exemplo, a prática de instrumentos de banda e a ênfase na transmissão de elementos teórico-musicais, bem como de valores educacionais e disciplinares, evidenciados nas primeiras gerações familiares e nas posteriores. Isto será melhor esclarecido nos capítulos 5 e 6, quando serão descritas as formas e aprendizagens em família.

A educação e rendimento escolar também eram cobrados por José Agostinho, aos filhos. De acordo com Wilde, o seu pai não costumava indicar a profissão dos filhos, mas exigia que frequentassem e obtivessem bons rendimentos escolares:

A gente escolhia [a profissão], a única coisa que ele [o pai] fazia, obrigatória, era a escola. A escola daquele tempo era só o curso primário, mas, ele, a gente ia pra escola todo dia, sistematicamente, fim do mês, ele era quem examinava os boletins, e via as notas, quanto que a gente tinha tirado, e tinha o raspão, se a nota não tivesse muito boa, porque ele tinha que assinar os boletins, né? Era só... só tinha curso primário. Era a escola, que hoje se chama Frei Ambrósio, ela era chamada, antes, Grupo Escolar de Santarém. Era uma escola do estado, e era a única escola do município, que era do estado. Então, todos nós estudávamos, exclusivamente, o curso primário (2wilde220-222).

Não é foco desse estudo a escolaridade dos descendentes, mas compreender, a partir de suas falas, que as oportunidades de acesso ao aprendizado de música na escola, bem como a localização de música como um valor escolar, pode ter contribuído a uma aprendizagem e atuação musical em sociedade, em consonância com os esforços e valores familiares. A disciplina Educação Artística, como os conteúdos de música, constam como atividades e práticas docente e discente para alguns dos entrevistados a partir da segunda geração.

Wilde fala de sua atuação como professor de música, quando chegou a elaborar e publicar um livro para a disciplina de Educação Artística, atividade que foi herdada pelo filho, que também passou a utilizar o livro elaborado pelo pai para a disciplina, conforme segue:

Fui lecionar Educação Artística, e eu passei lá, quatorze anos lecionando Educação Artística. Eles aprendiam rudimentos de música [...]. Até o

próprio livro que era adotado lá, eu escrevi o livro. É... por ser adotado lá no colégio ele foi aceito [...] Hoje, acho que não [é mais utilizado]. Depois que eu sai de lá, acho que tudo mudou. Olha, não é grande coisa, não, mas é pra lecionar pra quinta série, pra sexta série. É... era coisa muito lá em baixo, e... eu fiz isso, e... o próprio colégio não tinha livros especializados próprio pra essas coisas de formação musical. Eu próprio compus o livro. Eu lecionava,... durante os quatorze anos que eu lecionei lá, esse foi o livro adotado no colégio, e nunca foi contestado por ninguém. Depois que eu saí de lá, meu filho mais velho, que hoje é o regente da banda, ainda me sucedeu lá, adotando o mesmo livro. Eles saíram de lá, basicamente sabendo rudimentos. É... até o próprio título do livro é “Rudimentos de Teoria Musical e Solfejo”. Então, ele [o aluno] aprendia a teoria musical e a solfejar aquelas escalas (2wilde230-234).

A possibilidade do envolvimento entre as várias gerações familiares, na atividade musical escolar, como a 2ª e a 4ª gerações, nas aulas de canto em que aprendia-se a leitura musical com o tio que era, também, o professor de música da escola na 5ª e 6ª série, é lembrada por uma entrevistada, a Polyana, que disse saber o nome das notas, mas não saber ler de forma “corrida”. O envolvimento do avô na preparação de trabalhos escolares, em outras disciplinas como História, é lembrado por Polyana. Ela relembra as contribuições do avô a partir dos registros de pesquisas feitas por ele “ao longo da vida”, bem como por meio dos relatos sobre a história familiar e sobre a sociabilidade santarena. Polyana narra:

Eu me lembro de várias vezes no colégio Dom Amando em que a gente fazia trabalhos e eu sempre escolhia a área da Música, ou, falar sobre a nossa família. Nós fizemos uma vez, um trabalho sobre o teatro Vitória, lá em Santarém, e, a maior parte do trabalho, o trabalho inteiro, eu tirei do “Meu Baú Mocarongo” [esboço elaborado a partir de 1928, de acordo com Vicente Fonseca⁴⁸], que na época era inédito. Então, a professora de História não conhecia aqueles textos, não conhecia aquela história toda, e ela ficou encantada com o trabalho, que resolveu deixar na biblioteca, e tudo foi bem bacana. O vovô sempre cedeu fotos. Ele sempre permitiu que a gente tivesse acesso a todo o acervo dele. Acho que como historiador, ele gostava muito de compartilhar isso com a gente (Polyana19).

Havia, também, a cooperação direta do pai na elaboração de arranjos instrumentais para serem tocados em sala de aula, como outra opção de atuação na classe de português, como demonstra a fala de um dos entrevistados que relembra dos “arranjos” feitos pelo pai:

O que acontecia era, por exemplo, no colégio Dom Amando, eu, toda segunda-feira, tinha aulas de... nós tínhamos uma professora de português.

⁴⁸ Ver *Meu Baú Mocarongo*, 2006, vol. 1, p. 9

Ela aproveitava um dia da semana pra fazer, ela colocava a gente pra declamar poemas. Assim. E, aí, eu perguntava:

- Professora; ao invés de declamar esse poema eu posso tocar?

Aí:

- Pode, ótimo, melhor ainda.

E ela conhecia o meu pai. Aí, ela

conversava com o meu pai, ela pedia que o meu pai escrevesse uma música e eu ia pra dentro de sala de aula pra tocar.

Então, enquanto todo mundo declamava o poema eu ia lá, eu ia pra frente pra tocar.

E as pessoas:

- Ah, o João Paulo vai tocar, não sei o que mais. Aquela alegria, né.

E as pessoas, às vezes, das outras salas vinham, saíam pra ouvir o quê que é isso, aí? Olha! (1jpaulo153-155).

Música podia ser atividade considerada extra-escolar e opcional no colégio, como o coral e a banda de música, esta última dirigida para apresentações em eventos cívicos, as quais poderiam ser opcionais como outras atividades relacionadas ao esporte, por exemplo. Nesse caso, a tendência ao envolvimento com a atividade musical de banda na escola podia acontecer como consequência do prévio envolvimento familiar com música, como exemplifica um dos entrevistados:

Agora, por exemplo, na banda do Dom Amando, existia uma banda marcial, lá todo mundo... lá você ou faz educação física, ou você faz natação, ou você vai pra banda. Porque o Dom Amando tem uma banda de música. E lá, como a gente era músico, todo mundo optava pela banda. E a gente ia, tocava, ensaiava, quando chegava perto do sete de setembro, ensaiava com a banda. Aí tinha lá cem flautas doce e tinha a parte de instrumental. Mas, naquele tempo eram poucos. Eram, sei lá, dois, três clarinetes; dois, três, saxofones; um ou dois trompetes... (1jpaulo156-157).

O aprendizado musical escolar era diferenciado entre homens e mulheres. Uma das entrevistadas relembra das atividades e instrumentos de banda de música, que não teve oportunidade de aprender porque eram destinados mais aos homens. Fala, também, da formação inédita de um grupo musical feminino preparado pelo irmão no colégio (Conc58).

José Wilson relata sobre a formação e repercussão da “banda de música feminina” que dirigiu no colégio Santa Clara, em Santarém, onde atuou a convite da prima Salete e com o apoio do pai Wilson, na elaboração de arranjos para o grupo. Descreve a atuação no dia 7 de setembro, por ocasião dos desfiles pela Semana da Pátria, como “algo inédito na cidade”:

Foi a 1ª vez que entrou um grupamento de mulheres tocando, porque lá só tinha banda de música do Dom Amando, que eram homens, do Tiro de

Guerra, que eram soldados e a banda de música do Santa Clara, as mulheres, as meninas lá tocando. E, interessante como era a vocação, né. Tinha umas que não conseguiam passar do mi. E outras tiravam o sol agudo, até dó. Aí o papai fez uma pequena 2ª voz. [entoa com a voz]. Aí ficava naquela mesma nota, dava até uma pequenina harmonia. E deu certo, no 7 de setembro foi o maior sucesso. Aí, quando foi no ano seguinte, nós fizemos [músicas] mais elaboradas. O papai já fez outra, que eu não me lembro como foi. Mas aí, já ia melhorando (2jwilson49-55).

Havia a possibilidade de integração entre primos e diferentes núcleos familiares, como, por exemplo, na preparação da banda de música do colégio, conforme a seguinte citação:

E, teve uma certa época que quem comandava a banda era o Tinho, e, de certa forma deu uma integração das famílias numa mesma banda, porque tocávamos eu, os meus irmãos, o Tinho era o coordenador; tinha os filhos do Tinho que também tocavam na banda marcial. Então, teve uma época de integração das famílias numa mesma banda (Bene66).

A banda de música do colégio poderia ter a função, também, de iniciar e oportunizar aos filhos o acesso aos instrumentos de sopro, conhecimentos que depois seriam aprimorados na banda de música dirigida pelo pai.

O colégio poderia ser um lugar de oportunidade de aprimoramento instrumental, como os estudos de trompete com um dos padres que transmitiu conhecimentos técnicos a partir de método para trompete e “trompa de harmonia” (2jwilson74-75).

As aulas de música, assim como as atividades em coral no colégio, são lembranças que demonstram resultados de uma atividade interdisciplinar envolvendo música, como o aprendizado de outras línguas (2migue77-81):

E o colégio Dom Amando, também, que tinha, tinha o Canto Orfeônico, lá. É... Na... [escola] formava num pavilhão todas as turmas, e [...] cantava o Hino Nacional cantava o hino do colégio. E tinha aula de canto... (...) Mas haviam muitos padres, havia o irmão Genardo, que era professor de música, não é, e cantava em português, em inglês, em latim e francês. Cantava em francês, também. Enfim... tem muitas músicas, as que eu sei do repertório até hoje são músicas que ficaram daquela época (2migue77-81).

3.2.2 A casa como escola

É principalmente em relação à primeira geração que aparecem, nos relatos, fortes evidências da constituição de uma “escola de música” dentro de casa. Uma prática que envolvia o ensino de instrumentos “da moda”, de uma “sociedade” santarena da época (3wilde9) que, de acordo com Wilde, eram na primeira metade do século XX o piano, o violino e o bandolim. Foi a partir dessas aulas dadas em casa que algumas relações sociais e interfamiliares eram estreitadas, podendo promover, inclusive, laços afetivos mais próximos, como o namoro e casamento entre o filho do professor e aluna (3wilde52).

As lembranças de Wilde das aulas dadas pelo pai em casa revelam uma maneira rígida de cobrança dos estudos que aconteciam concomitantemente às atividades profissionais do pai como alfaiate, também em casa.

Essas memórias vividas pelos membros da 1ª e 2ª gerações foram passadas para a descendência, conforme relata um entrevistado da 3ª geração:

E, em Santarém, ele 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 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, era tudo junto, misturava ali, né, misturava as coisas.[E os filhos] tudo ali por perto, também (1tinho40-42).

A dupla atividade profissional em casa foi observada, também, na 2ª geração, quando a filha mais velha de José Agostinho, depois de casada, mantinha aulas de datilografia e aulas de piano particular. As aulas de música “eventuais”, dadas pelos pais, aparecem nas falas de membros da 3ª geração, assim como sobre os procedimentos pedagógico-musicais dessas “aulas”, que também poderiam ser dirigidas aos filhos.

3.2.3 Escolas específicas de música

As oportunidades de acesso a escolas específicas de música somente aparecem na 3ª e 4ª geração, quando os membros da 3ª geração saem de Santarém e ingressam em escolas destinadas ao ensino de instrumento em São Paulo, Belém e Brasília, ou, a partir da criação das escolas de música fundadas e dirigidas pelos membros da família, relacionadas às práticas de instrumentos de sopro e banda de música.

A possibilidade de acesso ao meio musical escolar, assim como a continuidade dos estudos musicais de Vicente, por exemplo, aparece relacionada à rede de relações entre as famílias de músicos na cidade de Santarém. Quando jovem, Vicente viajou para São Paulo, passando a residir com um tio, onde deu continuidade à aprendizagem do piano no Conservatório da pianista Raquel Peluso, contemporânea do avô José Agostinho em Santarém, e amiga da família (1vicente73-75;1vicente82-85).

As escolas de música criadas junto ao trabalho de formação de bandas de música, como a Escola de Música da “Filarmônica Municipal Prof. José Agostinho” e a Escola de Música “Maestro Wilson Fonseca” fundadas em 1986 e 1993, respectivamente⁴⁹, administradas pelos membros da família, proporcionou aos seus descendentes o contato mais sistemático nas aulas, com os próprios familiares, assim como a outros professores, bem como a possibilidade de acesso e aprendizagem dos diversos instrumentos de banda, com a perspectiva de desenvolvimento da performance dentro da própria banda de música.

O ensino musical escolar, como o do Conservatório, poderia ser desestimulante também pelos outros membros familiares, inclusive mais velhos. Isso foi observado, por exemplo, na fala da entrevistada Fátima, sobre os comentários indignados da avó (2ª geração), que também era professora de piano, após reclamações da neta, filha da entrevistada, sobre o “rigor” do professor de instrumento do Conservatório e a falta de compreensão do mesmo, desconsiderando as individualidades da aluna.

⁴⁹ Fonte: FONSECA (2006, vol. 3, p. 738) e FONSECA (2003b).

Eu me lembro que ela [filha] reclamava muito que a professora dela era muito rigorosa. A minha filha era muito tímida. Por causa da timidez dela, achava a professora muito dura. Eu me lembro que ela reclamava pra minha mãe. E a minha mãe dizia:

- Mas não pode ser assim. O professor tem que ver que o aluno não é como ele. Ele tem que ter paciência, devia dizer:

- Não, não é assim, [deve] repetir de novo.

Mas, a professora realmente era muito rigorosa, e ela... eu não sei se, também, foi isso que breçou aquela vontade de continuar.

Celson: a sua mãe fazia esse comentário?

Filhas: Comentava, ela reclamava em casa, e dizia:

- Vovó, ela é muito dura comigo, ela quer que eu já saiba, faça lá a apresentação correta como ela quer que eu toque com força.

Agora, a minha filha, magrinha, e ela queria que a minha filha tocasse com força. Ora, isso aí é pra quem já sabe muito bem, já é acostumada a dar concerto, e tudo. Só [se consegue isso] com muito estudo (Filhas51-53).

Sem tentar seguir uma cronologia ou traçar um percurso histórico, os “quadros de memória” apresentados nesse capítulo revelaram tempos e lugares de uma prática musical na família, apontando para a importância das relações e vivências em sociedade. As aprendizagens escolares aparecem, também, como experiências significativas na compreensão sobre a constituição e valorização dessa prática.

No capítulo seguinte, que trata sobre hábitos, práticas e aprendizagens musicais familiares, alguns dos temas abordados neste capítulo aparecem retomados ou ampliados.

4 CIRCUNSCREVENDO AS APRENDIZAGENS MUSICAIS FAMILIARES

O capítulo a seguir focaliza a prática musical em família; os hábitos relacionados a essa prática; a transmissão, apreensão e incorporação dos mesmos, seguindo as concepções de Bertaux e Bertaux-Wiame (1994) e de Lahire (2002).

De acordo com Bertaux e Bertaux-Wiame (1994), as “transmissões” geracionais podem ser consideradas como parte dos processos de socialização, e podem ser identificadas como “modelos de condutas e de atitudes, de valores e proibições, de recursos linguísticos, perceptivos, cognitivos, escolares, comunicacionais, afetivos e, em fim, de recursos econômicos e patrimoniais” (BERTAUX; BERTAUX-WIAME, 1994, p. 28) [trad. nossa].⁵⁰

Antes de desvelar como são transmitidos, apreendidos e incorporados hábitos, seguindo as referências acima citadas, faz-se necessário, primeiramente, compreender o “domínio musical”, em torno do qual se circunscrevem os esquemas de ação, maneiras de fazer, de pensar, de sentir e de dizer (LAHIRE, 2002, p. 173), adaptadas ao contexto familiar, para, posteriormente, descrever e analisar essas aprendizagens musicais familiares.

4.1 Considerações sobre “domínio musical”

Falar em “domínio musical” significa dizer que existem pessoas que dominam os “códigos musicais”. De acordo com Halbwachs (2004), existe a memória daqueles que dominam os códigos musicais, que são os músicos. Ao tratar sobre a “memória dos músicos”, esse autor afirma que ela é originária de uma convenção de grupo, que somente faz sentido em relação ao grupo dos músicos (HALBWACHS, 2004, p. 174), uma concepção de memória diferenciada daqueles não músicos ou que não dominam os códigos musicais.

⁵⁰ No original: “*modelos de conductas y de actitudes, de valores y prohibiciones, de recursos lingüísticos, perceptivos, cognitivos, escolares, comunicacionales, afectivos y, en fin, de recursos económicos y patrimoniales*” (BERTAUX; BERTAUX-WIAME, 1994, p. 28).

No entanto, no meio familiar, hábitos e práticas musicais são vivenciadas por músicos e não músicos, deixando de existir o limite e a possibilidade de existir somente “a música dos músicos”, ou apenas uma “memória musical dos músicos” (HALBWACHS, 2004, p.174).

É com base na memória de músicos e a dos não músicos, sobre seus hábitos e práticas musicais, que passarei a circunscrevê-los, para, em seguida, ao objetivar algumas dessas práticas educativo-musicais familiares (LAHIRE 2002, p. 30), tentar revelar a sua lógica interna mostrando quais as tipologias subjacentes às mesmas (GAYET, 2004, p. 21).

É a partir, também, da leitura e compreensão sociológica, que busquei saber como se transmite, apreende e incorpora esses hábitos e práticas musicais em família, tentando desvelar o “trabalho educativo escondido”, ou, “subterrâneo”, nesse mundo dos músicos, que para Halbwachs é comparado a “uma espécie de fita invisível onde são assinaladas divisões abstratas, sem relação com os ritmos tradicionais e familiares” (HALBWACHS, 2004, p. 184).

Procuro, também, desvelar o trabalho dos “não músicos”, tentando, ao mesmo tempo, “compreender a vida fora de cena” (LAHIRE, 2002, p. 34), considerando que para ambos, tanto os músicos quanto os não músicos, aprender música subentende, 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, 280).

4.2 Hábitos musicais na família

A partir das memórias e relatos dos entrevistados é possível identificar hábitos familiares relacionados ao domínio musical, sobretudo de tocar ou compor músicas, apresentando-se associados principalmente aos domínios da escrita. Ter competência de tocar determinada música como esta escrito na partitura, ou compor, reger e ouvir música dominando o código da escrita musical é um valor familiar que vem sendo praticado ao longo das quatro gerações estudadas.

Segundo Lahire (2006), a especialização em um domínio, como por exemplo o domínio musical, que compreende este estudo, é indissociável das práticas de

escrita que constituem as “tradições específicas”. Lahire considera, ainda, que essas práticas são “retomadas, transformadas, reelaboradas de geração em geração” (LAHIRE, 2006, p. 285).

A importância dos hábitos de leitura, assim como o grande interesse e investimentos à leitura aparece nas falas dos entrevistados quando revelam que “todo mundo lia música, na família” (2migue75) e que era dedicado muito tempo à escrita (1tinho 57; 1tinho60) em que eram presenciados momentos frequentes do pai compondo, sem o auxílio do piano e assoviando as notas mesmo com o barulho cotidiano da casa, bem como nas lembranças de encontrar os “papezinhos” de rascunhos musicais nos bolsos do pai (Dorita 62-64), ou nas descrições de práticas de tocar um instrumento ou de escuta musical, associadas à leitura musical e do solfejo.

Esses hábitos relacionados ao domínio da leitura e escrita musical relacionam-se à temática apontada por Lahire (2004) sobre as formas familiares de cultura escrita em que a familiaridade com a leitura pode conduzir a práticas voltadas para a criança, como leitura em voz alta e discussão das narrativas lidas, tendo o livro como ferramenta cotidiana e também como forma de receber afeto dos pais. Segundo Lahire, a partir do exemplo dos pais a criança poderá construir sua identidade social. Ver os pais lendo pode dar a esses atos um aspecto “natural”. A utilização da escrita no cotidiano familiar poderá ter efeito de sucesso poderoso. A partir da prática da escrita a criança poderá proporcionar meios de dominar simbolicamente a linguagem, o espaço e o tempo, que antes dominava de forma prática (LAHIRE, 2004, p. 20-24).

Aprender a tocar o piano, considerado desde o membro da primeira geração um instrumento mais completo que os outros, era um valor transformado em hábito familiar. Ao mesmo tempo em que havia a exigência do domínio dos códigos musicais, como o de elementos teórico-musicais, a obrigatoriedade da aprendizagem do piano, como instrumento de iniciação musical poderia facilitar, também, a aprendizagem de instrumentos de sopro, requisitados pelos grupos que os integrantes da família participavam, como nas bandas de música.

A importância dada ao código musical, como o domínio da leitura e escrita assim como o domínio da prática instrumental são percebidos e constatados nas falas dos entrevistados, especialmente quando, sem terem sido questionados, identificam aqueles que possuem facilidades para ler, solfejar e interpretar as

músicas escritas, ou tocar peças consideradas difíceis do repertório erudito e familiar, chegando a tocar “decorado”, “virtuosisticamente” e “com perfeição”, identificando-as como as “mais talentosas” da família, ou aquelas que chegaram “no auge” do domínio musical.

Por outro lado, os que estão fora dessa lista se autointitulam de “ovelha-negra”, afirmando que “não têm talento”. Ao dizerem que já haviam praticado algum instrumento, falam também do abandono da prática pelas dificuldades de aprendizado, sobretudo as relacionadas à leitura e escrita musical.

É observando esse valor dado ao domínio que corresponde a um código desenvolvido pelo grupo dos músicos, que passarei a uma descrição sucinta de algumas lembranças de práticas musicais familiares, que seguem um padrão de exigência do código, para em seguida, tentar circunscrever as aprendizagens musicais familiares.

4.3 Práticas musicais na família

4.3.1 Intensidade e frequência da prática musical nas diferentes gerações

A intensidade da prática musical na família é ressaltada pelos entrevistados ao descreverem um ambiente onde a música acontecia como algo “natural”, como parte da vida familiar (2tinho68), em que poderia haver o envolvimento de toda a família. Tal intensidade e frequência de práticas musicais aparece, no entanto, de forma diferenciada em cada geração. Os membros mais velhos, da 2ª e 3ª gerações, vivenciaram e presenciaram alguns desses momentos de ensaios e sociabilidades musicais familiares com maior intensidade que os mais jovens, enquanto que a maioria dos integrantes da 4ª geração apenas souberam desses acontecimentos, mas ainda os revivem a partir das lembranças e conversas com os mais velhos.

A intensidade e frequência das práticas musicais cotidianas variam, também, conforme o tempo e lugar da família, considerando o momento social vivido por cada geração familiar; e na família, considerando o momento e a situação vivida dentro da configuração familiar. As lembranças de Wilde como filho caçula, na 2ª geração, são

de expectador em relação à participação dos irmãos mais velhos nas atividades musicais tidas junto ao pai, enquanto que em relação aos seus três filhos mais velhos, esses passam a expectadores das aulas de piano do irmão mais novo, tidas com o pai quando aposentado. As “aulas coletivas” descritas pelos filhos homens, mais velhos, tidas com o pai Wilson juntamente com o irmão e primo, embora presenciadas pela irmã mais jovem, não aconteceram da mesma forma com ela e nem tampouco com os irmãos mais jovens, nascidos posteriormente.

A lembrança de convívio e prática musical familiar apresentou-se diferenciada entre os entrevistados, como foi observado na fala daqueles que haviam se afastado geograficamente da família ampliada, sem o convívio mais frequente com avó e tios, ou daqueles mais jovens, os da 4ª geração, que não presenciaram os frequentes encontros familiares por não residirem mais próximos.

Nesses casos, os mais velhos se encarregavam de contar aos mais novos as “histórias musicais familiares” ou, promover momentos de prática musical familiar, que eram revividos quando havia encontros dos familiares durante as férias ou nas festas de família. Alguns desses encontros se deram nos recitais familiares quando a prática do registro, por meio de gravações, permitia que se revivessem tais momentos sem mesmo ter participado fisicamente.

Quando perguntados sobre as suas aprendizagens em família, emergem das lembranças dos entrevistados algumas vivências musicais familiares na cidade de Santarém da 1ª e 2ª gerações, que são, também, lembradas por membros da 3ª e 4ª gerações. Esses últimos, embora não tenham participado desses momentos, ou os tenham vivido com menor frequência, ficaram sabendo deles a partir das histórias ouvidas dos pais e avós, que procuraram, algumas vezes, até mesmo registrar esses momentos em fotografias, gravações e registros escritos. Esses registros servem, também aos mais jovens, como fonte de conhecimento sobre a família ou como forma de aproximação e interação com os mais velhos, reavivando, com eles, os momentos passados de convivência musical familiar.

Entre essas práticas vividas ou ouvidas, essas foram descritas “como um momento prazeroso, que já não existe mais”, como nos diz Tinho, quando na casa do avô os amigos se encontravam para, juntos, “se divertir sem a responsabilidade de tocar em público, mas tocar pra se divertir em casa e não pra se apresentar” (1tinhin154-155), e também nas lembranças vividas como expectador por Wilde, dos ensaios aos domingos, em casa, quando o aviso da hora do ensaio

era feito com o toque de um bumbo, em uma área aberta para que todos os músicos, os integrantes do grupo, ouvissem e atendessem ao chamado para o ensaio (3wilde141).

Wilde falou, também, de uma época que existia o “sereno de festa”, que eram momentos de ensaio presenciados em casa, de um grupo de aproximadamente doze pessoas, que a comunidade local tinha acesso aos ensaios, como os do grupo “Euterpe Jazz”. No intervalo desses momentos de ensaio, era servida uma “bandeja” com algum tipo de alimento, pela mãe, aos músicos e público, que eram as pessoas que passavam na rua ou vizinhos, que ficavam assistindo ao ensaio (3wilde145-149).

Havia, também, segundo as lembranças da juventude dos membros da 2ª e 3ª geração, os momentos de ensaios para as “serestas”. Nesses momentos havia a execução de músicas compostas por membros da família, momentos que as crianças pequenas acompanhavam, já se tratando de uma prática musical precoce. Isso é revelado nas lembranças da infância, que retratam, ainda, outros momentos da prática musical ao longo da vida familiar, tais como os momentos presenciados, em casa, em que os membros mais velhos praticavam o instrumento repetindo inúmeras vezes os exercícios técnicos e as músicas.

A casa poderia ser local de ensaios dos grupos musicais familiares, os quais faziam parte outras pessoas além de familiares, de conversas e pequenos saraus onde havia o encontro de artistas “famosos” do lugar e de fora, que recorriam ao músico para compor ou “fazer arranjos” para uma apresentação teatral. Tudo isso colaborando para o lugar de convívio musical familiar ser considerado diferenciado em relação ao de outras famílias, que não desenvolviam essas práticas com tanta frequência na cidade.

A prática musical familiar parece acompanhar as novas ramificações familiares, como as correspondentes à 3ª e 4ª geração, mesmo quando a sociabilidade e prática musical dos pais não venha a ser tão intensa e ativa. No caso das irmãs Campos, netas de Maria Annita, quando a família já estava residindo distante da família ampliada, o acesso à escola específica de música, bem como os “reforços” do pai, foram significativos para a prática e formação musical delas.

4.3.2 Como é valorizada a prática de escuta

As músicas, de preferência individual, eram ouvidas em casa, quando eram cantadas ou tocadas pelos familiares, como a avó que canta as músicas feitas para ela, pelo seu avô (1tinhin29) ou as músicas a quatro mãos executadas no piano pelo pai e tios, juntamente com o avô (1tinhin30), um ambiente em que também poderiam ser desenvolvidas, simultaneamente, outras atividades extramusicais, do cotidiano doméstico.

As músicas veiculadas pelo rádio e televisão também eram ouvidas em casa, mas a significância maior, observada a partir da fala dos entrevistados, parece recair nas que eram ouvidas nas gravações colocadas pelo pai, quando algumas vezes ouvia árias de ópera ou sinfonias acompanhando-as pela partitura. Havia, também, o momento intencional de escuta de discos, com o objetivo de “tirar” as partituras das músicas, principalmente quando não havia possibilidade ou se tinha dificuldade em adquiri-las (2wilde56) ou para “ampliar os horizontes” musicais (2tinho71). Nesses momentos de escuta musical a curiosidade do neto poderia motivá-lo a fazer perguntas ao avô⁵¹ sobre aquela audição (1tinhinho54).

A variedade de músicas e estilos musicais presentes no ambiente familiar, na prática da escuta ou quando as executavam, algumas vezes poderiam ser indesejáveis, como as audições de ópera e estudos técnicos do piano, consideradas “enfadonhas” pelos mais jovens, ou as músicas da mídia quando pouco aceitas, chegavam a ser até mesmo rejeitadas pelos mais velhos. Em outros momentos essas músicas poderiam ser até toleradas na adolescência. Polyana, que cresceu na convivência com o avô, relata que havia a possibilidade de existir “dois mundos musicais”, o que era promovido em casa, pelo avô, e o que trazia de fora:

Eu acho que eu sempre convivi nesses dois mundos musicais; o mundo erudito, que, que eu tinha em casa, e esse popular que eu ouvia no colégio, como tu dizes, e... eu não sei te dizer qual seria, qual seria a maior influência, assim, porque eu me lembro de que na minha adolescência eu ouvia muito as músicas do colégio, as músicas que estavam na moda naquela época, mas..., eu, na música do vovô, especificamente, era uma coisa que sempre me agradava que eu sempre preferia (...) Na adolescência eu tive todas as fases, de gostar do “dance”. Na época era chamado de “house”. É... de gostar do Mamonas Assassinas, e tudo. E,

⁵¹ Ribas (2006) procura compreender as práticas e aprendizagens musicais intergeracionais em seu estudo com alunos em uma escola (EJA - Educação de Jovens e Adultos) de Porto Alegre.

isso foi uma coisa que o vovô nunca, nunca freou. Eu imagino que ele devia achar absurdo as músicas dos Mamonas.

Celson: E, tu ouvias em casa lá?

Polyana: Ouvia. Todo mundo sabe.

Celson: E ele chegava e não comentava...

Polyana: Não. Ele nunca, ele nunca falou assim: - Ah, essa música não presta, tu não devias ouvir. Nunca ouvi o vovô dizendo que não era pra eu ouvir uma determinada música, porque não prestasse ou porque não tinha um nível como a música erudita, não. Ele sempre permitiu que a gente escolhesse. Então, eu ouvia, inclusive ele comprava muito pra mim CDs de... CDs, não. Que na época não tinha, mas eram os LPs infantis, da Xuxa, do Balão Mágico, me levava pra ver shows, né. Então, eu acho que ele gostava que a gente tivesse essa visão ampla (Polyana43-50).

As músicas ouvidas em casa, as da preferência do pai ou da mãe, podem ser rejeitadas e, mais tarde, tornadas gostos pessoais pelos filhos. Um exemplo disso eram “audições” de ópera, em alto volume, consideradas por eles, na infância e juventude, como “música de funeral”, que eram ouvidas nas gravações pelos pais e amigos em casa. Essas audições eram rejeitadas, mas posteriormente, na idade adulta, tais audições 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”. Essa aprendizagem pode ser explicada, como vê Lahire (2002), por impregnação de hábitos. Esses momentos são descritos por um dos entrevistados:

Tinha também o recurso que você ficava em casa ouvindo, por exemplo, o papai gostava muito de ópera, né, eu até falo no meu livro⁵². Tinha alguns amigos dele que, você imagina antigamente, esses discos de 78 rotações, ópera, era um monte assim, né. Não era isso aí? Então, geralmente, domingo de tarde, a gente garoto, ele tinha uma eletrola que, chamavam a gente pra ir lá pra defronte do rio pra escutar jogo. Rapaz, quando chegava, era o Seu Toscano, três ou quatro amigos dele lá, ouvindo a ópera:

- Lá vêm esses velhos pra cá “encher o saco”. A gente quer é futebol, né.

Aí o papai exigia silêncio absoluto em casa. Aí eles ficavam escutando ópera. Rapaz, eu tinha um verdadeiro ódio daquilo. [emite um som alto e constante] Aí, mal eu sabia que aquilo tava entrando no meu ser. Tava me educando, me educando, educando... [...] ópera, né. Aquilo entrou, digamos, “na marra”, né. Então, afi... digamos assim, afinou ou aprimorou o gosto, né. Ele botava, ele gostava muito de Beethoven e do Bach, aí, quando a gente era garoto:

- Pôxa! Lá vem o papai colocar essa “música de funeral”.

[entoa o início da quinta sinfonia de Beethoven]

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).

⁵² Trata-se do livro intitulado *Recital dos 80 anos: um ensaio sobre o perfil e a música de Wilson Fonseca* (Belém, 1992).

4.4 Sobre as maneiras de aprender música

Quando indagados sobre suas aprendizagens musicais, a maioria dos entrevistados dizia que aprenderam a praticar música naturalmente, citando o ambiente musical vivido em família. Diferentemente de um sistema escolar, a aprendizagem “natural” compreende, na fala dos entrevistados, à maneira não sistemática, tal como afirma Lahire (2002):

A expressão pode, enfim, definir situações onde a ordem não é particularmente escolhida, cuidada, isto é onde o ator não pensa particularmente numa ordem particular quando realiza a sua ação: fazer suas listas de compras “naturalmente”, “de qualquer jeito”, sem ordem particular, colocar seus papéis administrativos “naturalmente” (sem refletir numa ordem particular de classificação), “organizar” ou “pôr” seu correio “naturalmente” (agrupando-o sem o classificar”, pôr as receitas “naturalmente”, etc. (LAHIRE, 2002, p. 124).

Para melhor compreender os aspectos relacionados à aprendizagem musical familiar ou à transmissão de um “patrimônio musical familiar” para além de uma “natureza”, trago, a seguir, algumas considerações sobre “transmissão cultural” evidenciados por Lahire (2002), que a diferencia dos aspectos da “transmissão material”.

De acordo com Lahire (2002), a transmissão e incorporação de hábitos especializados e complexos de uma profissão ou domínio, requer tempo, muitas vezes longo, de repetição e de exercício. Para Lahire: “trata-se da instalação progressiva de hábitos no corpo, sejam hábitos mentais ou gestuais, sensoriais ou intelectuais” (LAHIRE, 2002, p. 175-176).

Lahire (2006) apresenta aspectos da socialização como importantes para a compreensão da transmissão cultural, traduzido aqui como transmissão de uma “tradição musical familiar”. De acordo com Lahire (2006) a socialização, meio pelo qual é transmitido o patrimônio cultural, pode efetuar-se de três maneiras (LAHIRE, 2006, 257-258): 1) por treinamento ou prática direta (os indivíduos se socializam – constroem suas disposições mentais e comportamentais – através de participações diretas em atividades recorrentes); 2) pode ser o resultado (não necessariamente querido) de um efeito mais difuso do agenciamento ou da organização de uma ‘situação’ dada (o que pode chamar-se ‘socialização silenciosa’); 3) também pode

costrar a forma de uma difusão por impregnação ou habituação ou de uma inculcação didática de crenças (valores, modelos, normas) através de discursos ou imagens, sem que tenha havido exercícios ou posta em prática (LAHIRE, 2006, 257-258).

Em seguida, passo a uma descrição das aprendizagens musicais familiares a partir dos relatos sobre as práticas descritas pelos entrevistados, identificando-as de acordo com as maneiras acima, propostas por Lahire. Neste capítulo tratarei de identificar as maneiras relacionadas aos dois primeiros tópicos. O último tópico, sobre as crenças, valores e normas, será melhor abordado no capítulo 5.

4.4.1 Aprendizagem por prática direta

Os relatos contemplam momentos de aprendizagem de instrumento ou solfejo, que aconteciam em família. Eles podiam acontecer de forma regular como aulas (1migue35), ou irregular, sem horários pré-estabelecidos ou ensino sistematizado. O material utilizado, como métodos tradicionais de ensino de instrumento, parece ajudar a caracterizar esses momentos ao que se concebe como “aula”, no sentido escolar.

4.4.1.1 Práticas educativo-musicais entre pais e filhos

Estar com tempo disponível faz com que aconteçam momentos mais sistemáticos para atender ao filho nas aulas de música, como ocorre com os pais ou os avós aposentados. No caso investigado, há diferenças entre a primeira e segunda geração, quando os dois filhos mais velhos da primeira tiveram um atendimento e acompanhamento paterno mais próximo, enquanto que o filho caçula teve o acompanhamento de seus irmãos e não mais pelo pai. No entanto, dos quatro filhos deste último citado, o que gozou de maior acompanhamento no piano pelo pai foi o seu filho mais novo, que obteve aulas mais regulares de piano com o pai, diferentemente dos irmãos.

A atuação do pai como um professor inicial é descrita pelos entrevistados da 4ª geração, mesmo quando este não tem uma prática musical como músico profissional (Andréa65).

a) Como se ensinava: uma descrição das aulas dadas em casa

Alguns dos momentos de ensino de um instrumento foram descritos como sendo de forma “artesanal” e “improvisada”, em casa com o pai (jwilson25) quando eram mostradas as posições básicas no instrumento e o lugar das notas, ensinamento motivado pela possibilidade de atuação posterior na banda de música. Havia elementos considerados pelo entrevistado como facilitadores da aprendizagem do novo instrumento, tal como já se saber tocar previamente um instrumento e dominar a leitura de partitura (1jwilson263), como nos descreve José Wilson:

Ele [o seu pai] disse:

- Bem. Eu vou te dar a escola. Aqui no piano o dó, (é... Si bemol, o dó era o era o ré, né) Ta. [som]

- E qual era a posição?

Ainda até hoje eu me lembro.

[Dó, ré, mi, fá, sol...] Dó era tudo aberto; ré, dois burquinhos: um preto e outro branco; mi, dois burquinhos preto e um branco daqui. Aí eu fui [solfeja imitando sons de trombone]. Como eu já tocava saxofone, aí eu peguei daquilo, pra mim era só aprender. Pra você vê como é o improvisado. Era só aprender as posições. Aí eu aprendi as posições e fui tocar, com a leitura que eu sabia. Fui tocar, imperceptivelmente. Aí, olha, tá faltando clarinete, é, trompete (1jwilson262;263).

Há descrições da forma como era o aprendizado do piano pelo filho, com o acompanhamento do pai. O pai que ficava à distância, mas que mesmo assim conseguia ficar atento (1tinho21). Nesses momentos de prática o pai costumava não mostrar como fazer, mas apenas dizia como fazer (1tinho30) após ouvir o filho tocar.

Alguns entrevistados descrevem momentos de aprendizagem não presenciais, quando, por exemplo, mesmo não morando com os pais, mas em sua própria casa, havia a comunicação entre pai e filho por carta ou telefone, meios pelos quais também se podiam obter os “conselhos” ou “sugestões” do pai para compor (2vicente96; 2vicente97).

Lahire (2002), na contramão das teorias interacionistas⁵³, esclarece essa maneira de aprender referindo-se à “presença do ausente”, conforme a seguinte citação:

a co-presença dos corpos nem sempre é requerida na vida social. Pode dar-se através de telefonemas ou de mensagens escritas nas redes informáticas, secretárias eletrônicas, telecópias e, mais tradicionalmente, correspondências escritas. Para agir, certamente deve haver um corpo, mas a ação não necessita sempre da presença imediata, in situ, desse corpo (LAHIRE, 2002, p. 132).

b) Aula de instrumento

As lembranças das primeiras aprendizagens no instrumento e a primeira apresentação também deixam marcas nas lembranças de João Paulo (1jpaulo1). Ele descreve sobre o aprendizado das “notas pretas” ao piano com o pai, bem como sobre o progresso posterior no aprendizado dos instrumentos de sopro e a sequência dos momentos de aprendizagens com o pai, e a complexidade crescente na aprendizagem. Pelo progresso dos filhos no aprendizado do instrumento de sopro, sentido pelo pai, este se motivou a fazer arranjos para os filhos tocarem juntos acompanhados pelo piano em uma primeira apresentação (1jpaulo132), que deixou marcas pela reação de orgulho do pai, a boa receptividade do público que os assistia e o nervosismo sentido naquele primeiro momento em que tocou em público.

Nesses momentos, sobretudo do aprendizado do piano, eram praticados os métodos tradicionais de ensino do instrumento passados de pai para filho, descritos como métodos “grossos e difíceis” herdados da primeira geração (1wilde44; 1jwilson12). Os procedimentos com os métodos também eram reclamados, como pela “demora em sair da 1ª lição do piano” (2jwilson88), assim como o aborrecimento em relação à repetição de exercícios de mecanismos como o método de piano Smoll, Hannon e Czerny (2jwilson89).

Esses métodos “antigos”, por outro lado, podiam ser considerados mais estimulantes, por serem mais difíceis, como revela o filho caçula de Wilde, ao

⁵³ O autor faz referência aos trabalhos de Goffman. Entre esses trabalhos citados por Lahire, destaco: *A representação do eu na vida cotidiana*. Petropolis, Vozes, 2001.

comparar esses com outros mais novos utilizados nas aulas tidas em casa com o pai (Benedito18):

Então, começou aí [a aprendizagem musical no piano], quando eu era criança mesmo, eu acho que com... eu não sei recordar a idade na qual comecei, mas eu acho que deve ter sido uns... uns 6, pra 7 anos, no máximo. Talvez até um pouquinho antes, eu não me recordo. Aí, o papai, ele tocava muito piano naquela época, e eu me encantava muito com aquilo, eu gostava de ficar vendo o papai tocando piano, até que um belo de um dia o papai:

- Olha, eu vou começar a te ensinar a tocar piano.

Todo mundo tocava, já, um instrumento, né, todos. Todo mundo; o papai, a mamãe, os meus 3 irmãos mais velhos. E, eu acho que o papai observou que eu gostava muito de ficar observando ele tocar piano, e ele começou a me ensinar, ele tinha métodos lá em casa, e todos os dias ele sentava comigo, pegava lá uma música do método, ia seguindo em ordem, aí ele tocava a música todinha e me dizia:

- Olha, é assim essa música.

Aí, ele tocava, pedia pra eu fazer só a mão direita, só a mão esquerda, depois juntar as duas, e, sempre no dia seguinte ele me cobrava a lição. Sempre tinha um dia pra aprender as músicas. Então, num dia o papai chegava e me ensinava:

- Olha, essa música é assim.

O papai, ele se aposentou do Banco do Brasil na década de 70. Setenta e... e não sei precisar a data. Foi na década de 70. [...] Ele tinha aposentado do Banco do Brasil, mas ele ainda dava aula no Colégio Dom Amando. Na minha época no Colégio Dom Amando, na área de música. Ele dava aula justamente no período em que eu também tinha aula, que era a parte da manhã, então, de tarde ele sempre tava presente em casa.... Quando era de tarde ele me ensinava como era a lição, me cobrava a lição do dia anterior, quando eu passava, aí, ele me mostrava a lição seguinte, e no dia seguinte me cobrava. E... Eu me recordo, eu não tenho ideia de como era o nome do método. É um método bastante antigo, daquelas da folha literalmente amarelada. E... só que era um método, assim, meio difícilzinho, que eu me recordo que eu terminei o primeiro, quando eu comecei o 2º ano, já, lá pela metade, eu comecei a sentir dificuldade, porque ele era bastante, é... vamos assim dizer, avançado. Foi que, eu não me recordo se foi o papai que pediu ou se o Vicente me deu de presente. Ele chegou lá em casa com uma coleção todinha de métodos de piano, que é bastante conhecido, o método da Leila Fletcher. Aí, quando eu peguei aquele método que eu senti a diferença, daquele pro que o papai me ensinava. Aquele método era em 6 volumes, era, eu acho que no, na 1ª semana eu conseguia passar, eu consegui passar dos 4 volumes numa vez só, porque ele era muito simplesinho, perto daquele que o papai... Muito mais fácil do que aquele que o papai dava pra mim [riso] O método era bastante antigo, não sei se, eu não sei te dizer se foi com aquele método que ele aprendeu, acho até que não. Mas, era um método bastante antigo, mas, eu preferia mil vezes aquele outro [o primeiro] (Bene17-19).

A prática desses métodos foi constatada ao longo das três primeiras gerações. Mesmo quando o irmão mais velho ensinava o mais novo, esses métodos também eram os utilizados. Interessante observar que métodos difíceis e que trabalham o virtuosismo são bem aceitos pelos mais jovens, como no caso do Tininho.

Algumas dessas práticas educativas aconteciam como acompanhamento às lições passadas pelo professor de instrumento, pelo pai. No caso de Miguel, era possível saber quando a execução musical das filhas “não estava boa”, mesmo sem saber tocar o instrumento violino que estudavam, ao ter como referência as diversas gravações escutadas de “grandes” violinistas. Uma dessas práticas pedagógicas, de cobrança dos estudos pelo pai, consistia em fazer as filhas tocarem a música que estavam estudando juntamente com a gravação, que servia como parâmetro e modelo ao aprendizado. Gravações da própria performance também eram feitas para uma posterior avaliação.

c) Aulas teóricas coletivas

Houve momentos de “aulas teóricas”, coletivas, dadas pelo pai aos filhos mais velhos e um primo, onde eram cobradas lições de solfejo, “na mesa” (1jwilson104), em aulas pouco sistemáticas. Havia o aviso prévio do dia e hora das aulas, que não eram regulares. Nessas aulas eram ensinadas a teoria e solfejo musical tradicional, considerados desmotivantes, “um saco” (1jwilson103) e desestimulantes por ter que “bater o compasso” (2jwilson83). Essas aulas, assim como as reações do irmão e do primo são descritas, também, por Vicente:

Então, ali, repare só, poucas vezes o papai sentou com a gente, éramos três alunos. Era assim; eu, o Zé Wilson e o Miguel Augusto. O Miguel Augusto pai das meninas, daquelas, a Tânia e a... é, o meu primo, filho da tia Ninita. Então, nós três ficamos na mesma época, que eles são de 45, e eu sou de 48, é três anos de diferença, mas não é tão longe, nós três ficamos quase na mesma época ali, em determinada hora, duas ou três vezes por semana, a gente sentava lá, o papai fazia ditado, solfejo, teoria, aquele negócio tradicional em casa mesmo. Aula coletiva, coletiva. Então, o quê aconteceu. O Zé Wilson, então, foi o primeiro que foi, assim, meio esbarrando de leve e deixando um pouco, sem ter muito entusiasmo. O Miguel Augusto era tão empolgado, o Miguel Augusto é uma pessoa, assim, até hoje, eu chamo ele, que ele é perfeccionista ao extremo. Ele é um... Se você mandar:

- Você estuda isso aqui duas horas.

Ele estuda quatro. Se você diz que tem que estudar cinco horas, ele estuda dez. Ele sempre quer fazer o dobro. Extremamente perfeccionista. Ele era muito curioso, o Miguel Augusto (1vicente56-58).

Durante as entrevistas foi mencionada a utilização de cadernos de exercícios musicais usados pelo pai, onde ele cobrava as lições e fazia as correções.

4.4.1.2 Práticas educativo-musicais entre irmãos e entre primos

Alguns momentos de “aula” em família, entre irmãos, são descritos quando o irmão mais velho e mais experiente “cobra a lição” do mais novo, quer na prática instrumental ou na parte teórica quando havia, além da cobrança de solfejo, as provas teóricas em que a autoridade e o respeito pelo mais velho deveriam ser mantidos.

Tais ensinamentos foram descritos como uma reprodução, em que os conhecimentos “teóricos e “tradicionais”, antes transmitidos pelo pai ao irmão mais velho eram repassados ao mais novo (1jwilson6), seguindo os mesmos métodos e utilizando o material e procedimentos pedagógicos antes passados pelo pai, como o “álbum velho de clarinete” (1jwilson216) e sobre o seu aprendizado “teórico” e “tradicional” (1jwilson6), passado ao irmão como aprendeu com o pai e que foi utilizado nas aulas do irmão mais novo e as maneiras de aprendizado da flauta, quando as músicas a serem aprendidas eram repetidas várias vezes no piano, para serem apreendidas.

Nem sempre esses momentos eram prazerosos, pois ao assumir o papel de aluno do irmão mais velho, a autoridade deste era sentida, algumas vezes, pelo mais novo, como uma atitude de austeridade (2wilde74).

4.4.1.3 Práticas educativo-musicais entre tios e sobrinhos

Além de “cobrar lições”, foi destacada a participação de pais, avós ou tios no aprendizado musical, como “correção”, “ajuda”, “incentivos”, “conselhos”, “explicações não diretas” ou momentos de socialização familiar quando se “tirava as dúvidas” no estudo e aprendizagem dos filhos, netos e sobrinhos. Alguns desses conselhos paternos diziam respeito, por exemplo, à forma de compor utilizando-se

da linguagem de outros domínios, como as explicações solicitadas pelo filho e dadas pelo pai sobre a harmonia musical, a partir do pensamento matemático (1jwilson39):

Aí, uma vez, eu comecei a querer compor e disse:

- Papai, como é esse negócio de harmonia? Como é que o senhor faz aqui?

Aí, ele já era bancário, ele dizia assim:

- Olha, quando tu fizeres uma música tu tens que puxar o “saldo” no final que “bata” na vertical, que é a harmonia vertical, e que “bata” na horizontal. Tu não podes fazer excessivamente horizontal a tua harmonia, nem excessivamente vertical. Tu vais ter que temperar. E eu não entendia. E disse:

- Mas como papai? O quê é isso aí? Como é que tem que “bater” assim, tem que “bater” assim. [horizontal e vertical]

Aí, ele dava uma risadinha e disse:

- Vai vendo aí, (nunca ensinava), vai vendo, né.

Aí, que era pra incitar a curiosidade, né. Aí... eu pegava a partitura dele, e tal...

- Mas como é que pode?

O cara que tocava só pouquinho, né.

Aí eu fui pegando, foi mais ou menos assim. Aí, quando foi um dia ele chegou do [banco], ele chegou em casa e eu digo:

- Eu já sei. O senhor pega assim, (ele pegava aquelas partes, chama parte cavada, né, que a gente chama) aí eu digo:

- Tá aqui, isso aqui é o acorde de [dó, mi, sol, dó] É o acorde que tem que dar certo aqui.

Mas necessariamente o acorde é horizontal. Quando for na vertical pode até não “bater”. Não se preocupa que vai dar certo lá. Vai “no ouvido”. Aí ele ia, ele ia, ele ia... (1jwilson39; 1jwilson40).

Algumas dessas ações eram direcionadas às atividades promovidas pela escola, pelas diversas disciplinas ou como ajuda para aprender músicas a serem apresentadas nas festas escolares ou religiosas (Dorita116).

4.4.1.4 Práticas educativo-musicais entre avós e netos

Havia momentos de aprendizagem musical com o avô, como os ensaios descritos como “momentos pontuais” (Polyana8), servindo, por exemplo, de preparação para um recital. Ouvi, ainda, descrições de práticas educativo-musicais no piano em que o avô ensinava as músicas, anteriormente ensinadas ao pai e tios, agora de forma mais facilitada, momentos em que as músicas familiares eram constantemente re-interpretadas. Algumas vezes avós e netos tocavam juntos. Momentos que foram registrados em gravações (1migue51).

Alguns desses momentos de aprendizagem foram descritos como “momentos de conversa”, sem nunca ter-se sentado para “ter aula” (1Tinhin6), como nos momentos em que o avô assistia à televisão. Nessas conversas, que na maioria das vezes aconteciam “sem a intencionalidade de aprender ou ensinar” (1tinhin20), eram comentados os aspectos teórico-musicais, bem como as “dúvidas musicais” podiam ser tiradas pelo avô, que escutava, “com paciência”, e depois dizia algo ou, às vezes, permitia-se “não prestar atenção” (1tinhin11).

No caso de Tininho, as lembranças da primeira apresentação, em que as duas notas tocadas foram marcadas pelo avô, assim como da primeira composição, aparecem relacionadas ao convívio entre o avô e o neto (1tinhin21; 1tinhin19). Quando o neto apresentava suas composições ao avô, este dava sugestões sobre a importância e incentivo da escrita, onde se reforçava a necessidade de “escrever para não esquecer” (1tinhin70).

4.4.2 Aprendizagem difusa ou silenciosa

Lahire, ao estudar histórias de sucesso escolar em crianças de camadas empobrecidas da população, na França, considera importante investigar “os procedimentos pelos quais alguma coisa como a cultura se ‘transmite’ no nível comum das práticas (familiares ou outras)” (2004, p. 339). Para Lahire, não é possível estabelecer uma relação direta do capital cultural ou disposições culturais existentes em uma configuração familiar e a sua transmissão. É preciso estar atento às formas de transmissão desse capital cultural que muitas vezes podem estar encobertas, como as maneiras e formas de relações sociais, “a frequência das relações, etc., através das quais eles se ‘transmitem’ ou não se ‘transmitem’” (p. 339). Para o autor existe

um grande número de situações nas quais a criança é levada a construir disposições, conhecimentos e habilidades em situações “organizadas”- não conscientemente – pelos adultos e sem que tenha havido verdadeiramente “transmissão” voluntária de um conhecimento (LAHIRE, 2004, p. 342).

Nessa mesma direção, fazendo referências às “transmissões involuntárias”, bem como sobre sua percepção e apropriação, Bertaux e Bertaux-Wiame (1994) afirmam:

Estas transmissões são mais ou menos conscientes o desejadas (algumas podem ser completamente involuntárias, e dizer, podem dar-se de maneira inversa aos objetivos conscientemente perseguidos). São mais ou menos “recebidas” e apropriadas por aqueles a quem estão destinadas. Em todo caso, o que tenha “retido” cada criança dependerá em grande parte não somente de sua personalidade, senão também de seu percurso escolar e sua inserção na vida ativa (portanto, o ponto de partida de sua trajetória profissional), e dizer, sua inserção social (BERTAUX; BERTAUX-WIAME, 1994, p. 28-29) [trad. nossa].⁵⁴

4.4.2.1 Brincadeiras e momentos de lazer

Entre as atividades musicais são descritos brinquedos e “brincadeiras” musicais, reproduzidos ao longo das várias gerações, bem como os inúmeros instrumentos presentes na casa, como o piano, instrumento significativo de aprendizagem para a família.

Dois irmãos entre os entrevistados lembram, em momentos diferentes de entrevistas, as “memórias antigas da infância” sobre o aprendizado musical (2vicente1). É comum, em experiências como essa, dizer que “não se sabia que estava aprendendo” (1jwilson107). Ambos falaram da música “Dominó” aprendida a duas vozes, com o pai que os acompanhava no piano, em um “brinquedo musical”, a “flautinha vagabunda” (jwilson108), relatada como primeira experiência musical, bem como a subsequente apresentação aos familiares, na casa de tios, após a música ter ficado “pronta”.

Existem brincadeiras vivenciadas pelas diversas gerações familiares, acontecendo entre os membros familiares da 1ª até a 4ª geração, como aquela contada por vários dos entrevistados, que consistia em adivinhar as notas tocadas

⁵⁴ No original: “*Estas transmisiones son más o menos conscientes o deseadas (algunas pueden ser completamente involuntarias, es decir, pueden darse de manera inversa a los objetivos conscientemente perseguidos). Son más o menos ‘recibidas’ y apropiadas por aquellos a los que están destinadas. En todo caso, lo que haya ‘retenido’ cada niño dependerá en gran medida no solamente de su personalidad, sino también de su recorrido escolar y su inserción en la vida activa (por tanto, el punto de partida de su trayectoria profesional), es decir, su inserción social*” (BERTAUX; BERTAUX-WIAME, 1994, p. 28-29).

no piano sem olhar para o teclado, mas apenas ouvindo, ou identificar as músicas das gravações de discos ou fitas cassete colocadas para ouvir apenas no início, sobretudo àquelas mais tradicionais como as “músicas eruditas”. Essas brincadeiras foram classificadas também como “testes de adivinhação” (Dorita46), e possuíam dupla função: além de seu sentido de brincadeiras, serviam também para demonstrar a facilidade e domínio auditivo de quem demonstrava sucesso no reconhecimento de notas ou músicas. Em geral os mais velhos na família promoviam as mesmas com os mais novos, como entre pais e filhos, avós e netos, e entre irmãos.

Um dos relatos demonstrou que essas brincadeiras poderiam ser, também, consideradas como indesejáveis, pois, ao mesmo tempo que demonstrava a habilidade de um, revelava a falta de domínio do outro (Andréa41).

A proposição e simulação da formação de uma “banda”, vista como uma brincadeira proposta pela criança ao pai e à avó, aos 4 anos, é relatada pela avó:

Ela dizia pro meu filho:

- Tu vais tocar bateria... A minha neta, Maria Luíza, a que... que demonstra gostar dos instrumentos. Tem 5 anos [!] Com 4 anos [!] ela dizia:

- Vó, tu toca o violão, né. Olha, o tio Ricardo, (é o meu filho) ele toca bateria. E tu, o quê tu vai tocar?

Ela disse:

- Eu não sei, tem algum pandeiro...

Ela já sabe até o nome dos instrumentos, tem o prato... Então, vamos ver, eu não sei o que que eu vou tocar ainda, não. Ou então tu toca o prato, tu me empresta o teu violão... Assim, nós ficamos bobos de ver, já, ela querendo formar uma banda [risos] (Filhas137-138).

A prática de instrumentos de percussão, dispostos em casa, também foi relatada como brincadeiras significativas.

Os momentos de lazer vividos na juventude também foram lembrados como motivadores à prática e aprendizado musical, como as “serenatas” feitas na cidade, realizadas entre conhecidos ou pares, quando tocavam em parceria com os primos (2Wilson65-67).

Nesses momentos de lazer onde a prática musical e de um instrumento nas serenatas era imprescindível para “atrair o namoro” da moça na qual “começou a se interessar”, o tempo para o aprendizado do violão e do repertório poderia já estar delimitado. A frustração vivida em um momento de seresta é transformada pela possibilidade de aprender a tocar com um amigo e depois passar o aprendizado obtido ao outro, como revela o entrevistado, no seguinte relato:

Aí, eu fiquei imaginando: imagina se tivesse um violão acompanhando, né. E, eu comecei a me interessar, também, pela minha mulher, com quem, eu vim a casar, que era... que ela estudava em Belém, e também passava férias em Oriximiná. E aí, aquele negócio da seresta, pra atrair o namoro, aquela coisa toda, [riso] que eu tava interessado nela, e... enfim, eu fiquei, assim bastante frustrado com essa situação.

Aí, eu [...] vou fazer o seguinte, vou chegar em Santarém de volta, vou perguntar pro meu pai se ele compra um violão pra mim, vou escolher alguns amigos lá que tocam violão e eu vou pedir pra eles me ensinarem pelo ao menos 10 músicas, 15 músicas, só pra formar um repertório mínimo, que, no ano seguinte, quando eu for de férias... Aí, não me lembro se foi no ano seguinte ou já nas férias do final de ano, que, isso aí era férias de julho.

Que eu não sabia, não sei se foi em 6 meses ou em 1 ano que eu tinha que aprender esse repertório pra mostrar pro tal do Padre Antônio como é que acompanhava as músicas que eu tocava na flauta. E, assim aconteceu.

Se eu não me engano, eu falei pra você que eu escolhi, dos amigos que tocavam, um que tinha o nome parecido com o meu; Miguel, também. Eu sou Miguel Augusto e ele era Miguel Agostinho. Aquela família Imbiriba de lá. Miguel Agostinho, de lá, agora, Imbiriba. E, eu:

- Ó, Agostinho, você vai me ensinar algumas músicas.

E começamos:

- Começa com essa valsa, aqui. Eu começo e você acompanha.

Ele foi me ensinando as posições básicas, com os vários tons, dó maior... era sempre os primeiros tons maiores, de dó a si, depois aprendi os tons menores, também, de dó menor a si menor, e aí eu fui aprendendo, eu fui anotando o repertório de acordes, e tal, fui, fui... E, ele disse:

- Olha, tá bom, tá bom. Dá... dá pra acompanhar bem, fica bonito. Você tocando com esses acordes aqui fica bonito.

Eu aprendi isso aí. Aprendi, e comecei a tocar violão em casa, pra consolidar [...] e voltei [...] não sei se 6 meses depois ou logo depois voltei lá, levei o violão junto com a flauta. E se quebrar uma corda de violão dele, vai tocar no meu.

E, fomos de novo na casa do tal do Padre Antônio e falei:

- Olha, agora é o seguinte, agora vê aí como é que é: Eu vou cantar a música, porque eu não posso tocar flauta e violão ao mesmo tempo, você vai fazer junto comigo aqui, o acompanhamento e este. Ta. E, passamos uma, duas, três, quatro, cinco, de 5 a 10 músicas, então, pra primeira noite tava bom. E, assim, nós fizemos a seresta lá, e eu na flauta, e ele no violão com o acompanhamento que eu tinha ensinado pra ele, pra que ele pudesse, né, pudéssemos fazer essa, essa combinação, aí, de flauta e violão, que é uma boa dupla, né. A flauta no solo e o violão fazendo as harmonias. Enfim, e aí,, fiquei com a flauta e o violão, quando eu voltei pra Santarém, fiquei com as duas coisas, mais na flauta, evidentemente (2miguel22-128).

4.4.2.2 Aprender vendo: práticas musicais entre adultos, observadas pelas crianças

O aprendizado de um ou mais instrumentos ao ver o irmão ou irmã mais velhos praticarem foi mencionado pelos entrevistados. Um aprendizado que ao mesmo tempo era considerado “de ouvido” (Filhas43).

Ver o pai tocar ou escrever música “era uma aula”, de acordo com um dos entrevistados (2jwilson31), ao dizer não ter aprendido música formalmente, mas inconscientemente, sem saber que estava aprendendo, “olhando” a mão do pai, ao ficar sentado ao seu lado “por anos e anos”. Mas, esses momentos podem proceder ou serem precedidos de questionamentos e esclarecimentos verbais, por exemplo, sobre o significado de cada sinal escrito na partitura (1jwilson34).

Em relação ao exposto acima e sobre a importância da comunicação verbal mesmo quando ela não parece ser evidente, Lahire (2002) argumenta que se trata de uma questão de “enquadramento e de recorte”, ao dizer que:

Sempre se pode enquadrar um momento silencioso da atividade, focalizar uma cena sem palavras, sem intervenção verbal de qualquer espécie. Mas bastará abrir levemente o quadro ou ressituar a cena num tempo mais longo para constatar que, se não se fala no momento (o que nem sempre é o caso), fala-se às vezes antes ou depois (LAHIRE, 2002, p. 166).

A aprendizagem musical ocorre, também, sem se ter mostrado ou visto na prática, mas somente por meio das orientações verbais: “Ele me ensinava, mostrava um pouco, faz, outras vezes, ele não mostrava, ele só dizia pra eu aprender a desenvolver, também” (1tinho30). A admiração sentida ao ver o pai compor também serviu como estímulo para criar a primeira composição, ainda na infância (Conc30; Lorena20).

Ao mesmo tempo em que descreve os ensaios, em casa, do grupo musical que o pai participava e dirigia, José Wilson disse ter aprendido música “sem saber”, relembando da sua percepção auditiva de cada um dos instrumentos e músicas ensaiadas pelos participantes do grupo (1jwilson47- 49).

As vivências musicais em casa, quando via o pai, os tios e o avô tocarem piano, a 4 mãos, são relatadas, bem como a aprendizagem resultante da atenção e percepção à harmonia das músicas tocadas pelo avô (1tinhin63-64).

Ver o pai ou o tio regerem a banda de música refletiu na própria atuação como regente na vida adulta, momentos de participação em que foi adquirida, também, a “noção de conjunto” ao atuar nos grupos, quando percebia “armar, na cabeça, aquilo” (1jwilson140-141).

Ao retratar esses ensaios realizados em casa, vem, ao mesmo tempo, um retrato de como eram esses ensaios, em que as melodias ensaiadas pelo coral, em

casa e na casa do tio, eram ouvidas separadas e, posteriormente, juntas, o que o permitia ter “as 4 melodias no ouvido” (2jwilson34), graças a essas vivências.

Alguns momentos vistos em casa, como “verdadeiras químicas” feitas pelo pai ao ensinar as noções básicas dos instrumentos são descritos. As “posições base” do contrabaixo ensinadas pelo pai ao colega, bem como o acompanhamento de todo o processo de aprendizagem até o dia da apresentação, são lembradas com detalhes, tais como: o piano que servia de base e acompanhamento nos ensaios, e a posterior inserção do instrumentista no grupo orquestral, juntamente com o coral (jwilson241-247). Descrições como essas anunciam a possibilidade de atenção àquelas práticas musicais familiares, em que não se estivesse diretamente envolvido.

Existiam elementos que serviam como facilitadores da aprendizagem musical, a partir do capital musical familiar já acumulado, como por exemplo, saber tocar um instrumento de sopro facilita a aprendizagem de outro instrumento de sopro (1jwilson264).

4.4.2.3 Prática musical fora de casa

A prática musical familiar, onde poderia estar toda a família, acontecia, também, fora do ambiente musical familiar, como nos grupos em que participavam juntos, atuando como regentes, instrumentistas ou cantores. Nesses momentos poder-se-ia estar executando músicas juntos, como fazendo a mesma 4ª voz no coral ao lado do irmão (Bene44), ou tocando instrumentos e “vozes” diferenciadas, em lugares distintos dentro da banda (Bene56). A proximidade entre irmãos pode ser também pela convivência. Tais proximidades refletem nas experiências musicais coletivas, em que podem vir a compartilhar com maior ou menor intensidade das mesmas práticas.

As práticas musicais fora da casa, mas no convívio social mais amplo, como nas execuções de músicas pelo grupo composto por eles no “cinema mudo”⁵⁵, eram comuns as participações em família. Nesses momentos em que se requisitavam

⁵⁵ Registros escritos sobre o cinema em Santarém e as atuações musicais no cinema-mudo ver “Meu Baú Mocarongo” (2006), de autoria de Wilson Fonseca, das páginas 257 até 294.

arranjos ou composições musicais, poderia haver as “parcerias”, entre pai e filho, quando o pai, que a princípio se encarregava de compor músicas, em dado momento, passava ao jovem filho a tarefa de fazer a introdução das mesmas, revelando que esses momentos da prática, caracterizados como mais profissionais para o pai e pouco sistemáticos ao filho, poderiam ser, também, momentos de oportunizar a aprendizagem musical. Além de pais e filhos, nessas práticas conviviam esposos, irmãos e tios, juntamente como outros músicos, de outras famílias, permitindo-lhes as mais diversas experiências e trocas musicais.

Muitas das práticas musicais familiares eram solicitadas ou requisitadas pelas práticas sociais do lugar de convivência familiar que motivavam a manutenção das mesmas, como nas atuações como intérpretes ou nas composições feitas para serem executadas nos diversos eventos da cidade em que toda a família poderia estar envolvida ou atuando junta, como o coral da igreja ou nas apresentações dos grupos musicais e bandas de música.

Algumas vezes os compositores teriam que adaptar a música composta para a situação, prestando atenção às limitações e disponibilidade de instrumentistas, quanto em relação à limitação técnica dos mesmos.

Era hábito se escrever para cinema, para os “teatros de revista” ou peças teatrais no caso dos compositores da 1ª e 2ª geração [Ver referências no “Meu Baú Mocarongo”, vol. 1]. No caso dos compositores da 3ª e 4ª geração, existem/existiram outras motivações, como as músicas com dedicatórias ou arranjos camerísticos ou orquestrais de músicas próprias ou das já compostas pelos familiares, para execução em diversos espaços e locais [Ver referências no “Meu Baú Mocarongo”, vol. 6]. Compor ou arranjar músicas poderia ser um hábito requisitado como um “desafio” de quem conhecia o código da escrita musical, ou como uma ajuda ou pedido de um compositor que não era da família e que não dominava a escrita (1vicente36b).

Este capítulo mostrou que, para desvelar as maneiras de aprender música na família foi importante uma compreensão sobre os hábitos, práticas e “domínio musical”. Esses hábitos e práticas musicais familiares, quando focalizados mais de perto, revelaram, por meio dos relatos dos entrevistados, maneiras diretas, e algumas vezes “difusas” ou “silenciosas” de aprender música.

5 VALORES EDUCATIVO-MUSICAIS NA FAMÍLIA

Neste capítulo apresento aspectos relativos aos valores educativos familiares, tais como as projeções, seguidas por princípios, normas, ações e modelos educativos, considerados, também, como significativos para se pensar a transmissão de uma “tradição musical familiar”.

5.1 O projeto educativo-musical dos pais em relação aos filhos

5.1.1 Projeções educativo-musicais familiares

A expectativa dos pais em relação à aprendizagem e formação musical dos filhos foi traduzida pelos entrevistados como “sonhos, desejos e projeções”, relacionadas à continuidade de atuação da atividade musical. O desejo de “passar tudo de bom para a descendência” (Bene86) aparece associado à transmissão musical familiar, como tornar o filho um instrumentista “solista”, ou passar a direção dos projetos musicais aos familiares, como a regência da banda de música, por exemplo, da *Filarmônica Municipal Prof. José Agostinho*. O apoio para o afastamento do filho à continuidade dos estudos musicais e à formação longe da família é seguido da expectativa de retorno do filho já formado que, ao mesmo tempo, atenderá ao “apelo” do pai (1jpaulo4), dará continuidade, na família, às solicitações de atuação musical feitas pela comunidade.

Gayet (2004) discute sobre essas projeções e expectativas dos pais, afirmando que até mesmo antes do nascimento, os pais elaboram, de forma mais ou menos consciente, um “projeto educativo” para os filhos (p. 72).

Projetar uma formação e carreira musical para os filhos pode estar associado, também a uma auto-projeção, quando ao “jogar a carga nas filhas” (1migue6; 1migue63), desejou fazê-las alcançar o seu desejo de tornar-se músico. Nesse

sentido, de acordo com Gayet (2004), o projeto educativo dos pais pode significar “prolongar-se através da criança” (GAYET, 2004, p. 73) [trad nossa].⁵⁶

Segundo Gayet (2004), com a intenção de “querer assegurar a felicidade de seu filho” (p. 72),⁵⁷ que os pais, ao projetarem um futuro para os filhos, desejam para eles o que não puderam tornar-se. Para isso os pais utilizam-se de meios de assegurar a integração futura dos filhos no meio social, partindo de ensinamentos de formas de comportarem-se em relação ao seu entorno imediato e com os estranhos, à transmissão de regras de civismo; assim como da importância da obediência às representações inerentes à diferenciação sexual dos papéis sociais e dos direitos e deveres. Para Gayet (2004) “esta implicação de integração implica igualmente que se lhes assegurará uma instrução tendo em vista sua inserção social e profissional” (p. 73).⁵⁸

5.1.2 Princípios, normas, ações e modelos educativos

Na visão de Gayet (2004) há questões de ordem sociológica, psicológica e moral relacionadas ao sucesso escolar e ao projeto educativo (p. 98). Esses aspectos são, também, requeridos pelo projeto educativo-musical familiar, os quais aparecem circunscritos a princípios, normas, ações e modelos educativos, como descrevo a seguir.

Há princípios familiares que aparecem nas falas dos entrevistados, relacionadas ao projeto educativo dos pais, que estão relacionados à prática musical tais como: levar disciplina musical a sério (2wilde 45); desejar que os filhos tenham o mesmo gosto musical que o seu, herdado do avô (Polyana59); manter um grau alto de exigência do domínio musical para manter o “brio” familiar (1jwilson132).

Esses princípios e normas são seguidos de ações e modelos educativos pelos pais, relacionados a investimentos diversos; a condutas educacionais como às relacionadas à cobrança dos estudos de música; a atribuições; ao acompanhamento

⁵⁶ No original: “*se prolonger au travers de l'enfant*” (GAYET, 2004, p.73).

⁵⁷ No original: “*vouloir assurer le bonheur de son enfant*” (GAYET, 2004, p.72).

⁵⁸ No original: “*Ce souci d'intégration implique également qu'on lui assurera une instruction en vue de son insertion sociale et professionnelle*” (GAYET, 2004, p.73).

da trajetória de formação musical, colecionando os registros dos “feitos” ou buscando informações para seguir o próximo passo a ser dado pelos filhos.

Algumas dessas ações e “modelos” educativo-musicais apreendidos do material empírico coletado nessa pesquisa serão apresentados, a seguir, com base nas temáticas apontadas por Lahire (2004) e Setton (2005), já discutidas no capítulo 1 desta tese.

5.2 A constituição de normas e estratégias: alguns temas problematizadores

5.2.1 As formas familiares de investimento pedagógico-musical

De acordo com Lahire (2004), a escolaridade é concebida, para alguns pais, como finalidade essencial e até exclusiva da vida de seus filhos, ou até mesmo de sua própria. A escolaridade é tomada como obsessão familiar em alguns casos em que: “os pais ‘sacrificam’ a vida pelos filhos para que cheguem aonde gostariam de ter chegado ou para que saiam da condição sociofamiliar em que vivem” (p. 29). O autor acrescenta, ainda, que “o sacrifício parental pode ultrapassar muito o investimento pedagógico: essa atitude geral deverá deixar traços na organização da ordem moral doméstica e na maneira de gerir a situação econômica da família” (LAHIRE, 2004, p. 29).

Apoio nos estudos musicais, como acompanhamentos diretos em viagens para fins de estudo, também podem colaborar para uma prática educativo musical em família.

A inserção no meio social é fator importante para a promoção de uma prática musical aos filhos. Essa inserção acontece, sobretudo, nos grupos musicais dirigidos por familiares.

Para a inserção nos grupos são colocados os instrumentos musicais disponíveis aos filhos, bem como a indicação das necessidades do grupo, tal como o instrumento ou instrumentista que “faltava” na banda, sendo necessária a “preparação apressada para suprir as necessidades da banda” (1wilde19) para a atuação requerida, quando, então, acontecia, como relata um dos filhos de Wilson, o

aprendizado com o pai para fins de atuar na banda em substituição a outros instrumentistas ausentes (1jwilson16).

A constituição e promoção de grupos musicais familiares, como o duo de canto com o acompanhamento de piano podiam envolver, além dos filhos, os primos e tios (Conc48), participando juntos, ou como plateia, assistindo (1jwilson110).

A solicitação da própria família ou da comunidade para a atuação musical também acontecia permitindo o envolvimento e inserção dos filhos pelos pais, momentos em que poderiam acontecer em ambientes fora da família, como nos eventos lítero-musicais, em Santarém.

Algumas considerações sobre a aceitação das projeções parentais são percebidas localmente, tal como mostra Setton (2006), ao fazer um estudo sobre as práticas e representações de jovens em Santarém, revelando uma certa “conivência e identificação entre os sonhos dos filhos e os desejos dos pais”.

Dar o seu próprio lugar ao filho, como faltar intencionalmente ao ensaio para dar oportunidade de atuação na regência da banda, (1jwilson85-86) “passando-lhe a batuta” intencionalmente, e a música composta sem a introdução requerendo ao filho para fazê-la (2wilde318), são ações que revelam investimentos dos pais ao projeto de formação musical dos filhos.

Além de promover a inserção, a manutenção dos filhos nas atividades musicais era, também, importante para os pais, como as descrições sobre a promoção e a frequência regular nos ensaios, com envolvimento de vários membros familiares, assim como a permissão de ensaios em grupos musicais em que os filhos participavam como o “grupo de pagode” (Filhas142), ou no conjunto musical para baile durante sete anos (3tinho26). Composições e arranjos musicais podiam ser feitos pelos pais para os grupos frequentados ou dirigidos pelos filhos, como o “toque de corneta” para a estreia do grupo feminino (2jwilson52), e arranjos para músicas tocadas pelo mesmo grupo, no ano seguinte (2jwilson55), práticas que se estendem à geração seguinte, aos netos, quando o avô Wilson fazia composições e arranjos para as execuções musicais das netas (Polyana10; Lorena19).

Manter o filho na atividade musical requeria o envolvimento direto dos pais, bem como indireto, pois eles podiam delegar atividades, também, aos filhos mais velhos ou mais experientes, para que atendessem os mais novos, menos experientes. Em alguns desses momentos a interferência do pai era necessária,

quando era notada a impaciência dos primeiros, recomendando-lhes a paciência (1jwilson223) ou os advertindo (2wilde73), dando garantia da manutenção das “aulas” aos mais jovens.

5.2.2 Adotar modelos educacionais

Os entrevistados relataram distintas maneiras de agir dos pais em relação aos filhos, traduzidas aqui como “modelos educativos”, tal como atribui Gayet (2004) ao observar que “nenhuma prática parental é totalmente coerente” (p. 78).⁵⁹ Em consideração a possíveis controvérsias e ambiguidades relativas ao termo “modelo”, Gayet releva que deve-se estar atento a “uma certa contradição entre a gestão diária de educação, feita de numerosas improvisações, e a rigidez de um modelo que designaria uma maneira única e inevitável de proceder” (GAYET, 2004, p. 77).⁶⁰

No caso da família Fonseca, não é possível categorizar modelos educativos a gerações, pois as maneiras de agir dos pais se contrastam e se alternam, nas diversas gerações, relativas à prática musical familiar.

5.2.2.1 Modelo rígido e autoritário

Há uma forte tendência a se pensar que a 2ª geração foi educada sob uma forte rigidez, quando era cobrado, com rigor, pelo pai, a “retidão nas atitudes e a honestidade, sem deslize” (1wilde86). Rigor que também é relatado pela 3ª geração, quando se referem à cobrança da disciplina, atitudes que são, também, atribuídas à mãe (1jwilson201; 1vicente94-95; 1jpaulo126), e, também, pela 4ª geração, em que o rigor da cobranças dos estudos musicais das filhas é considerado como fator decisivo do sucesso profissional delas (1migue60).

O interesse e necessidade de uma postura educativo-musical rígida, mas com limites, aparece pela fala de um entrevistado da 4ª geração, quando, ao comentar

⁵⁹ No original: “*aucune pratique parentale n’est jamais totalement cohérente*” (GAYET, 2004, p. 78).

⁶⁰ No original: “*une certaine contradiction entre la gestion quotidienne de l’éducation, faite de nombreuses improvisations, et la rigidité d’un modele qui désignerait une façon unique et inevitable de proceder*” (GAYET, 2004, p. 77).

sobre a postura de cobrança adotada pelo pai, fala da adoção de uma rigidez limitada, “até certo ponto”, na educação musical do filho (Tânia144).

A relação entre o rigor excessivo e o sucesso profissional aparece na fala de dois entrevistados da 3ª geração, quando observam que para o sucesso na educação musical “deve haver energia” (2vicente193); ou que “há necessidade de ‘pulso’ para dar certo a formação musical” (Filhas155).

Concomitantemente, uma postura rígida externa, como a do professor de música da neta, era repudiada pela avó, membro mais velho da 2ª geração familiar, conforme relato de uma filha, membro da 3ª geração⁶¹.

A rigidez de postura na formação aparece junto à falta de rigor na ação na 2ª geração, quando um membro da 3ª geração revela a postura paterna frente às atividades da banda, que, devido à sua formação rígida, o impedia de promover as mudanças de repertório consideradas necessárias ao “bom andamento” do grupo, faltando-lhe, inclusive, “maior rigidez” nas cobranças técnicas aos integrantes do grupo: “Acho que a formação dele é muito... A formação dele é muito forte. Então, por mais que você queira mudar alguma coisa, mas ele insiste ali, tá com ‘dobrado’, e pronto.” (1jpaulo79-81).

A aceitação e o reconhecimento do modelo rígido de formação aparecem relacionados com o sucesso musical profissional obtido, mesmo quando este refere-se ao “sonho e projeto paterno” e que tenha despendido longos anos de “sofrimento” com as cobranças paternas.

Ao mesmo tempo, ao acreditar na possibilidade de “erro” na escolha de um modelo educativo, que pode funcionar como “uma loteria”, ou na crença de que “não há regra para a educação do filho” (Andréa148-149) existe a dúvida quanto à escolha do modelo, pela imprevisibilidade e a constatação da inexistência de um modelo “ideal”.

5.2.2.2 Modelo dialógico

Uma outra maneira em relação à educação musical dos filhos aparece quando, ao fazer oposição à forma rígida como o pai agia ao “forçar a barra” na cobrança dos estudos (Andréa127), o entrevistado diz não pretender fazer o mesmo

⁶¹ Ver a citação (Filhas51-53), já apresentada no subcapítulo 3.2.3.

em relação à educação dos filhos, quando pretende acompanhar os estudos sem exageros e sem causar estresse, buscando uma prática eficiente, mas ao mesmo tempo prazerosa, procurando perceber as tendências do filho (Andréa135-137; Andréa145-147).

Outras descrições revelam uma prática educativa não rígida, em que o pai estava sempre aberto (3tinho25), deixando “descobrir” (1vicente71) e possibilitando “variar um pouco” (2tinho229) na execução musical, em que um aprendizado musical “espontâneo” (2vicente12), “sem traumas” (1tinho123) acontecia com o pai. Uma educação musical “sem forçar” aparece associada a sentimentos, tais como “carinho e amor” (1tinho123); “gosto e paixão” (Conc14). Tais posições “não rígidas” são evidenciadas em comparação entre membros de diferentes gerações familiares, quando a atitude mais rígida do pai, na primeira geração, contrastava com a do filho, na segunda geração, em que este último, diferentemente do pai, solicitava silêncio à família “com delicadeza”, característica da necessidade de silêncio comum aos dois, pai e filho, para a escrita musical, mas que as solicitavam de forma diferente (1wilde26).

A educação musical inicial do filho de Tininho (4ª geração) que ainda estava em gestação no momento da entrevista é projetada, pelo pai, para acontecer de uma forma lúdica, por meio de brincadeiras e jogos, “num processo natural” (2tinhin51-52).

Características aproximadas desse modelo são discutidas por Setton (2005) ao citar Lahire, ressaltando a importância dos elementos que compõem as configurações familiares. Setton acrescenta um outro elemento além dos apontados por Lahire, quando aponta para as “condições e disposições dialógicas”, presentes em uma configuração familiar, em que o diálogo, a conversa e a abertura às trocas de experiências estariam privilegiados nos núcleos familiares. Sobre essa configuração, explica:

Uma configuração familiar em que se valoriza o conforto psicológico, a segurança afetiva, o reconhecimento de emoções e dificuldades ao longo da trajetória de crescimento dos filhos. Condições que certamente favorecem o contato, a troca de estímulos e, portanto, a transmissão mais assegurada de valores culturais identitários (SETTON, 2005, p. 85).

Nesse modelo dialógico, as diferenças entre os filhos, as suas opções e escolhas relacionadas a instrumentos e gostos musicais diversos eram observadas

pelos pais, quando a cada filho era permitido construir o seu aprendizado “na sua época” (Dorita47). A atenção às escolhas dos filhos, como a opção pela carreira musical (1jpaulo189-90), aparece, também, em forma de estímulo pelos pais, em relação às experiências e práticas musicais fora da família ou, até mesmo, por conselhos à continuidade de estudos (Conc26), seguidos de hábitos, como a escuta na rua das músicas tocadas no rádio (1jwilson124) ou investimentos materiais como a compra de instrumentos (Dorita160-161) e jogos, como os de vídeo-game (Polyana38), mesmo que fossem pouco tolerados.

A paciência às indagações (1tinhin57) e tolerância ao erro e a possibilidade de repetir diversas vezes eram, também, exercidas durante as execuções musicais, embora houvesse, ao mesmo tempo, a observação quanto à “má execução”, como erros, em que se era advertido quanto à “barbeiragem” cometida (1jwilson286-287).

A promoção de autonomia aparece nas falas dos entrevistados como uma forma desenvolvida, inicialmente, pelos membros da 1ª e 2ª gerações. Aparece como necessidade de adquirir conhecimentos em um lugar “isolado”, procedimento que foi, posteriormente, considerado “um sistema de ensino criado com base no isolamento” (1tinho55), e que foi utilizado de forma intencional às gerações seguintes. São feitas, pelos entrevistados, relações de autonomia com “estímulos e desafios à criação, e não à dependência” (2tinho265), ou a estímulos de independência “para buscar informações e não apenas receber” (1tinho56), com a maneira “espontânea”, como no ensino do piano (2vicente12), em que existia o respeito aos limites individuais e ao mesmo tempo ao desafio, proposto por indicações ao filho, falando-lhe para: “dar o teu jeito!” (1jwilson153; 1tinho28-29).

Algumas estratégias para o exercício de autonomia foram relatadas, tais como o acompanhamento à prática instrumental e nos estudos do filho, quando o pai “deixava o filho solto para ter a própria interpretação, sem impor” (1vicente70), momentos em que o filho ficava praticando e, posteriormente, o pai fazia as intervenções, ou “dava uma burilada” (1jwilson154), quando, também, era permitida certa “liberdade” (2vicente9) e que o interesse e o estímulo pelo conhecimento era adquirido, por exemplo, pelo contato e metodologia “natural” do avô Wilson (polyana30-36):

Eu acho que o fato de eu ser professora, hoje, é uma coisa que foi muito influenciada por ele [avô] Ele sempre foi professor em todos os momentos da vida dele. Ele sempre estava interessado em me ensinar alguma coisa,

interessado em desenvolver o meu potencial, e de me estimular pra aprender diversas coisas. E, o meu interesse pela leitura, hoje, é muito grande por causa dele, é... o meu interesse pela pesquisa mesmo, eu sou professora com um pé na pesquisa. Só não sou pesquisadora porque eu não sou da [universidade] Federal. Então, no Cesupa isso ainda é muito incipiente, mas, a gente sempre tenta, e o meu interesse pelo mundo científico é muito grande, inclusive por causa da, da metodologia "natural", que o vovô sempre tinha pra reunir o conhecimento. Eu acho que o "Meu Baú" é um exemplo muito grande disso, porque ele foi fazendo isso de uma maneira muito intuitiva, mas, é uma pesquisa muito rica, uma pesquisa muito completa, inclusive. É... e o vovô comprava Palavras Cruzadas pra mim. Aí, quando ele percebia que eu tava colando lá do final, ele tirava as páginas, ele me explicava a graça que tinha a gente conseguir resolver o problema sozinho, sem olhar a resposta antes. Então, eu acho que o meu interesse por, por matemática, por leitura, deve-se muito à convivência que eu tive com ele. Eu acho que o... eu acho que o vovô também foi um grande pai, né. Ele sabe educar uma criança [riso] muito bem (Polyana30-36).

A autonomia aparece relacionada à aprendizagem musical, aos conhecimentos do domínio musical, como hábitos de escuta e prática instrumentais, e conhecimento escolar, como os hábitos da leitura e da escrita, podendo ser considerada "uma forma de dependência histórica específica", tal como evidencia Lahire (2004) em seu estudo, ao afirmar que:

A autonomia visada está relacionada à dependência aos saberes, às instruções, às regras objetivadas, das quais é preciso apropriar-se para chegar-se sozinho a uma solução, a uma descoberta, a uma progressão no saber. Mas o conjunto de técnicas que conduzem (obrigam) à autonomia (compreensão auditiva ou leitura silenciosa das instruções, ausência de respostas nas questões colocadas, uso de fichas, sistemas de autocorreção, uso do dicionário para procurar sozinho o sentido de uma palavra...) constitui uma relação de poder e uma relação com o saber (LAHIRE, 2004, p. 61-62).

Embora não seja único, como observado anteriormente, esse modelo parece ter prevalecido a partir da 2ª geração familiar, semelhante ao que Gayet (2004) relata sobre a ênfase educativa no modelo "expressivo", centrado sobre a criança. Gayet (2004), a partir de estudos desenvolvidos na França por M. Duru-Bellat e A. Henriot-Van Zanten (1992), evidencia que a partir da década de 1970 o modelo educativo que se torna dominante "é caracterizado pela confiança recíproca", prevalecendo "relações mais afetuosas entre pais e filhos" (p.82). Para esses autores, esse modelo educativo familiar se deve à maior liberdade atribuída às crianças e sua participação mais estreita na vida de família. Sobre esta afirmação, Gayet (2004) acrescenta: "Somos obrigados constatar que este modelo corresponde às práticas dominantes das classes médias dirigidas por um ideal de ascensão

social e às das classes mais favorecidas com o objetivo de manter o seu status” (GAYET, 2004, p. 83) [trad. nossa].⁶²

5.3 As formas de autoridade familiar para a prática e o aprendizado musical

As diferentes formas de exercício e reconhecimento de autoridade, descritas a seguir, relacionam-se ao controle e à interiorização das normas de comportamento (LAHIRE, 2004, p. 28-29), bem como à consideração e respeito aos mais velhos da família.

5.3.1 Reconhecimento da autoridade paterna

A autoridade paterna pode estar direcionada à cobrança nos estudos, a uma advertência, ao estímulo à competitividade ou a formas menos duras como na forma de conselhos.

A autoridade paterna também pode ser reconhecida pelo “respeito” dos filhos aos pais resultante de uma educação severa, no modelo autoritário ou rígido, como, por exemplo, quando não era possível contrariar a indicação materna de aprendizado de um instrumento (2wilde86), não podendo desobedecer ou confrontar o pai, que era “naturalmente” considerado “autoridade máxima, autoridade suprema” (2wilde87; 2wilde 102), assim como pode haver, também, reconhecimento de autoridade a partir das ações educativas mais dialógicas, em forma de acompanhamento, conselhos, opiniões, incentivos, sugestões e conversas com os pais.

O rigor da formação familiar é também descrito por um regime disciplinar conduzido pelo pai “mansamente, mas rigorosamente” (2wilde207) de forma a

⁶² No original: “Force est de constater que ce modèle correspond aux pratiques dominantes des classes moyennes mues par un idéal d’ascension sociale et à celles des classes aisées avec l’objectif de maintenir leur statut” (GAYET, 2004, p. 83).

garantir, em situações socioeconômicas adversas, os estudos dos filhos, “com disciplina aliada ao amor fraterno” (2wilde285a).

O “amor aos pais” é também revelado, dentro ou fora desse modelo e regime disciplinar, ao longo das gerações como intenção e concepção “mais que religiosa” (vicente89).

A demonstração de autoridade e rigor na cobrança aparece na forma de nominar os filhos, quando o primeiro nome, não comumente utilizado, mas nos casos de desagrado, era chamado, tal como a designação do nome Maria (Filhas101). As avaliações escolares também serviam para advertir, por meio da assinatura do boletim, de forma ríspida, um desagrado. O olhar poderia representar uma reação “negativa” do pai, quando presenciada a atitude de “transgressão” da autoridade pelo filho (1jwilson51-53).

5.3.2 Restrições e a ordem moral doméstica

Algumas restrições relacionadas à prática musical podem estar indiretamente vinculadas aos modelos educativos nas diversas gerações. As restrições podem relacionar-se à aprendizagem de instrumentos, como por exemplo, à prática a aprendizagem do violão, considerado “instrumento de plebeu” (1wilde82) ou “instrumento de boêmio” (1wilde84; jwilson91), por restrição materna ao filho caçula que desejava aprender o instrumento de sopro mas era impedido por ser considerado instrumento “pesado” para o filho “magrinho” (2wilde77; 2wilde81-84).

A restrição aparece relacionada à inserção e prática em grupos musicais, quando havia restrição pela idade de participação (1jwilson91), pelas limitações ou restrições técnicas, quando o filho não apresentava habilidades suficientes para ingresso no coral da escola em que o pai era o regente e o avaliador (Bene41) ou nas proibições de utilização de recursos composicionais não convencionais, como a proibição de utilização das “quintas paralelas” (2wilde55).

José Wilson narra as lembranças da infância quando algumas das audições de ensaios dos grupos musicais, mesmo que acontecessem na própria casa, eram restritas aos adultos e as crianças não participavam (1jwilson48).

Algumas restrições, mesmo acontecendo em uma vivência familiar onde prevalecesse um modelo educativo não rígido, são justificadas pela preocupação do envolvimento do filho com o meio social, em que os limites colocados pelo pai, para a atuação musical em um “conjunto de dança”, relacionavam-se a “três situações”, conforme o relato seguinte:

Meu pai, na verdade, colocou três situações. Ele disse:

- Olha, como eu sei que tu gostas de música... (De novo ele dava a liberdade, mas, orientava qual era o rumo que mais a gente queria.) É...:

- Eu te conheço como o filho que és, por isso eu sei que tu gostas de música. Então, pra tu continuares, porque tu és menor de idade, sabes que eu tenho que te orientar nesse sentido, zelar por ti. Então têm três situações, uma delas: se alterar pra baixo tuas notas na escola. A única coisa que mudou na tua vida foi que tu começaste a tocar profissionalmente, então, aí eu vou proibir. Segunda, se tu começares a te envolver com vícios, bebida, cigarro, drogas, e tudo mais. Até hoje tu não fazes nada disso. Então, quero dizer, de novo a única coisa que mudou na tua vida não foi a música, foi o fato de tu teres ido tocar em festa. Que, não é a música que promove isso. E a terceira coisa é o envolvimento com mulheres e prostituição, enfim, querer arranjar filho por aí. Também... e aí, eu corto tudo (3tinho31).

As restrições nas participações musicais, ou profissionais, fora do âmbito familiar poderiam estar associadas aos costumes de uma época e modelo educativo, onde os impedimentos, que também podiam motivar o estudo e prática musical em casa, relacionavam-se a questões de gênero:

Naquele tempo⁶³, 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).

De acordo com Lahire (2004), a família pode constituir “um lugar decente”, um “santuário de ordem”, relativamente fechado sobre si mesmo, para evitar as influências nefastas, os possíveis “desvios estranhos” (p. 25-26)

Algumas falas sobre as cobranças dos pais em relação à educação musical dos filhos lembram os momentos e condições que aconteciam, como das “lições” dadas pelo pai antes de ir para o trabalho (2jwilson73), ou o estudo orientado pelo

⁶³ O registro da memória dos momentos de prática musical na infância e juventude de Ninita, situando-as após o ano de 1919 podem ser visitados no texto “Retalhos de Memória” de seu irmão Wilmar Dias da Fonseca, datado de 1973, localizado no “Meu Baú Mocarongo” de Wilson Fonseca (2006), vol. 6, p. 1556.

pai em casa depois das aulas tidas na escola (1jpaulo124b) ou em meio aos afazeres e trabalhos domésticos, sem que houvesse “relaxamento” na cobrança (Filhas154). Um desses momentos de cobrança da “lição” pelo pai é descrito no relato seguinte:

Ele [o pai] conhecia os instrumentos todos, ele passava a lição. Ele passava a escala, composição, e depois ele passava a lição. Ele ia embora pro banco, eu ia pra escola e quando chegava, ficava praticando [faz sons com a voz em sequência de terças na escala maior ascendente] Eu ia fazendo aquelas lições. Aí, ele tomava a lição. Se não estava boa:
 - Só passa quando souber. Entendeu?
 Celson: Isso, em qual instrumento? Você lembra dessas lições?
 J.Wilson: [...] no trompete, no saxofone, no trombone, também.
 Celson: Ah, então em todos esses instrumentos aí...
 J.Wilson: Todos esses instrumentos (2jwilson73).

Várias formas de cobrança de estudo, pelos pais, foram relatadas, tais como “os recitais” propostos “como desafio” pelo pai (3tinho23), ou horários estipulados de lição, quando era “tomada a lição” do dia (1wilde47) ou momentos esporádicos de estudo, no horário de almoço do pai, quando aconteciam “intervenções” do pai, mesmo estando um pouco distante, à mesa, por meio de assovio, quando aconteciam correções das notas musicais executadas com “erro” no piano, ou que não estavam grafadas na partitura (2vicente11).

Nesses momentos de intervenções e cobranças dos estudos havia a rigidez relativa à execução musical em que “não se admitia erro de interpretação ou expressão” (1wilde48), assim como havia a exigência sobre “o que estava notado na partitura”, mesmo escrita de forma simplificada (1tinhin52). As cobranças podiam ser relativas, também, aos rendimentos escolares, quando poderia não haver um limite à exigência, considerando-se que “sempre se tem algo a melhorar” (2tinho136).

Os valores morais, como lições de humildade e generosidade, relacionadas ao meio musical e social de convivência, também poderiam ser exigidos (1jwilson288-289).

Esse capítulo, ao apresentar a existência de um “projeto educativo-musical na família”, revelou que é seguido por princípios, normas, investimentos e modelos educativos, que tentam convergir para a realização e sucesso do mesmo, tal como projetar uma “carreira musical” aos filhos. Ao mesmo tempo que existe uma projeção em relação ao “sucesso” dos filhos, as práticas educativo-musicais parentais podem ser passíveis de contradições.

PARTE III: Coesão, continuidades e descontinuidades na prática educativo-musical

6 PARA ALÉM DE UM “DOMÍNIO MUSICAL”

6.1 Herdeiros e heranças

6.1.1 Quem são os herdeiros?

O domínio musical presente na família Fonseca pode ser compreendido, também, como uma “herança” transmitida e repassada às várias gerações.

Perpetuar a tradição musical familiar, como uma herança musical, pode ser um projeto que implica, também, a constituição de “herdeiros” dessa tradição na família.

Tais projeções sobre a transmissão do conhecimento musical podem ter sido destinadas a um, e não a outro, podendo encontrar variantes em relação ao gênero, como na referência à “cobrança maior dos estudos musicais nos homens” (Dorita150), ou ao lugar do filho na linhagem, como o filho mais velho, como reflete o relato de José Wilson, a atenção e convívio dos pais com o filho mais velho (1jwilson35), como na constatação à expectativa do pai de “pegar um dos filhos pra seguir a tradição musical familiar” (1jwilson120). Segundo Gayet (2004), esses projetos partem de expectativas depositadas e esperadas nos filhos:

Nesse sentido, o projeto ultrapassa os destinos individuais e cada geração é depositária de uma carga que não lhe pertence propriamente. Cada membro da linhagem deve garantir uma espécie de patrimônio familiar. Esse tipo de projeto não é reservado às famílias de aristocratas mas se encontra no princípio de ‘auto-reprodução’ de certas profissões: médicos, juristas, etc. (GAYET, 2004, p. 73) [trad. nossa].⁶⁴

O projeto inicial dos pais em relação ao herdeiro pode ser modificado, quando, por exemplo, são geradas, pelos pais, oportunidades de acesso à

⁶⁴ No original: “*En ce sens, le projet dépasse les destins individuels et chaque génération est dépositaire d'une charge qui ne lui appartient pas en propre. Chaque membre de la lignée doit garantir une sorte de patrimoine familial. Ce type de projet n'est pas réservé aux familles d'aristocrates mais se retrouve dans le principe d' 'autoreproduction' de certaines professions: médecins, juristes, etc*” (GAYET, 2004, p. 73).

aprendizagem musical formal ao filho que não tinha sido o “escolhido” e que, sendo o filho caçula, se considerava “raspa do tacho” (2wilde331), ao mesmo tempo que era considerado “o filho mimado da mamãe” (2wilde82), não teve as mesmas oportunidades de aprendizagem com o pai, tida pelos irmãos mais velhos.

Bertaux e Bertaux-Wiame (1994) fazem uma observação em relação às inclusões e exclusões relacionadas às heranças e herdeiros familiares ao estudar a sucessão de ofícios em família. Ao analisar “inclusões e exclusões” na reprodução da “empresa familiar”, este autor afirma que: “quando a empresa, ou mais precisamente, o seu chefe, capta um herdeiro entre os filhos, essa eleição exclui as outras” (BERTAUX; BERTAUX-WIAME, 1994, p. 43) [trad. nossa].⁶⁵

Na família Fonseca, os relatos mostram que há práticas musicais que foram transmitidas de pai para filho, pela 1ª geração, que são relacionadas ao filho homem mais velho, mas que não chegaram diretamente aos mais novos, ou às mulheres da família. A prática composicional, por exemplo, é uma dessas práticas, quando constatou-se a relação estreita entre o pai Agostinho e o filho Wilson, inclusive nas performances em que atuavam juntos nos conjuntos de baile e no cinema mudo. É em um desses momentos, de atuação musical na sociedade, que acontece, por exemplo, a indicação do pai para que o filho fizesse a introdução de uma música. Talvez, tais questões expliquem a presença de compositores neste núcleo da família, nas distintas gerações estudadas.

6.1.2 A concepção de “capital”: uma maneira de visualizar as heranças

No presente estudo, a herança musical é proveniente da 1ª geração familiar e é transmitida aos “herdeiros” das gerações seguintes. Esses herdeiros são, por sua vez, identificados como aqueles que possuem habilidades musicais herdadas (2tinhin87eli), que têm uma “musicalidade mais a florada”, que, na visão de Bourdieu, podem ser considerados os representantes familiares do capital social herdado. De acordo com Bourdieu (1986):

⁶⁵ No original: “*Cuando la empresa, o más bien su jefe, capta un heredero entre los hijos, esa elección excluye las otras*” (BERTAUX; BERTAUX-WIAME, 1994, p. 43).

Todo grupo tem sua forma mais ou menos institucionalizada de delegação que o permite concentrar a totalidade do capital social, que é a base da existência do grupo (uma família ou uma nação, naturalmente, mas também uma associação ou um partido), nas mãos de um único agente ou em de um pequeno grupo de agentes e para exigir este plenipotenciário, carregado com o *plena potestas agendi et loquendi* para representar o grupo, para falar e agir em seu nome e, portanto, com o auxílio deste capital coletivo próprio, exercer um poder incomensurável com a contribuição pessoal do agente (BOURDIEU, 1986, p. 250-251) [trad. nossa].⁶⁶

Esses “herdeiros” se vêem como responsáveis por essa herança, com a “missão” de atuar como músicos e ensinar (2tinho1; 2tinho168), com o sonho e a disposição de manter viva a atividade e a tradição musical da família (1jpaulo197). Uma responsabilidade sentida pela importância de dar continuidade à atividade musical, mantendo-se executando, compondo, ou divulgando as músicas do repertório musical, bem como com o interesse e disposição em repassar a herança musical familiar, considerada, por exemplo, como um “bem eterno que deverá ser repassado às gerações seguintes” (2vicente230).

Tais ações e intenções podem estar relacionadas ao que Bourdieu (1986) compreende como o reconhecimento e a transformação do capital social herdado:

os possuidores de um capital social herdado, simbolizado por um nome de família, são capazes de transformar todos os relacionamentos circunstanciais em conexões duráveis. Eles são muito procurados por seu capital social e, porque são bem conhecidos, são dignos de serem conhecidos (“eu o conheço bem”); eles não necessitam “estar familiarizados” com todos os seus “conhecidos”; são conhecidos por mais pessoas do que imaginam, e o seu trabalho de sociabilidade, quando exercido, é altamente produtivo (Bourdieu, 1986, 250-251) [trad. nossa].⁶⁷

Essa herança, como capital social, pode ser percebida no artigo escrito por Fonseca (2003a) intitulado *A Herança Musical de Wilson Fonseca*, quando descreve seu envolvimento nas atividades musicais juntamente com seu pai Wilson (Isoca), seu tio Wilde (Dororó) e alguns de seus irmãos, como os recitais organizados pela família

⁶⁶ No original: “Every group has its more or less institutionalized forms of delegation which enable it to concentrate the totality of the social capital, which is the basis of the existence of the group (a family or a nation, of course, but also an association or a party), in the hands of a single agent or a small group of agents and to mandate this plenipotentiary, charged with *plena potestas agendi et loquendi* to represent the group, to speak and act in its name and so, with the aid of this collectively owned capital, to exercise a power incommensurate with the agent's personal contribution” (BOURDIEU, 1986, p. 250-251) [grifo do autor].

⁶⁷ No original: “the possessors of an inherited social capital, symbolized by a great name, are able to transform all circumstantial relationships into lasting connections. They are sought after for their social capital and, because they are well known, are worthy of being known (‘I know him well’); they do not need to ‘make the acquaintance’ of all their ‘acquaintances’; they are known to more people than they know, and their work of sociability, when it is exerted, is highly productive” (BOURDIEU, 1986, p. 251).

nos espaços públicos de Santarém, o Centro Recreativo e a Banda de Música, fundada e inicialmente dirigida por seu avô paterno José Agostinho da Fonseca.

O artigo trata também da herança deixada à comunidade santarena através da Escola de Música e Banda que levam o nome de seu pai, Wilson Fonseca. Destaca que ambas as instituições são dirigidas por seu irmão Agostinho Fonseca Neto (Tinho), e que estas também são heranças familiares transmitidas à comunidade local de Santarém, assim como à comunidade regional e nacional. Sobre isso, Vicente Fonseca (2003a) escreve:

A Escola de Música Maestro “Wilson Fonseca”, dirigida por seu filho Agostinho Neto (Tinho), vinculada à Fundação Carlos Gomes e mantida pela comunidade local com apoio da Prefeitura Municipal de Santarém, representa um verdadeiro celeiro de jovens talentos musicistas na “Pérola do Tapajós”, fruto da herança cultural iniciada por José Agostinho da Fonseca (1886-1945), sedimentada por Wilson Fonseca (1912-2002), e transmitida, por seus descendentes e discípulos, às novas gerações de Santarém, PA (FONSECA, 2003a, p. 5).

De acordo com Bourdieu, a família é um dos lugares privilegiados da acumulação do capital em suas diferentes formas (econômico, social e cultural) e de sua transmissão entre as gerações. Para este autor, família “é o ‘sujeito’ principal de estratégias de reprodução”, como pode ser visto, por exemplo, na “transmissão do nome de família” considerado como o elemento primordial do capital simbólico hereditário (BOURDIEU, 1996, p.23)⁶⁸.

Para Bourdieu (1996), ao agirem como um “sujeito coletivo”, como parte de um “corpo unido” e não como um “agregado de indivíduos”, as famílias tradicionais baseadas no “lar”, têm por tendência perpetuar a sua existência e perpetuar a sua integridade, o que é inseparável da tendência de perpetuar a integridade da sua herança, que esta sempre ameaçada pela “deteriorização e pela dispersão” (p. 23).⁶⁹

⁶⁸ No original: “*The family plays a decisive role in the maintenance of the social order, through social as well as biological reproduction, i.e. reproduction of the structure of the social space and social relations. It is one of the key sites of the accumulation of capital in its different forms and its transmission between the generations. It safeguards its unity for and through this transmission. It is the main 'subject' of reproduction strategies. That is seen clearly in the transmission of the **family name**, the basic element in the hereditary symbolic*” (BOURDIEU, 1996, p.23) [grifo do autor].

⁶⁹ No original: “*As is seen especially clearly in societies based on the 'house', where the perpetuation of the house as a set of material assets orients the whole existence of the household, the tendency of the family to persevere in its being, to perpetuate its existence by ensuring its integration, is inseparable from the tendency to perpetuate the integrity of its heritage, which is always threatened by dilapidation and dispersion*” (BOURDIEU, 1996, p.23).

Nesta pesquisa, essa tendência é observada, por exemplo, na reincidência do nome e sobrenome de família, quando, além das várias repetições, como por exemplo, do nome José Agostinho (1ª geração), e do sobrenome Fonseca. Um nome “reconhecido”, como atesta a reincidência do nome em outros espaços sociais, tais como no de uma rua e do aeroporto de Santarém, ou fora dos limites dessa cidade, como o nome de família em uma outra rua no Rio de Janeiro, e, também, nas recorrências de práticas musicais que envolvem a família, como grupos musicais e escolas de música.

Ter o nome de família reconhecido representa possuir um importante capital social. É possível constatar, pelos relatos dos entrevistados e a repercussão do nome de família, que existe um valor atribuído pela sociedade a esse capital perpetuado pela família, evidenciado, por exemplo, no “apelo” da sociedade para a atuação familiar.

Ao mesmo tempo, junto a esse “apelo social” vem a responsabilidade e compromisso com a atividade musical familiar, ou com a herança musical herdada, que é enfatizada pelos entrevistados ao falarem do “peso” sentido por tal responsabilidade. Existe um reconhecimento social da atividade desenvolvida pela família ao longo das gerações que não há como negar a “força do chamado”, que ultrapassa àquela preconizada por Bertaux e Bertaux-Wiame (1994), quando falam do chamado do chefe da família. A partir da fala de um dos entrevistados, pode-se compreender esse chamado como resultante da vida em sociedade: “A comunidade diz: essa família tem algo a oferecer e temos algo a receber deles” (2tinho241).

Essa reincidência de nomeação familiar demarca a perpetuação da continuidade da tradição musical familiar pela família, e também, no reconhecimento dessa família pela sociedade, sobretudo a de convívio, que a considera conhecedora e detentora de um domínio, como fala um entrevistado, membro familiar da 2ª geração: “Fonseca pra todos os lados em relação à música em Santarém” (1wilde14).

As heranças relacionadas à prática musical familiar dos Fonseca podem ser identificadas a partir das formas de capital cultural propostas por Bourdieu, a saber: incorporada, institucionalizada e objetivada. (Ver Setton, 2005, p. 98)

Na forma incorporada, identifica-se, por exemplo, as práticas musicais de compor, tocar e reger, consideradas por Bourdieu, principalmente, como práticas

corporais⁷⁰ que podem ser incorporadas pelas pessoas a partir de um processo que implica em um trabalho de “inculcação e de assimilação”, necessitando de um certo tempo de investimento pessoal para sua incorporação. Sobre a aquisição do capital cultural, Bourdieu afirma:

O capital cultural pode ser adquirido, de várias maneiras, dependendo do período, da sociedade e da classe social, na ausência de qualquer inculcação deliberada, e conseqüentemente, completamente inconscientemente. Ele sempre permanece marcado por suas condições mais precoces da aquisição que, com as marcas deixadas mais ou menos visíveis (como as pronúncias características de uma classe ou de uma região), contribuem para determinar seu valor distintivo (BOURDIEU, 1986, p. 245) [trad. nossa].⁷¹

Existem diversos recursos e reforços que contribuem, também, para manter um nível de atuação social compatível com o capital cultural acumulado pela família Fonseca e torná-la socialmente reconhecida, constatados, por exemplo, na cobrança de “perfeccionismo” na performance; quando se exige um certo “brio familiar” em tudo o que se faz, por meio de disciplina; no desejo de sucesso na aprendizagem musical dos filhos a partir de referências obtidas nas gravações de intérpretes internacionais, ou na luta em busca de acesso aos melhores professores ou “detentores” do conhecimento musical. Essas estratégias demonstram, também, um certo investimento para o sucesso e o destaque no campo musical e social, que favorece, assim, o crescimento do capital social da família.

O acesso a escolas e obtenção de diplomas pela família representam o acúmulo de capital cultural institucionalizado, quando, em um determinado momento histórico e de vida da família, alguns de seus membros, desde a 1ª geração, puderam ter acesso à formação escolar, conforme já descrito no capítulo 3.

⁷⁰ Segue a citação na íntegra: “A arte é, também, ‘coisa corporal’ e a música – a mais ‘pura’ e ‘espiritual’ das artes - é, talvez, simplesmente a mais corporal. Associada a ‘estados de espírito’ que são também *estados do corpo* ou, como se dizia, *humores*, a música enleva, suscita o êxtase, põe em movimento, comove: em vez de estar para além, ela se situa aquém das palavras, nos gestos e movimentos do corpo, nos ritmos, a respeito dos quais Piaget afirma, em algum lugar, que eles caracterizam as funções situadas, à semelhança de tudo o que regula o gosto, na junção do orgânico com o psíquico, arrebatamentos e freadas, *crescendo* e *decrescendo*, tensões e relaxamentos (...). Eis o que sem dúvida, leva o discurso sobre a música, resultante da pura técnica, a utilizar apenas adjetivos ou exclamações (BOURDIEU, 2007, p. 77) [grifos do autor].

⁷¹ No original: “*Cultural capital can be acquired, to a varying extent, depending on the period, the society, and the social class, in the absence of any deliberate inculcation, and therefore quite unconsciously. It always remains marked by its earliest conditions of acquisition which, through the more or less visible marks they leave (such as the pronunciations characteristic of a class or region), help to determine its distinctive value*” (BOURDIEU, 1986, p. 245).

Ser um “herdeiro músico” de uma família de nome reconhecido socialmente traz privilégios observados, por exemplo, no convívio da escola, pelo reconhecimento do nome do pai ou do avô como maestro por colegas e professores (Dorita125; Polyana45).

Nessa família o acúmulo de capital econômico pode não ser determinante para o prestígio social, cabendo, por exemplo, “ser pobre, mas influente” (3wilde132).

A herança de bens materiais herdados do pai ou avô como instrumentos, métodos e partituras, assim como a herança familiar da gerência e regência da banda de música com o nome de membros da família, como demonstrado na preocupação em “passar a batuta ao filho” (3wilde3), relacionam-se, de acordo com a classificação de Bourdieu, à herança do capital cultural na forma objetivada, um capital que, ao mesmo tempo, que têm um valor simbólico de uma herança de família, aparece relacionado à transmissão de maneiras e aprendizagens musicais, um capital cultural na forma incorporada.

As relações entre a herança do capital cultural na forma objetivada e identidades de classe são também analisadas por Bourdieu (2007), e podem auxiliar na compreensão de seus significados, como as heranças familiares de instrumentos e partituras musicais, quando afirma:

Qualquer herança material é, propriamente falando, e simultaneamente, uma herança cultural; além disso, os bens de família, têm como função não só certificar fisicamente a antiguidade e a continuidade da linhagem e, por conseguinte, consagrar sua identidade social, indissociável da permanência no tempo, mas também contribuir praticamente para sua reprodução moral, ou seja, para a transmissão dos valores, virtudes e competências que servem de fundamento à filiação legítima das dinastias burguesas (BOURDIEU, 2007, p. 75).

Como forma de compreensão da herança relacionada ao gosto, como relacionado ao pertencimento a um meio social específico, Bourdieu (2007) fala da relação da aquisição de um “certo gosto”, de uma determinada classe, com “um mundo que produziu Beethoven e Mozart”:

A sequência cotidiana dos objetos antigos ou a visita regular dos antiquários ou das galerias, ou, de modo mais simples, a inserção em um universo de objetos familiares e íntimos “que estão aí, como diz Rilke, sem segundo sentido, bons, simples e seguros”, levam, evidentemente à aquisição de certo “gosto” que não passa de uma relação de familiaridade imediata com as coisas do gosto; e, também, o sentimento de fazer parte

de um mundo; mais polido e controlado, um mundo cuja existência encontra justificativa em sua perfeição, harmonia e beleza, um mundo que produziu Beethoven e Mozart, além de reproduzir continuamente pessoas capazes de interpretá-los e saboreá-los; e, por último, uma adesão imediata, inscrita no mais profundo dos habitus, aos gostos e aversões, às simpatias e antipatias, às fantasias e fobias - tudo isso, mais que as opiniões declaradas, serve de fundamento, no inconsciente, à unidade de uma classe” (BOURDIEU, 2007, p. 75).

6.2 “Sentimentos de família”: afetividade e continuidade

Outras significações, além das mencionadas acima, são apresentadas em relação à nomenclatura. Na visão de Gayet, a intenção dos pais em nomear seus filhos refere-se já a um projeto educativo e demonstra, nas sociedades tradicionais “uma preocupação de continuidade, de inserção numa linhagem” (Gayet, 2004, p. 75).

Para Cabral (2005) os nomes funcionam simbolicamente como marcas de relações afetivas e, por conseguinte, como sinalizadores emocionais, acrescentando ainda que: “Nomear é, assim, um passo central na constituição social da pessoa – um dos principais meios de integração entre a reprodução social e a reprodução humana” (CABRAL, 2005).

Para Bourdieu (1996), além do aspecto simbólico da perpetuação do nome, existe, na prática, um “trabalho da institucionalização” feito a partir de “ritos da instituição”, que contribuem para que ela se torne “estável, constante, indiferente às flutuações de sentimentos individuais”. É com base nesses “ritos da instituição”, que Bourdieu (1996) destaca a importância dos “sentimentos de família”.

Ao considerar que os “ritos da instituição” são “atos incontáveis de reafirmação e reforço”, Bourdieu (1996) afirma que os mesmos produzem, na prática e simbolicamente, em cada membro da família, os sentimentos de unidade. Sentimentos que unem os membros familiares por ligações afetivas intensas, transformando a “obrigação de amar”, gerando “a devoção, a generosidade e a solidariedade” ao dotar cada membro da família com um “sentimento de família” (p. 22).

Para compreender como a família transforma de uma ficção nominal em um grupo real cujos membros são unidos por laços afetivos intensos, tem-se que levar em consideração todo o trabalho prático e simbólico que transforma a obrigação de amar em uma disposição de amar e tende a dotar cada membro da família com um 'sentimento de família' que gera a devoção, a generosidade e a solidariedade. Isto significa que as regras incontáveis e as trocas contínuas da existência diária - troca dos presentes, serviço, auxílio, visitas, atenção, bondades - e as trocas extraordinárias e solenes de ocasiões da família, frequentemente aprovadas e memorializadas pelas fotografias, consagrando a integração da família construída (BOURDIEU, 1996, p. 22) [trad. nossa].⁷²

Nesse sentido, as práticas musicais familiares cotidianas, como trocas contínuas entre seus membros, podem ser consideradas como maneiras de promover a integração familiar, dotando e possibilitando seus membros a desenvolverem e fortalecerem um "sentimento de família"⁷³.

É importante ressaltar as relações de "poder" - por parte do Estado - presentes nas argumentações de Bourdieu (1996) ao referir-se ao "sentimento de família". Nesse sentido, o autor concebe família "uma ilusão bem-fundamentada", quando, "sendo produzida e reproduzida com a garantia do Estado, ela recebe do Estado, a todo momento, o sentido para existir e persistir" (p.25) [trad. nossa].⁷⁴

6.2.1 Música como meio de troca e integração familiar

Algumas práticas relacionadas às atividades musicais familiares podem ser consideradas significativas para manter a unidade familiar, e são mantidas como forma de integração da mesma por meio da prática musical coletiva, como ensinamentos e trocas musicais, os saraus, concertos, festas familiares, os

⁷² No original: "To understand how the family turns from a nominal fiction into a real group whose members are united by intense affective bonds, one has to take account of all the practical and symbolic work that transforms the obligation to love into a loving disposition and tends to endow each member of the family with a 'family feeling' that generates devotion, generosity and solidarity. This means both the countless ordinary and continuous exchanges of daily existence — exchange of gifts, service, assistance, visits, attention, kindnesses — and the extra-ordinary and solemn exchanges of family occasions, often sanctioned and memorialized by photographs consecrating the integration of the assembled family (BOURDIEU, 1996, p. 22).

⁷³ Uma compreensão sociohistórica sobre "sentimento de família" é apresentada por ARIÈS, Philippe (1986, p. 222-271) e SINGLY, François de (2007, p. 46-47).

⁷⁴ No original: "being produced and reproduced with the guarantee of the state, it receives from the state at every moment the means to exist and persist" (BOURDIEU, 1996, p. 25).

presentes em forma de partituras e peças musicais dedicadas, por exemplo, ao aniversariante, fortalecendo essas relações e esse “sentimento de família”.

Tais trocas são passadas de uma geração a outra, sobretudo no núcleo familiar de Wilson, onde predomina a prática de composição em que verificou-se, além de doações de partituras de pai para filho, mas de filho para pai e também entre irmãos. Essas práticas se estendem para além do ambiente familiar, quando se observa nas músicas dedicadas, também, a integrantes da banda de música.

Sobre as dedicatórias de músicas aos familiares, feitas especialmente para as “datas especiais” (Dorita93) foram relatadas relações existentes entre a música dedicada pelo compositor e a identidade do presenteado, quando existia na forma de compor, a “sensibilidade” do pai em perceber características individuais dos filhos e netos (Dorita83), retratando-lhes em música, por exemplo, o temperamento mais calmo, como no dobrado dedicado ao neto, e na “música elétrica”, dedicada à filha de temperamento mais agitado (Dorita84-85).

No entanto, a música dedicada poderia não ser tão bem compreendida, ao ser percebida como não tão correspondente às características pessoais e desejadas pelo presenteado, conforme foi relatado por Vicente sobre a sua “Missa São Vicente”, de caráter “sério”, dedicada pelo pai quando ainda era jovem (2vicente183-186).

Uma outra relação dessas músicas dedicadas relaciona-se ao gênero masculino/feminino e gênero musical, quando as “valsas” eram comumente dedicadas às mulheres da família, e os “dobrados” aos homens.

As músicas “dedicadas” também poderiam ser compostas por solicitação do familiar, quando esse sentia a falta do “presente”, como a encomenda de uma música feita pela neta ao avô, que pede a ele para fazer uma composição que pudesse tocar no violino, instrumento que estava estudando (1vicente276-278). No caso da “encomenda musical” em questão, foi composta em correspondência ao nível técnico de aprendizado da neta, com a presença, por exemplo, de dificuldades técnicas básicas do instrumento, como a inclusão das “cordas soltas” na partitura para o violino, demonstrando a intencionalidade pedagógica do avô, ao relacionar os elementos da composição musical à possibilidade de performance do presenteado.

Acontecia, também, a retribuição do presente, quando o filho compunha a música ao pai (2jwilson154; 2vicente87; 1vicente272), quando os filhos presenteavam o pai com a editoração das suas próprias músicas: (2vicente143), ou era enviado via

correio, ao pai, gravações em fitas cassete, do que considerava “filé musical” (2vicente235). Algumas dessas dedicatórias de filho para pai, em forma de composição musical com característica “triste” foram feitas por ocasião da morte do pai, quando o sentimento da ausência era motivação para compor, conforme explica o entrevistado:

Olha, isso aqui, quando o papai morreu, eu cheguei de Santarém... Isso aqui é “Francisco Correa 139”, o endereço lá de casa, aí, eu fiz essa música aqui, ó. [Coloca a música para ouvirmos no momento da entrevista] Eu estava triste, ó. Eu fiz uma semana depois de ele morrer. Eu estava triste, sabe, aí... Você vê que a música é triste (2jwilson154-155).

Um momento de inspiração e emoção na criação da letra da música “Lira Iluminada”, já composta e executada em homenagem ao pai por ocasião de seu falecimento, é relatado pelo entrevistado, conforme segue:

Quando ele estava pra completar um mês [de falecimento], uma prima minha lá da FIT (Faculdades Integradas do Tapajós) de Santarém, me telefonou:

- Vicente, manda aí um resumo de currículo do teu pai, que eu vou falar algumas coisas em homenagem a ele, que a faculdade vai fazer aqui.

Aí, eu fiquei de mandar, retardei, coisa e tal, chegou no dia:

- Olha, tem que mandar agora que já daqui a pouco já vai começar. Aí eu peguei, coloquei no Encore a Lira Iluminada pra me inspirar. O quê que eu ia escrever, lá? Eu estava sozinho na Justiça, um sábado. Você já foi lá, aquela fotografia do papai lá. Rapaz, veio de um... de uma jorrada só. Quando começou a tocar a Lira Iluminada, e comecei a fazer a letra lá, direto [emite um som de curta duração: tchum] ao invés de escrever um texto, eu escrevi a letra da Lira Iluminada⁷⁵. E, no final, eu estava chorando. Eu estava chorando mesmo, muito emocionado (2vicente116).

⁷⁵ Seguem as três estrofes da letra da música *Lira Iluminada*, extraída da mensagem de e-mail enviada pelo entrevistado Vicente Fonseca ao pesquisador [mensagem capturada em 13 nov. 2006].

I
Há tanta amargura em mim.../
Oh! quanta ternura em ti/
Vem sempre à lembrança./
Alma de bondade, amorosa./
Tens a luz que brilha mais./
Pai, meu amigo./
Deus te chamou./
Anjo que retorna à orquestra./
Ao som da melodia./
Pra cantar no Céu./
Tu foste a lira iluminada/
Deste Tapajós./
E, agora, no luar que tanto tu cantaste/
Em Santarém, terra querida./
Tu serás o meu farol./

II
Ah! quanta saudade.../
Desde que partiste/
Tudo é muito triste/
Mas não vou mais chorar./
Pai, tu não estás ausente/
Pai, serás a mão segura/
Pai, tu foste sempre o herói/
De toda a minha vida./
Meu pai./

III
Ouve a voz do teu cantor./
Dorme em paz, meu protetor./
Eu vou cantar/
Nesta canção/
Versos, bem sei./
Do coração./
Ah! quisera te mostrar/
Como outra vez./
Ah! quem dera te dizer:/
Te devo tanto/
Do que sempre fiz./
A tua mão em minha mão./
Em dó maior./
Pai, em lá menor/
Não pode haver separação./
Deus, escuta a minha prece, com fervor./
Protege a todos nós./
Conduz a nossa vida./
Guarda no teu coração/
A LIRA ILUMINADA,
Meu querido pai.

As relações de “parceria” entre pai e filhos, por meio da prática composicional também foram relatadas. Essas parcerias familiares provinham algumas vezes, por exemplo, da solicitação do pai para que o filho fizesse a introdução das músicas compostas por ele. Ao mesmo tempo que reforçavam as relações, poderiam ser um desafio ao filho, servindo, também, como oportunidade de aprendizagem da prática composicional. Essas ações estiveram relacionadas às parcerias na composição de músicas, sobretudo no núcleo familiar de Wilson, quando por meio de conversas, mesmo que à distancia, eram tomadas as decisões conjuntas sobre a composição musical, mas que muitas vezes prevaleciam o gosto e a experiência musical paterna (2jwilson115), ou a participação direta do pai, como no arranjo da primeira composição musical do filho (1vicente153).

Essas parcerias musicais entre pai e filhos ganham força quando vistas no seu papel importante de manter contato. Em seus relatos, os entrevistados falam dessa importância ao dizer, por exemplo, que as cartas, ao invés de palavras escritas, podiam ser substituídas pelas “notas musicais” (2vicente97); havia expectativas de respostas e comentários estimulantes do pai pelas gravações enviadas pela filha, que via, também, em tal prática, uma forma de manutenção de contato com o pai (Conc82-84); os longos momentos ao telefone com o pai, tocando suas músicas para ele, como forma de dar continuidade às “aulas” tidas com ele, o pai, ao longo da vida, mesmo depois de casado e morando distante (1jwilson24); digitalizar e preparar as músicas do pai no computador com o prazer de corresponder às suas expectativas de escuta das próprias músicas, algumas delas nunca executadas (1tinho167); como forma de “intercâmbio” com o pai, morando distante dele, através de produção de arranjos para banda regida por ele (1tinhin73).

Esse “sentimento de família” relacionada à prática musical parece intensificar-se nos encontros familiares com música (Filhas111), onde várias gerações se reencontram (1migue53) para tocar as músicas do repertório familiar, entre outras.

É nesses momentos, que aconteciam algumas vezes nas férias, que as relações entre irmãos podem se intensificar, onde se estabelecem novos acordos de parcerias, feitos ensaios para a apresentação em público ou, também, palco de desentendimentos (2jwilson43).

Um exemplo do que foi exposto acima é relatado pelo entrevistado, quando fala dos encontros familiares e das parcerias musicais entre irmãos na casa do pai, em Santarém, nos períodos de férias:

Há muito tempo atrás, eu diria há uns 10 anos atrás, quando a gente tirava férias, a gente não ia pra Fortaleza, pra Rio ou São Paulo. A gente levava toda a família pra Santarém. Aí é o que é o negócio. Aí é que você quer saber, né?

As mulheres ficavam com raiva:

- Vamos pra Fortaleza, vamos pro Rio?

- Não, vamos pra Santarém.

Então, a gente chegava lá, eu levava o meu saxofone, quando eu chegava lá:

- Cadê o ensaio da banda de música?

Eu já ia lá pra dentro da banda de música, pra lá. Aí, o Vicente não tinha banda de música, não tinha coral. Já ia eu pro coral, também. Aí, quando a gente chegava em casa - é que ele toca, também, violão - aí que saía... Eu digo:

- Olha, eu tenho aqui uma música. Tu não quer fazer uma letra pra ela?

Aí saía a letra. Entendeu?

- Eu tenho aqui uma letra, não queres fazer a música? Aí que eu dizia:

- Olha, eu acho que essa música que tu fizeste, ela tá um pouco chorosa, assim, não cabe muito com essa letra, muda isso aqui.

Ele não gostava muito. Sabe? Mas eu dizia:

- Não, rapaz, tu tens que mudar, isso. Eu também sou parceiro, afinal de contas?

Aí ficava por aí, assim. Então, só nos encontrávamos, praticamente, nas férias (2jwilson43).

As motivações à prática musical podiam ocorrer a partir das relações entre esposos, como o caso da esposa que doa de presente ao marido um instrumento musical, fato determinante para a retomada da prática do violão (2migue42), ou aquela que atua diretamente junto a ele na prática musical social, como coral ou banda de música, considerada pelo marido como o seu “braço direito” (3wilsde104),. Essas práticas contribuíam para a promoção da integração e para o crescimento da intimidade familiar.

As relações de intimidade nas relações familiares aparecem associadas à prática musical, conforme revela a neta na ausência física do avô e a presença do “piano silencioso”. Ela associa as lembranças das músicas tocadas e ouvidas em casa, aos momentos prazerosos de convivência com o avô, como conta:

Depois que vovô faleceu [silêncio] fica bem mais difícil pra mim lembrar das músicas. E, sempre que eu ouço dá, assim, aquela saudade, porque eram momentos em que eu ouvia muito ele lá em casa. Então, o piano silencioso dói, dói bastante (Polyana26).

Os sentimentos relacionados à performance em público, como a percepção da emoção do pai ao ver o filho assumir a regência da banda de música (2jpaulo51), e ao ver o pai tocar a “sua” valsa, composta por ele (Dorita89), podem, também, externar e refletir as relações construídas e “sacralizadas” por meio da prática musical na família.

6.2.2 Forças de “fusão e fissão” na família: algumas tendências

Para Bourdieu (1996), a família é lugar onde, ao mesmo tempo, coexistem forças de “fusão e fissão”. É lugar que tende sempre a funcionar como um *campo*, com suas relações físicas, econômicas e, sobretudo, simbólicas do poder, com seus esforços para a conservação e transformação destas relações do poder.

Na família em estudo, os entrevistados identificam aqueles que têm mais habilidades, os habilidosos, ou herdeiros, que se reconhece a herança, em geral, relacionada ao domínio da leitura e escrita musical, a habilidades técnicas no instrumento ou que possuem “musicalidade mais afluída”, e que “perpetuam”, na família, esse domínio. Localizam, também, aqueles que não têm tal facilidade, ou que não detém a herança. Há uma tendência de localização dos “herdeiros musicais familiares”, prevalecendo um transmissor da herança na figura paterna e o receptor da herança, a figura de um filho homem, embora exista, na 4ª geração de um núcleo da família, a constituição de “herdeiras”, que se destacam em relação ao domínio musical.

No entanto, para uma dessas herdeiras, um modelo educativo “masculino” (Gayet, 2004, p. 73) aparece na forma musical de atuar, como reflexo profissional da herança educacional familiar recebida. Nesse caso, destaca-se a referência de um modelo masculino na educação paterna, em que “quase eram tratadas como homens”, em casa pelo pai, quando eram obrigadas a “prender o choro” (Andréa222), retratando um “modelo masculino” de educação e que, de acordo com a entrevistada, veio refletir, positivamente, na sua vida profissional como instrumentista (Andréa227).

Ao mesmo tempo, a localização, no presente estudo, do prevalecimento do gênero masculino como determinante para uma transmissão musical familiar pode

estar na direção do que Bourdieu (1996) fala sobre os “efeitos da dominação masculina”, que, para esse autor, ao mesmo tempo que orienta a família para a lógica monolítica do corpo, limita o seu funcionamento como um campo.

As relações de força também tendem ao equilíbrio. Segundo Bourdieu, para que as estruturas de parentesco e da família como corpos se perpetuem é necessário cultivar o “sentimento de família”, um princípio cognitivo de visão e divisão que é ao mesmo tempo um princípio afetivo de *coesão*. Para tanto, “as forças da *fusão* (especialmente de afetividade) devem infinitamente neutralizar as forças de *fissão*” (BOURDIEU, 1996, p. 22).

Nem todos os membros de uma família têm a mesma capacidade e propensão conformar-se à definição dominante. (...) As forças da fusão, especialmente as disposições éticas que inclinam seus membros para identificar os interesses particulares de indivíduos e os interesses coletivos da família, têm em conta as forças de fissão, isto é, os interesses dos vários membros do grupo, que podem ser mais ou menos inclinados para aceitar a visão comum e mais ou menos capazes de impor seu “próprio” ponto de vista (BOURDIEU, 1996, p 23).

6.3 “Dom” e “talento musical”: a busca de explicações para o domínio musical

Não é incomum a afirmação, no meio pedagógico-musical, de que uma pessoa tenha, ou não, ouvido “interno”, “absoluto” ou “relativo”, adjetivos que aparecem relacionados, frequentemente, com a questão do “dom” e do “talento inato”.

Alguns depoimentos e artigos produzidos pela família Fonseca têm mostrado, também, a sua crença no dom como justificativa à produção musical e desenvolvimento da atividade musical, por alguns de seus membros familiares. Ao mesmo tempo que existe a localização do dom, talento ou vocação musical familiar, existe, também, uma localização regional desse domínio. Santarém, lugar tido como de origem e crescimento das várias gerações familiares, é também visto como “lugar de músicos e pessoas vocacionadas para música”. Ao mesmo tempo, eles procuram respostas para a origem dessa “vocação regional”, tentando compreender qual “magia” existe diante de tantos resultados musicais.

Como lugar privilegiado ao desenvolvimento da atividade musical, tal “musicalidade” aflorada dos santarenos é representada em números, quando dito que: “para cada 2 alunos 1 tem a vocação musical” (1tinho73) ou “de cada 10 rapazes 5 ou 6 tocavam violão em Santarém” (2migue6), sem deixar de constatar que as pessoas, principalmente os jovens, de toda uma região do Baixo Amazonas, procuravam as cidades de Belém, ou Santarém para darem continuidade aos estudos, cidades que ofereciam melhores oportunidades para isso (1migue80).

A localização de “talentosos” e das facilidades relativas ao domínio musical na família aparece em contraste com os não talentosos e com a localização de outros domínios por outras famílias, tais como aquelas que se dedicam a áreas como a matemática ou pintura (2tinho238-239).

Há, mesmo entre os “talentosos”, uma gradação, havendo distinção entre os “mais talentosos” e os “menos talentosos”; os primeiros possuem talento “mais aflorado”(2tinho216) que os segundos, aos quais é atribuída uma menor facilidade de aprendizado e execução de um instrumento, por exemplo.

Os que se dizem “não talentosos”, ou que não possuem o “dom” musical, em geral, é dito por aqueles que não dominam algum instrumento musical e se dizem não terem “queda” pra música. Falam que estiveram imersos e envolvidos no meio musical mas não aprenderam a tocar qualquer instrumento. Ao mesmo tempo que se dizem “não talentosos”, falam da dificuldade do aprendizado das “aulas de solfejo” dos irmãos, assistidas ao longe, em casa (Dorita169), bem como da sua impaciência em repetir inúmeras vezes as lições de música (Dorita 179), tal como via seus irmãos fazerem.

Ao mesmo tempo em que existe a localização do “talento musical” e da falta de aptidão para a música há, também, a evidência de “outros talentos” desenvolvidos paralelamente à atividade musical familiar, tais como as atuações “nos bastidores”, relativas à organização e programação à atividade musical familiar (Dorita157-158; Dorita 271-272).

A crença na origem divina do “dom”, atribuído ao “espírito santo”, é relacionada às necessidades de retribuição desse dom nas atuações musicais na igreja (1tinhin147) e, também, ao futuro da descendência em que fala que o futuro musical do filho esta “nas mãos de Deus” (2tinhin83eli).

De forma geral, é atribuída uma origem divina ao “dom musical”. Especificamente, há uma explicação lendária para a origem musical familiar,

possivelmente resultante da necessidade de explicações sobre a origem da “musicalidade” de toda uma região e, também de uma família, como destaque no capítulo a seguir.

6.4 Desvelar uma lenda: a busca de compreensão sobre uma prática musical familiar

Uma das explicações sobre o dom musical é apresentada no texto inicial intitulado Preludiando, do vol. 3, da obra “Meu Baú Mocarongo” de Wilson Fonseca (2ª geração). Nesse texto há uma descrição da “Lenda da Lira”, que fala sobre a origem da “musicalidade” dos santarenos:

É lenda tão pouco conhecida e nunca propagada em letras de forma, o que se conta sobre o por quê da musicalidade dos nascidos ou que têm vivência às margens do rio Tapajós, ou mais precisamente na sua confluência com o rei dos rios – o Amazonas” (...) Teria dito o criador na Sua Onipotência, apontando para as águas de matiz verde-anil: “Este rio, que é o mais belo da terra, será cofre eterno e seguro deste SÍMBOLO e os que de suas puras e cristalinas águas beberam e nela se banharam, terão os seus dons acrescidos para a inspiração e o desempenho da mais bela das artes: a MÚSICA”. E com Suas próprias mãos submergiu para sempre, a LIRA, nas águas do formoso rio, depois chamado de TAPAJÓS, bem em frente às praias que ornaram (ou ornavam) o recanto hoje conhecido por Santarém, a terra querida dos “mocarongos” (FONSECA, 2006, v. 3, p. 673).

Ao mesmo tempo em que apresenta a “lenda da lira” como um marco inicial à musicalidade dos santarenos, Wilson, no mesmo texto, destaca o nome de seu pai, José Agostinho da Fonseca, como “o pioneiro” da música santarena, afirmando que: “Até prova em contrário, o pioneiro da música santarena (em termos de composição) é José Agostinho da Fonseca, que iniciou sua produção musical no ano de 1906” (FONSECA, 2006, v. 3, p. 676).

As evidências da existência de outro compositor santareno contemporâneo de Agostinho Fonseca são referidas, mais adiante, na mesma publicação, pelo próprio Wilson em “Meu Baú Mocarongo”, 3º volume, no capítulo intitulado “Subsídios para a história da Música em Santarém”, quando cita o Prof. Raimundo Alves Pereira (1893-1941), “mais conhecido por RAIMUNDO FONA”, que, segundo ele: “Foi também professor de música, com reais serviços prestados à mocidade de sua terra

natal, outro compositor de méritos e membro de uma família de artistas naturais da gleba ‘mocoronga’” (FONSECA, 2006, vol. 3, p. 691-692).

Em outro volume, o de nº 6, da mesma obra intitulada “Meu Baú Mocorongo”, os irmãos Wilson e Wilmar (2ª geração) apresentam breves textos como “uma síntese de trabalho em preparo” datada em 1972. Dois desses textos intitulam-se “Lira que Adormeceu” e “Lira que se parte”. Em ambos, referem-se ao seu pai José Agostinho, dando ideia de ser a vida dele, do pai, uma personificação da própria “lira”. Isso pode ser observado no primeiro texto, quando falam sobre a saúde debilitada de José Agostinho e sobre a música composta e dedicada ao pai, uma valsa intitulada “Lira Adormecida”, pelo filho Wilson. Conforme um breve recorte:

Vendo-o assim, inativo, sofrendo, resignado, diante da invalidez e da doença que pouco a pouco estiolava-lhe o corpo, Wilson, seu filho muito querido, compôs e dedicou-lhe uma de suas mais bem inspiradas valsas – LIRA ADORMECIDA (Wilson e Wilmar Fonseca, In: FONSECA, 2006, v. 6, p. 1394).

No segundo texto acima referido, “Lira que se parte”, os autores falam sobre a morte de José Agostinho, em 12 de novembro de 1945, e sobre a “inspiração” do filho Wilson para compor e dedicar-lhe a valsa “Lira Partida”. No mesmo texto percebe-se que a “lira” e também a “herança do dom” e da “musicalidade” de José Agostinho já estariam predestinados à 2ª geração dos Fonseca, ao filho mais velho, Wilson.

Morrera José Agostinho da Fonseca, “o mago dos sons”, segundo Felisbela Sussuarana (...) E Wilson volta a inspirar-se e reverencia a memória de nosso pai com uma de suas mais belas criações, a valsa LIRA PARTIDA – exaltação carinhosa da alma do artista; exaltação carinhosa do pai pelo filho, do mestre pelo discípulo, da lira geradora pela lira gerada, da lira que se partira pela lira que continuava... (Wilson e Wilmar Fonseca, In: FONSECA, 2006, v. 6, p. 1394).

A “Lira” é também referida e personificada por Wilson Fonseca (2ª geração) na letra da Valsa Santarena nº 51, denominada “Lira Iluminada”, composta (música em 14.03.2002 e letra elaborada em 12.4.2002) por Vicente Fonseca (3ª geração) em homenagem ao seu pai, Wilson Fonseca, e executada por ocasião da missa pelo seu 30º dia falecimento, em 24 de abril de 2002. Tal personificação pode ser evidenciada na segunda, das três estrofes, conforme transcrição abaixo, extraída de mensagem enviada por Vicente em 13 de novembro de 2006:

Oh! quanta ternura em ti/Vem sempre à lembrança,/ Alma de bondade, amorosa,/Tens a luz que brilha mais./Pai, meu amigo,/Deus te chamou./ Anjo que retorna à orquestra,/Ao som da melodia,/ Pra cantar no Céu./Tu foste a lira iluminada/ Deste Tapajós./E, agora, no luar que tanto tu cantaste/Em Santarém, terra querida,/Tu serás o meu farol (Vicente Fonseca, 13 de novembro 2006).

As noções de capital apresentadas nesse capítulo dão subsídios para a compreensão da transmissão musical na família, permitindo uma leitura dessa transmissão como “herança”. O capítulo revela, ainda, que as práticas musicais na família aparecem como meio de integração e de fortalecimento do “sentimento de família”. Foi discutida, também, a questão sobre o dom, talento ou vocação, que se contrapõem com as questões relacionadas às vivências e aprendizagens musicais familiares.

7 (DES)CONTINUIDADES E RUPTURAS

Esse capítulo tece algumas considerações sobre as diferenças percebidas em relação ao projeto educativo ou herança musical familiar, compreendidas, algumas vezes, como transgressões ou recusas. Trata ainda sobre as dificuldades e alguns desdobramentos que se apresentam como resultantes das ações “colocadas em causa”, ou refletidas pelos sujeitos dessa pesquisa.

A intenção aqui não é medir o “grau relativo de transmissibilidade” (BERTAUX; BERTAUX-WIAME, 1994), ou saber quanto de música aprenderam em família, mas tentar “reconstituir os diferentes tempos da ação e as diferentes lógicas de ação” (LAHIRE, 2002, p.157) apresentadas pelos entrevistados, em seus relatos e compreendidas por Lahire (2002) como:

tempos da discussão, da deliberação (...), da preparação, do planejamento, tempo de pôr em prática esquemas de ação incorporados na urgência relativa (segundo a natureza da ação) acompanhados, às vezes, de tempos de pausa, de reflexão e de correção, tempos da volta à ação, a si, etc. (LAHIRE, 2002, p.158).

7.1 A reflexividade em questão

Lahire (2002) discute a importância da reflexividade dos indivíduos, referindo-se à possibilidade de nos defrontarmos com uma mistura de hábitos sensório-motores e planejadores ou reflexivos, considerando que: “é totalmente absurdo pressupor que os atores nunca são estratégicos, intencionais, etc., como postular que todos eles sempre o são” (LAHIRE, 2002, p.148).

Para Lahire (2002), a própria volta ao passado pode ser, também, como uma ação reflexiva e intencional, como forma de transmitir e “melhorar” a sua herança:

Os atores voltam, às vezes, também, sobre sua ação passada para melhorá-la ou retrabalhá-la em sonhos despertos, para narrá-la, para rir dela, para transmiti-la à sua descendência, para ter a impressão de dominá-la melhor (por exemplo, os diários pessoais), etc. (LAHIRE, 2002, p. 150).

Singly (2006) privilegia, também, a “reflexividade” dos indivíduos, considerando-a como um elemento central na constituição de toda a formação. É por

meio da utilização da palavra “árbitro” que Singly explica a reflexividade das ações individuais sobre as ações e projetos do passado, quando o ator social, ao afastar-se criticamente, torna-se “capaz de ajuizar do jogo, incluindo do seu próprio jogo” (SINGLY, 2006, p. 38).

Ao fazer referência a Gotman (1995), Singly (2006) indica quatro maneiras de o indivíduo “eleger a sua herança”: 1) aceitando tudo; 2) recusando a herança proposta, desfazendo-se desta dilapidando-a; 3) usando de um direito de inventário, quando retém apenas os elementos da herança que considera satisfatórios; 4) reclamando-se de uma herança que não recebeu, mas que decide, todavia, fazer sua.

Singly (2006) fala sobre a remota possibilidade de opção dos indivíduos pela segunda maneira, a “recusa total da herança”, dando destaque à terceira, afirmando que:

A maioria dos indivíduos contemporâneos não vive num vazio criado pela sua recusa total da herança. São talvez ingratos, mas sabem fazer *la part des choses*, e por conseguinte ficar com o que pensam poder guardar da sua herança (...) Ficam com uma parte da herança que decidiram conservar. O que tem como resultado, incontestável, que outra parte pode desaparecer como elemento constitutivo dos indivíduos, sem cair forçosamente no esquecimento, deslizando para o patrimônio nomeadamente (SINGLY, 2006, p. 35).

7.2 Recusas e transgressões: as outras escolhas

Na presente pesquisa, algumas “transgressões” e “recusas”, reveladas pelos entrevistados, podem ser percebidas a partir de “diferenças” relacionadas a um “trabalho reflexivo”, tal como a propósito do “nome” (Singly, 2007, p. 44). A utilização do sobrenome da família da mãe ao invés do sobrenome do pai, “para não ser confundido, musicalmente, com o pai” e para não “sumir, socialmente, diante do nome do pai” é uma atitude considerada uma “transgressão” pelo próprio entrevistado, gerando reações negativas por parte dos outros membros familiares, pela recusa da herança do “nome de família”.

Algumas dessas diferenças são percebidas como características de uma época, como as relacionadas ao gosto musical, particularidades próprias de cada geração que passam a ser pouco utilizadas ou toleradas pelas gerações seguintes.

Em alguns casos os gostos musicais dos filhos podiam ser somente tolerados, o que desvela a não aceitação total de uma herança musical familiar, mas a possibilidade de coexistência da herança familiar com os gostos e outras escolhas individuais relacionadas à prática musical. Também acontecia de aquelas músicas ouvidas pelos pais, que eram pouco toleradas na infância pelos filhos, tornarem-se gostos musicais desses últimos, na idade adulta, mostrando, inicialmente, a recusa da herança, mas, posteriormente, a aceitação da mesma (2vicente194-196; 1jwilson96).

De acordo com Singly (2006), o passado é objeto de um “inventário permanente” pela parte de quem herda, que é quem vai eleger o que deseja ou não herdar:

O passado não é pois suprimido. É apenas objecto de um inventário permanente. Serve não para diminuir os perigos imprevisíveis do futuro, mas para corrigir o mais rapidamente possível as conseqüências graças à criação de observatórios encarregados de detectar qualquer desregulação. Ele assume formas que suscitam menos admiração (excepto sob a forma de patrimônio, passado “coisificado”) que a reflexão e a crítica. É assim que as instituições são obrigadas, muitas vezes com dificuldade, a pedir desculpas pelos erros passados. Esse movimento de fundo não é sinal do fim de “toda e qualquer herança”; designa uma nova relação com o passado cujas dimensões negativas não devem ser apagadas. O passado tornou-se tanto reservatório de más acções como de bons exemplos. Esta alteração não pode ser travestida sob a forma de apagamento do passado (SINGLY, 2006, p. 38-39).

A participação em grupos musicais fora da família, ou o convívio com amigos e colegas da escola, bem como o acesso às músicas e práticas musicais veiculadas pela mídia são decisivos para a constituição de um gosto musical individual, que podem entrar em choque com aquela música praticada em casa e poder ser considerada, tal prática, como uma transgressão, pela diferença de práticas.

A mudança de valores, bem como a substituição daqueles considerados obsoletos, são descritos pelas gerações mais jovens como as diferenças em relação à exigência social aos mesmos. Nesse sentido, a prática instrumental aparece como recurso disponibilizado pela família ao longo das gerações, quando, por exemplo, foi permitido o acesso a instrumentos pouco utilizados e tolerados na família, pela 1ª e

2ª geração, tal como o violão, assim como o acordeon e os instrumentos de percussão que passaram a ser praticados por membros da 3ª geração.

O rigor e exigência da leitura são diferenciados nas distintas gerações, como observa o membro da 2ª geração, afirmando que antes, na geração do pai e na sua era permitido “tocar de orelha”, sem rigor da partitura, mas que nos dias de hoje, com a banda sob a direção do seu filho, membro da 3ª geração, “é exigido que se toque cem por cento da partitura” (2wilde38).

No entanto, em relação à prática coral, o mesmo entrevistado, membro da 2ª geração, revela as dificuldades de adaptação às mudanças sócio-históricas ao falar da “simplificação” na execução de músicas na igreja, nos dias de hoje. Conta que as músicas litúrgicas executadas na igreja católica, na época que atuou como regente de coro, eram cantadas em estilo “Gregoriano”, seguindo rigorosamente a forma tradicional de execução musical escrita, diferentemente da “apelação para o estilo folclórico”, com as músicas executadas “por cifras” (2wilde120-127).

As oportunidades de acesso ao ensino musical sistematizado são diferentes entre as gerações. Um entrevistado da 3ª geração familiar constata que as gerações mais jovens tiveram mais oportunidades de estudo musical sistematizado, em escolas específicas de música, do que as gerações mais velhas, de seu pai e tio, membros da 2ª geração familiar (2jpaulo174-175).

No relato abaixo, o entrevistado, membro da 3ª geração com formação acadêmica em música, dá importância às oportunidades de acesso ao estudo musical sistematizado, considerando as aprendizagens recebidas no meio musical escolar como “mais consistentes”:

Então, eu vejo que apesar de todos esses problemas [dificuldades e diferenças sentidas na atuação profissional em Santarém] eu tenho a chance de poder mostrar alguma coisa, seja lá na frente da banda, me restringir a estar ali na frente da banda de repente, tanto na sala de aula, no estado⁷⁶, ou no Dom Amando⁷⁷ dando aula, poder mostrar uma coisa assim mais consistente, mais sistemática de poder ensinar melhor a música (1jpaulo167).

O entrevistado reforça a necessidade de mudanças e a importância de tais proposições por parte do seu pai quando fala reconhecer diferenças entre o seu

⁷⁶ O entrevistado faz referência à escola estadual.

⁷⁷ Referência feita ao colégio particular.

aprendizado, considerado como “artesanal” e “pobre”, mas que “funcionou” e o do filho, como “teórico” e mais “evoluído” (3wilde78-79).

Esses modos de aprendizagem musical, “menos sistematizados”, aparecem na fala de um entrevistado da 3ª geração, relacionados à necessidade de se efetuar mudanças, ao mesmo tempo em que o entrevistado não deixa de valorizar essas práticas dos membros da 2ª geração, conforme segue:

Porque eu não vou negar, não vou dizer que tudo o que o meu pai fez foi errado. Pelo contrário, se hoje eu vou estar ali na frente da banda com aquilo que tem, graças a ele. Porque afinal de contas, foi da formação dele, como ele cobrou, como ele conquistou aquilo ali... Se hoje eu chegasse e começasse, eu teria que partir do zero, e eu vou chegar lá partindo do zero, porque eu vou chegar lá tendo uma banda formada na minha frente, com quarenta músicos, quarenta instrumentos que isso foi conquistado, assim, “duro”. E foi ele, graças a Deus, o tio Isoca, o governo, enfim, todo mundo ajudou. Mas isso não foi num estalo de dedos. Que vem dele, vem do meu avô, enfim, vem do tio Isoca, vieram de outras famílias, também, algumas famílias tradicionais, também, que aprenderam música em Santarém, mas, seria muita petulância minha chegar e dizer que tá, ali tá tudo errado. Não! (1jpaulo168-170).

Sentida como limitação pelo filho, essa forma de atuar do pai frente à banda de música, relacionada à escolha e seleção do repertório, assim como à condução dos ensaios junto aos músicos, sugere mudanças ao filho com formação musical universitária, que recebe a banda de música como herança (1jpaulo54-58; 2jpaulo132).

Alguns pontos sobre essa “evolução” de práticas musicais familiares por meio da aprendizagem escolar, e uma conseqüente e inevitável “mobilização familiar” são melhor esclarecidos por Singly (2007) quando, ao citar Bourdieu, fala das relações de “dependência das famílias *vis-à-vis* a escola”, afirmando que:

Nenhum meio social escapa, hoje, do domínio dessa instituição que fabrica títulos - que ainda terão de ser trocados no mercado de trabalho, correndo o risco de ter surpresas ruins. Esses laços de dependência são relativos, pois existe uma “certa gestão familiar da escola” (SINGLY, 2007, p. 62).

Singly denomina tais mobilizações de “estratégias educativas de mobilização”, ao falar da importância do envolvimento e mobilização das famílias junto aos “modos de produção escolar”, para a sua própria “evolução”, afirmando que: “as estratégias educativas criadas pelos pais, e pelos jovens, para manter ou melhorar o valor do

grupo familiar exigem sempre uma ‘evolução’ para atingir esse objetivo” (SINGLY, 2006, p. 62).

As diferenças de cobrança, em casa, como as percebidas pelo neto em relação ao avô sobre as transmissões relacionadas ao conhecimento musical na partitura descrita, são decorrentes do acompanhamento das fases e idades da vida, como quando criança, a rigidez de seguir a partitura simplificada e cobrada pelo avô (1tinhin52) e na juventude, os esclarecimentos dados pelo avô sobre a liberdade, ou não, na execução (1tinhin53).

O desejo de fazer música de forma diferente dos membros mais velhos da família é relatado pelos mais jovens, quando “ser jovem” justifica o fato de “ser diferente” dos mais velhos⁷⁸ (1vicente205).

As diferenças entre irmãos, relativas aos seus gostos e escutas musicais, mesmo que algumas vezes pouco tolerados (1jwilson183), e a constatação que poderia prevalecer a opção e o gosto individual, reforçado pelo investimento paterno, mostrando, ainda, o favorecimento à opção musical individual na família.

Outras formas de “transgressão” descritas revelam o interesse pela prática musical dos adultos pela criança, que ao desejar ficar “olhando” o ensaio do grupo dirigido pelo pai, percebe a reação negativa do mesmo (1jwilson51-53).

A “rebeldia” em relação às escolhas e valores familiares aparece relacionada aos projetos educativo-musicais dos pais em relação aos filhos. Pensar em fazer diferente dos pais em relação aos filhos materializa a busca e opção por outra escolha e projeto educativo diferente dos pais.

Alguns exemplos dessa questão podem ser localizados quando uma entrevistada conta que “a ambição do pai não era a sua”, bem como na pretensão de fazer diferente do pai na formação musical dos filhos, como: “deixar o filho brincar e ser criança” e “não fazer o mesmo com o filho, como o pai fez”, forçando o estudo e a prática musical em audições e concursos, assim como tentar oportunizar, mas sem forçar, comparar e estressar o filho; procurar deixar o filho optar sobre o que desejar; observar o filho e ver qual a sua habilidade natural; acompanhar, um pouco, os estudos em casa com o interesse de permiti-lo fazer bem e feliz.

A “rebeldia” do filho caçula para o ingresso ao estudo universitário, ao “querer provar aos irmãos que para vencer na vida não precisava de obtenção de um

⁷⁸ Ribas (2006) procura compreender as práticas e aprendizagens musicais intergeracionais em seu estudo com alunos em uma escola (EJA - Educação de Jovens e Adultos) de Porto Alegre.

diploma superior” e mostrar que havia “outras formas de se realizar e de ser feliz”, aparece, também, relacionada às diferenças e cobranças em relação aos valores familiares (2tinho275-290).

A recusa pelo modelo musical familiar aparece na maneira de compor, quando, ao mesmo tempo em que valoriza o gosto musical tradicional do pai, o filho, também compositor, faz um arranjo assumindo uma postura diferenciada do pai, ao introduzir uma terceira voz em uma “invenção a duas vozes”, como uma “parceria com a música de Bach” (1jwilson181).

Tais diferenças na forma de compor aparecem, também, quando a estrutura harmônica da música e os encadeamentos de acordes das músicas compostas pelo neto passam a ter um caráter mais “arrojado”, com utilização de “empréstimo modal”, por exemplo, diferenciada da forma tradicional de compor do avô (1tinhin61), embora o neto tenha percebido, posteriormente, que algumas das “inovações” que supunha fazer nas suas músicas já estivessem presentes na própria música do avô, como da descoberta feita no “dobrado” composto pelo avô onde existem acordes diminutos (1tinhin62:).

As formas de leitura e escrita musical por “cifras”, que não eram adotadas ou até rejeitadas pelos membros familiares da 1ª e 2ª geração, considerada uma prática musical de “analfabeto musical”, passa a ser adotada por alguns membros familiares da 3ª geração (1migue26).

As cobranças dos pais em relação aos estudos e as orientações sobre as práticas musicais nem sempre eram bem aceitas, ou eram até mesmo rejeitadas pelos filhos, quando relataram, por exemplo: “a rejeição”, algumas vezes, das orientações paternas para a composição musical, sem que o pai soubesse; “a omissão” de que não sabia ler partitura nos momentos em que “driblava” a mãe reproduzindo de forma decorada, ou “de ouvido”, sem ler na partitura a música que estava executando; sobre as “mentiras” ao pai de que havia estudado o instrumento em casa quando ele chegava do trabalho cobrando os resultados; a repulsa aos jogos e brincadeiras de adivinhação de músicas, promovidos pelo pai, considerados como indesejáveis.

As diferentes maneiras de ensinar e aprender música, presentes nos relatos, relacionam-se, além das oportunidades, ao interesse individual dos entrevistados. A curiosidade e o interesse em aprender “de ouvido”, relatados, sobretudo pelas mulheres, corresponde ao “desinteresse” em aprender a ler e tocar músicas por

meio da partitura (Conc12-13; Dorita22-24; Filhas25-26), que é uma forma de prática musical valorizada e cobrada em casa, sobretudo em relação aos filhos homens.

As diferenças sentidas entre irmãos, como uma provocação e intervenção do irmão mais velho no aprendizado do instrumento pelo mais jovem, serviram de desafio e motivação como, por exemplo, para a aprendizagem de uma passagem musical difícil (1jpaulo180). Tais diferenças sentidas em relação aos irmãos como não ter os mesmos privilégios por estar distante de casa, podiam servir, também, como motivo de desistência e abandono das aulas na escola específica, como lembrou um entrevistado quando descreve as motivações do retorno para Santarém devido às diferenças vividas em São Paulo em relação à vida, mais livre e privilegiada, dos irmãos (1vicente91-92).

Por outro lado, as relações entre irmãos, pela proximidade de idades e proximidade por afinidade, podiam servir como motivação à aprendizagem musical (Andréa79). Já as diferenças de idade com os irmãos eram sentidas pelo filho caçula, que ao considerar-se a “raspa do tacho”, mostra a distância de aproximação com o pai, pela idade mais avançada deste, e diferentemente dos irmãos mais velhos, a não oportunidade de ter “aulas” de música com o pai (2wilde331-332;). Tais diferenças e impossibilidades de ter aulas em família geraram formas de aprendizagem relacionadas à autoaprendizagem (3wilde97).

As práticas musicais diferentes entre as gerações são apresentadas, como as relacionadas ao interesse e preocupação pelo ensino de música, conforme relata um membro da 3ª geração, quando fala que “nas gerações anteriores preparou-se músicos para atuar em grupos musicais, mas não havia a preocupação em se preparar professores de música” (1tinho82-83).

Essas diferenças reveladas pelos membros familiares podem ser significativas para se pensar na impossibilidade de continuidade de uma herança musical na família ou na transformação dessa herança. Nesse sentido, o projeto parental nem sempre chega à sua realização. Isso acontece quando os indivíduos fazem as suas próprias escolhas, reagindo por meio de transgressões ou recusas às práticas e valores educativo-musicais familiares.

7.3 Dificuldades e (des)estímulos à continuidade da prática musical

As dificuldades de continuidade de uma prática musical foram relacionadas a desestímulos advindos da própria vivência familiar, tais como a falta de envolvimento e apoio da tia (1tinhin75-176; 1tinhin127) e à própria maneira de ensinar e ao método utilizado nas “aulas”, tidas ou assistidas em casa, tais como o rigor observado nas aulas do pai (3wilde56); à impaciência dos irmãos quando requisitados pelo pai ao ensino dos mais jovens (3wilde96-97); ao método “enfadonho e chato” utilizado na prática do instrumento, em casa (3wilde159-160; 1jwilson7-8); aos jogos musicais e às brincadeiras consideradas indesejáveis (Andréa41; 1tinhin119).

As explicações mais explícitas sobre os motivos do “abandono” da prática musical estão relacionadas a oportunidades e preferências por outras atividades relacionadas à incompatibilidade com o estudo e/ou atividade profissional em outra área (Bene3; Bene20; Bene60-61; 2migue33; 1vicente323; Filhas 56; Conc66; 2jwilson10) que inevitavelmente envolvia o momento de preparação para o concurso vestibular, para o conseqüente ingresso na universidade (Bene47; Diana 23; Filhas141).

Esses “abandonos voluntários” poderiam ser seguidos de questionamentos pelos membros familiares mais velhos, que reagiam aconselhando sobre a retomada das atividades musicais (3wilde65-66).

Alguns preconceitos são apontados como motivos para o abandono ou desestímulo à prática musical como, por exemplo, o impedimento, na época do avô (1ª geração), de tocar o violão por ser considerado instrumento de boêmio (1tinho77), o acordeon, considerado socialmente como instrumento menos legítimo, “de Arigó” (de origem do nordeste do Brasil) quando escolhido pelo membro familiar da 3ª geração; os instrumentos que, na época da 3ª geração ainda eram tocados predominantemente pelos homens, como os instrumentos de sopro (1tinho78) ou aqueles de sopro de metal, como o trombone e piston, que não foram permitidos, pela mãe, ao filho caçula tocar, por “ser magrinho” com a justificativa de que não os poderia suportar tocar (1wilde43), ou, ainda, a forma “dissonante” de o filho escrever a composição musical, que era relacionada à “falta de amadurecimento”, pelo pai (2jwilson100).

O desestímulo causado pela inadequação do instrumento à atividade de banda mantida pelos membros familiares (Bene27) e as maneiras, pouco motivantes, de ensinar do professor de instrumento musical foram, também, relatadas e relacionadas à desistência da prática musical (Filhas40; 1tinhin137; 1vicente253).

O desinteresse pessoal pela prática musical também foi apontado como motivo de desistência, quando uma entrevistada fala de sua impaciência para aprender música, por não gostar de “ficar parado” repetindo inúmeras vezes uma “passagem” (Dorita179).

As dificuldades e limitações físicas como impedimento da prática musical, sobretudo na prática de instrumentos, também foram citadas. A dificuldade em mover o braço pelo acidente causado em uma partida de futebol impediu a continuidade dos estudos de piano de um entrevistado na sua juventude, mas não o impossibilitou de praticar o saxofone, instrumento apresentado pelo pai, que também tocava esse instrumento, além do piano, conforme o relato seguinte:

Porque, eu brincando de bola, na praia, em Santarém, que você pode ver aqui [mostra marca no braço] tive um acidente muito sério no meu braço. E eu passei muito tempo que o meu braço não dobrava pra tocar o piano. E, então, eu disse:

- Olha papai, dói muito quando eu vou começar a tocar piano.

Aí, o papai disse assim:

- Olha, eu tenho um saxofone aqui (1jwilson9-10).

Ao mesmo tempo em que o acidente o impediu de continuar a praticar o piano, o “liberou”, pois tal prática o obrigava a “ficar sentado estudando ao invés de ficar empinando papagaio” (1jwilson135-136).

Um problema físico para tocar flauta impede que mãe e filho dêem continuidade ao estudo desse instrumento, mas não a prática de outro instrumento de sopro, conforme segue:

Eu me lembro que comecei flauta transversal, mas eu tive um sério problema de cunho físico, porque a minha pele, ela é muito oleosa e eu não conseguia manter a flauta fixa. Ela ficava escorregando o tempo todo. A mamãe tinha o mesmo problema, aí, até que eu me aborreci, e disse:

- Não, vou trocar de instrumento, esse aqui não deu certo pra mim. (Bene26)

Um outro instrumento que ele buscou foi o saxofone soprano. Porém, com a dificuldade física em tocá-lo, pois o mesmo precisava de manutenção, “tinha que

fazer uma força tremenda pra tocar aquilo” (Bene34-35), o que provocou o abandono do mesmo pelo entrevistado, motivando a mudança para a prática de outro instrumento de sopro “mais macio”:

Então, eu saí do saxofone soprano. Porque eu acho que mesmo um saxofone soprano novo, já exige certa força, que dirá um saxofone bem antigo? Então eu saí de um instrumento que eu fazia muita força pra executar, que fui pro clarinete, então, pra mim o clarinete foi uma maravilha (Bene34-35).

A timidez, a inibição e o nervosismo são, também, fatores físicos ditos como importantes, pela dificuldade sofrida por eles, sobretudo quando relacionados à performance de instrumentos em apresentações públicas (Conc51;1jpaulo144). Tais fatores poderiam ser superados com a ajuda de um membro da família, como o pai, que passava “uma força”, no momento da apresentação musical.

Quer dizer, o papai, ele transmitiu uma coragem pra gente, que quando ele ensinava, eu ia lá tranquila e tocava. Mas, se fosse no colégio, que me chamassem pra tocar alguma coisa, eu já ficava..., sabe. Ai eu disse:
- Eu quero participar do grupo, assim, coisa de música, mas num grupinho do coral, e tal. Mas, individualmente, não.
Quando eram os lítero-musicais que aconteciam, que o papai ensinava, ele passava uma força pra gente, que a gente esquecia tudo. Daí, a gente ia lá e tocava numa boa junto com ele. (Conc53).

O cansaço decorrente da idade avançada, bem como os danos físicos provocados por doenças são fatores que limitam as trocas e “orientações musicais” entre pai e os filhos (1jwilson57; 2vicente100), assim como a prática musical individual e participações musicais em público, sobretudo na performance de instrumentos. De acordo com o relato de um entrevistado, a “artrose reumática” sofrida em idade precoce, obrigou o pai músico a “fazer das tripas coração” (3wilde139), desenvolvendo novas técnicas e maneiras de praticar instrumentos musicais, adaptadas à sua possibilidade física, passando do clarinete para o saxofone alto, em seguida para o saxofone tenor, e posteriormente para o contrabaixo, conforme o relato seguinte:

O meu pai, eu me lembro bem, quando ele já tinha em torno de 50 anos, ele sofreu de artrite reumática ele já tinha uma certa dificuldade, ele passou do clarinete, depois para o saxofone alto, ele buscava sempre instrumentos que tivessem mais facilidade. Acabou tocando o saxofone tenor, que era um instrumento maior, as chaves eram maiores que os dedos já não dava pra dedilhar o clarinete, porque as notas são muito próximas umas das

outras e exige muito... Então, essa artrite reumática influenciou muito, que ele foi mudando de instrumento. É, e depois passou pro contrabaixo, que foi uma coisa esquisita. O contrabaixo é tocado com as notas, cada uma com um dedo próprio. Ele já tinha essa dificuldade, ele amassava cada nota com a mão inteira. Então, ele ficava circulando com a mão pra... porque só com o dedo ele já não tinha mais forças. Ele desenvolveu uma técnica de tocar de acordo com a possibilidade dele (3wilde136-137).

O entrevistado revela que o abandono da prática musical, devido a problemas físicos, pode ser inevitável e tornar-se irreversível, ao constatar que “o contrabaixo foi o último instrumento que ele [o pai] ainda pôde adaptar. A partir daí já não dava mais” (3wilde137).

Os cuidados com a saúde física aparecem como determinantes para a continuidade da prática do instrumento, conforme fala um entrevistado sobre seu pai, a “perda” dos dentes e a sua impossibilidade de continuar a tocar flauta:

Meu pai, aconteceu uma coisa, assim, interessante, que a família não tem explicação pra isso. Ele era muito vaidoso, mas não foi vaidoso com os dentes. Precisa dos dentes inferiores, pelo menos, pra apoiar a flauta, que a flauta transversal, ela apoia no queixo, né. Que o queixo é ao lado e precisa dos dentes inferiores por causa da sustentação; ele perdeu os dentes e deixou de tocar flauta, e não botou uma dentadura, não providenciou um tratamento, e tal. Enfim, perdemos um flautista (2migue30).

As dificuldades técnicas podem ser motivo de desestímulo e da desistência da prática musical. No entanto, o desafio do irmão a superar as dificuldades técnicas sentidas na prática do instrumento, bem como os incentivos do pai fizeram com que as mesmas fossem superadas e não houvesse mais a intenção de desistência ou a troca de instrumento.

Eu me lembro que eu tinha uma dificuldade muito grande quando tava aprendendo a requinta, e chegou num certo momento que eu não conseguia mais tirar nota nenhuma, as notas agudas da requinta. Aí, o meu pai ali, incentivava:

- Pôxa meu filho.

E aí eu chorava, e eu disse que ia desistir. Eu disse que ia pegar outro instrumento. E ia pegar a flauta transversal que era instrumento que a minha mãe estudava em casa com o meu pai. Aí, o meu irmão mais velho vendo aquela minha chateação, e, aborrecido, disse:

- Me dá isso daqui. A tua requinta. O quê que tu não consegue tirar.

- Ah, eu não consigo tirar essa nota.

- Essa aqui? Pá pá pá.

E tirou.

- Tenta aí.

Aí, saiu. Aí eu... Aquilo ali parece que foi um dos momentos mais felizes, porque consegui tirar notas que eu não conseguia, e... Pôxa, eu professor na escola de música não conseguia e como é que o meu irmão, vendo

aquela minha chateação, aí, consegui tirar a nota e pediu pra que eu tocasse e eu toquei, aí me lembro que no meio das lágrimas consegui tirar a nota e saí correndo pro papai mostrando:

- Olha, pai consegui não sei o quê mais, num sei o quê mais, super feliz.

Aí, desisti de querer aprender a tocar flauta e continuei na requinta. Então, naquele momento fiquei super feliz. Eu estava chorando, porque eu ia desistir, porque eu não tinha conseguido, e o meu pai, ali, me incentivando (1jpaulo177-182).

As dificuldades e facilidades para desenvolver certas práticas musicais aparecem relacionadas com questões de ordem física; quando um entrevistado relata que o irmão, que além de instrumentista era compositor, tinha a voz “sumida” (1wilde67), diferentemente da sua própria voz, considerada por ele como “forte e vibrante”, assim como relacionadas a aspectos de ordem psicológica; ao referir-se ao fato de “nunca compor, apesar dos incentivos do irmão e do amigo” (1wilde27).

As limitações de domínio técnico-instrumentístico são motivos de frustrações e decepções, por exemplo, quando as tentativas de “imitar os músicos de Jazz, ouvidos nas transmissões do rádio, fracassam por falta de preparo técnico no instrumento” (2jwilson71) e “quando o repertório do grupo dirigido pelos membros familiares apresenta-se limitado, em forma e número, por falta de preparo técnico de seus integrantes” (1jpaulo45; 1jpaulo66; 2jpaulo36).

Os recursos disponíveis em cada geração aparecem como determinantes para as opções, escolhas e usos individuais, tais como as diferenças de disponibilidade de partituras (3tinho30; 2jpaulo116) e de recursos de escrita musical, quando “antigamente”, na 1ª geração familiar, as músicas eram grafadas com caneta de “bico de pena”, com as hastes em posição invertida da forma atual (3wilde169), e que, nos dias de hoje, dispõe-se de editoração por meio dos programas de computador (2jpaulo127). Da mesma forma, as gravações, instrumentos, professores, escolas, etc. são disponibilizadas de forma diferente em cada geração.

A falta de material, como instrumentos, partituras e gravações, aparecem com grande força em referência às duas primeiras gerações (2wilde15; 2wilde55-68; 2tinho200; 2vicente27).

Da mesma forma, as dificuldades de ordem material são apontadas quando as condições financeiras da família impossibilitam a continuidade dos estudos escolares, no caso da 2ª geração, que na sua época, para que seus membros pudessem dar continuidade aos estudos teriam que se transferir da cidade de

Santarém já que “os ganhos do pai davam somente para a manutenção da família, não permitindo aos filhos seguirem os estudos fora de Santarém” (1wilde88-89).

Já os membros da 3ª geração reclamam da falta de apoio e recursos para levarem adiante os projetos musicais familiares, contratando professores, comprando instrumentos para as escolas e grupos musicais que dirigem e que são heranças das primeiras gerações (2jpaulo64-67; 2tinho200; 2jpaulo148-150). Assumindo nos dias de hoje a direção das próprias escolas fundadas pelos membros familiares das gerações mais velhas, têm dificuldades materiais relativas à manutenção desses projetos, tanto para a contratação de professores quanto para a aquisição de novos instrumentos e para a própria manutenção dessas escolas ou bandas de música, que não possuem espaços próprios para o seu funcionamento.

A escola específica de música ou os conservatórios, com suas normas de ingresso, metodologias e maneiras de ensino dos professores, são apresentadas, também, como motivos de desestímulo, desistência ou abandono da prática. São descritos a restrição e o acesso à escola pela idade mais elevada, considerada inadequada para a aprendizagem musical (Polyana13); a falta de oportunidade de acesso ao instrumento desejado (1migue45-47), o pré-julgamento da “falta de talento” por parte de um professor (Andréa63); a maneira “rigorosa” do professor que se chocava com a timidez do aluno (Filhas51); a forma “traumatizante” do professor de piano, contrastando com a forma de ensinar do pai, que almejava resultados de execução musical sem a preocupação em selecionar músicas “mais legítimas” que faziam parte do repertório tradicional ou a preocupação exagerada com a “técnica de posição da mão”, praticadas pelo professor nas aulas (1vicente73-75; 1vicente98).

Somam-se a esses aspectos o modelo de ensino musical em escolas específicas de música, como no Conservatório, que é comentado pelos membros familiares da 3ª e 4ª geração ao apresentarem suas considerações a respeito, tais sobre o “medo e receio a conservatório” (2tinho44; 1jpaulo97), o “medo de estudar” (2tinho57), as características “restritas e seletivas” de ensino destinado à formação e músicos profissionais (2tinho58-59); ênfase no ensino de “teoria” musical (2tinho108); lugar onde se ensina a fazer música “somente por leitura, com a partitura na frente” (2tinhin92eli); a seleção de músicas e o “culto aos mesmos autores já consagrados” (1jwilson175); a relação social de “prestígio do nome” da escola, mas que nem sempre corresponde à boa formação musical (Andréa189).

7.4 Concepções pedagógicas: construções a partir das (des)continuidades

7.4.1 Retomada, continuidade e ampliação do projeto

Projetar a educação musical para a descendência é uma preocupação que aparece, com importância, nos relatos. Essa preocupação em passar a herança aos descendentes é mencionada por um entrevistado da 3ª geração, quando fala que vai ficar “sem herdeiros na música”, ao observar que seus filhos não têm interesse pela prática de “música erudita”, diferentemente dos sobrinhos que são, também, como os seus filhos, da 4ª geração familiar (1vicente257-261).

A perspectiva de uma iniciação musical em idade precoce é dita quando o avô verifica que o neto de quatro meses “já esta passando da hora da musicalização”, quando, nos dias de hoje, já se ensina música para bebês a partir dos três meses (2vicente222-224); o projeto também aparece no interesse em colocar os filhos numa escola de música para estudar piano e que os filhos gostem das mesmas músicas que gosta (Polyana57-60); a projeção da educação musical “informal” do filho, com a utilização de brincadeiras e jogos é relatada, mesmo que o filho ainda não tivesse nascido, como ocorreu no momento da entrevista (1tinhin136; 2tinhin52). Todas essas intenções podem ser compreendidas na perspectiva de realização de um projeto educativo-musical familiar a ser implementado.

A educação musical familiar recebida é projetada para fora da família. Assim, como na escola de música de origem familiar, cujo dirigente, membro da família, concebe, como princípio, a “aprendizagem musical” como um “acontecimento natural”, semelhante ao convívio familiar (2tinho15). Ou seja, o mesmo envolvimento musical que existia em casa é ampliado, na escola (2tinho252), em Santarém, onde se adota um “método familiar” com participação e acompanhamento dos pais dos alunos (2tinho98). As maneiras, procedimentos, métodos ou técnicas que eram empregados em casa são, também, projetados na escola pelo entrevistado envolvido com a atividade musical docente, em Santarém. Ele fala da maneira de exigir aprendida em casa e que é transposta para a escola (2tinho136); a escola é vista como lugar onde os métodos são utilizados como auxílio e não como “algo

fechado” (2tinho25); defende a ideia da naturalidade com que se deve ensinar a tocar, correspondendo à forma como aprende em casa a andar, a falar e tocar, sem se saber como (1tinho118-121).

Nessa visão, a escola é considerada um lugar onde deve ser valorizado o “aprender entendendo o que se esta fazendo e não somente repetindo” (2tinho17); as descobertas (2tinho18) e a concepção de música passada aos alunos, como forma de “transmitir algo importante como sentimentos” (2tinho62-63). A criação de uma “orquestra sinfônica” é também citada pelo entrevistado, que vê, nesse projeto, a possibilidade de execução das “músicas do pai” (2tinho81), escritas e arranjadas para essa formação.

A atenção ao aluno, o tratamento prioritário à sua pessoa (3tinho9), assim como o respeito às suas individualidades atentando-se às diversas possibilidades de atuação e desenvolvimento técnico são perspectivas docentes resultantes de reflexão sobre as experiências e valores educativo-musicais familiares, relacionadas ao projeto paterno, à obtenção de diplomas e prestígio social (Andréa180-189).

A técnica pianística, herdada do aprendizado familiar, descrita também como uma maneira “natural” de tocar, aprendida em casa (1vicente106), utilizada pelos membros da família de diversas gerações, foi observada por um membro da 4ª geração, quando disse que além dele, o avô, o tio e o pai empregam essa técnica ligada à maneira de “tocar mais à vontade” (1tinhin121), onde são empregados movimentos “rotatórios” da mão e do braço. O entrevistado chegou a essa conclusão quando assistia a um curso sobre técnica pianística, na cidade de Belém, em que foram mostrados resultados de uma pesquisa com autodidatas, e notou que se tratava de uma técnica parecida com a utilizada, “naturalmente”, por ele e seus familiares (1tinhin120).

Uma retomada e/ou ampliação do projeto educativo-musical familiar apareceu também quando um entrevistado da 3ª geração familiar fala da possibilidade de “recriar” orquestras e grupos de outras épocas em Santarém⁷⁹ pensando, ao mesmo tempo, na implementação de um “curso de cordas” visando à criação futura de uma orquestra sinfônica (1tinho135); quando fala sobre o seu interesse na ampliação da atividade musical docente, com a preocupação de “abrir uma trilha” com a

⁷⁹ Sobre as referências de grupos musicais em Santarém, ver Wilson Fonseca, *Meu Baú Mocarongo*, Vol. 3

preparação de professores, após ter constatado que “nas gerações anteriores preparou-se músicos, mas não se preparou professores” (1tinho81-82).

Alguns dos entrevistados apresentam suas próprias concepções sobre música e aprendizagem musical em família, relacionando-as a questões de identidade, subjetividade e à importância da herança familiar, ao dizerem, por exemplo, que “música mostra identidade e, mais que tradição, mostra toda a trajetória familiar” (2vicente231); a formação musical contribuiu para a formação da própria personalidade (Bene82); o peso “subjetivo” da aprendizagem em casa, com o pai, que relaciona ao caráter e conjunto de valores recebidos e que pretende transmitir à sua descendência, como ficou registrado:

Eu sou feliz, dei graças a ele [pai] por isso. Eu creio que aquilo ali contribuiu muito positivamente pra mim, por isso que eu disse que quando eu tiver filhos, eu vou procurar, também, seguir esse modelo e, se eu conseguir ter os filhos e, ao mesmo tempo, um piano em casa que é o instrumento que eu gostaria de voltar a tocar no futuro, isso pra mim vai ser o ideal pra mim juntar os dois, e seguir o exemplo do meu pai que ensinou o piano pro filho. De repente, se conseguir fazer isso com algum filho meu, vai ser muito bom. É complicado de expressar isso. Mas, eu sinto que aquilo ali, tudo, teve um peso muito grande na formação do meu caráter, do meu conjunto de valores, enfim, eu acredito nisso. Espero poder passar isso adiante porque no meu pensar, no meu julgar de hoje, eu acredito que aquilo ali, tudo, foi muito positivo pra mim (Bene84-85).

7.4.2 Além da música: as outras escolhas e oportunidades

De acordo com Bertaux e Bertaux-Wiame (1994), as transmissões em família, mesmo as relacionadas à prática musical, não ocorrem de forma linear e idêntica. Segundo esses autores, a vontade de transmitir pode chocar-se com a vontade de receber. Dessa forma, Bertaux e Bertaux-Wiame (1994) concluem que “as transmissões idênticas são a exceção à regra” (p. 51) [trad. nossa].⁸⁰

Bertaux e Bertaux-Wiame (1994), ao tratarem sobre a temática da transmissão de uma herança familiar, acrescentam que o que se apresenta aos herdeiros são “campos de possibilidades”, e falam que esta na “práxis” dos sujeitos transformar uma possibilidade em realidade (p. 53).

⁸⁰ No original: “*las transmisiones idénticas son la excepción de la regla*” (BERTAUX; BERTAUX-WIAME, 1994, p. 51).

Nessa perspectiva, as referências de Singly (2006) relativas à herança social podem contribuir para elucidar tais questões. Ao optar pelo termo “aprendizagem”, Singly (2006) fala da necessidade de cautela ao se utilizar os termos “transmissão” e “raízes”. Singly considera tais termos como “armadilhados”, por conterem, voluntariamente ou não, uma prescrição, a da continuidade preferível, e a da continuidade total. Para Singly, os partidários do termo “raízes” concebem o mundo sob o modo quase exclusivo da transmissão. Não incluem no modelo “a produção de homens e de mulheres livres, o direito de inventário, o direito de seleccionar no passado aquilo de que se necessita” (p. 64). Além disso, argumenta que a palavra “socialização” é utilizada de forma ambígua quando “no seu uso mais frequente ela designa uma aprendizagem interiorizada que se confunde com o indivíduo, que faz corpo, que se torna hábito ou disposições duradouras” (p. 64-65).

Na presente pesquisa, a prática musical individual e diferenciada e/ou transformada é revelada pelos entrevistados quando, a opção em tornar-se intérprete, na 2ª geração, difere da ênfase musical do pai e do irmão, compositores (2wilde146), assim como a opção por ser professor de música e regente, na 3ª geração, quando a tônica familiar era para que se tornassem intérpretes (2tinho75).

Tais questões sobre “conservação e transformação” da herança musical familiar vão ao encontro das constatações de Bertaux e Bertaux-Wiame (1994), em seu estudo sobre a sucessão de ofícios em cinco gerações, em que revelam a possibilidade de existirem as “transmissões em equivalência” (p.51-52).

Os entrevistados, ao falarem de outras formas e lugares de seus envolvimento com a atividade musical, mesmo que no exercício de outras profissões, ressaltam, também, a importância do envolvimento musical familiar.

A prática musical familiar pode não ser completamente abandonada, mas utilizada em conciliação com outras práticas e profissões, como descreve uma entrevistada quando fala da possibilidade de aliar a atividade musical à terapia, conforme o seguinte relato:

A gente já pegou desde criança a musicalidade. O ritmo já tá na gente, então, não adianta querer fugir disso. Isso ajuda muito, até em época de colégio mesmo, escola, porque aprende muita a leitura, né. Eu como sou fonoaudióloga, aprendi bastante isso, que eu até passo pros meus alunos. Eu uso muito música nas minhas terapias, quando eu faço com crianças, porque ajuda bastante na lateralidade de escrever, ajuda muito no desenvolvimento da fala, da melodia, da harmonia. Tem que ter todo um conjunto. Então, a música, querendo ou não, melhora em todos os

sentidos. Eu me senti muito bem na profissão que eu estou, pelo fato de poder acoplar esses dois lados. Tem a parte da fonoaudiologia que é só voz, e tem a parte de aprendizagem com crianças que tem problemas de leitura-escrita, então, essa música, me ajudou a isso. E, todas as minhas terapias eu sempre levava alguma coisa de música. A gente trabalha um todo, porque a criança não é só o problema, a criança é um todo. Então, a música já te dá um equilíbrio, já te dá uma harmonia. Então, com isso, ela vai pegando as coisas bem mais rápido. E isso foi muito bom pra mim, porque eu me achei na minha profissão, porque isso já veio desde família. Entendeu? E, eu entrei na faculdade de fonoaudiologia porque eu gostava bastante da parte de audição. E, depois que eu cresci na faculdade, que eu vi que eu posso colocar essa parte da música junto, fazendo as terapias. Então, eu me realizei pra caramba (Diana11-15).

A dificuldade e a possibilidade de conciliação das atividades profissionais exercidas no campo do Direito, com as atividades musicais, assim como a necessidade de mudança nas formas de praticar foram, também, descritas:

Então, embora ligado à atividade assim estudando Direito, coisa e tal, mas a vida, todo o tempo foi ligada à música. A música é a grande paixão, digamos assim. Sempre uma ligação na música. Não dá pra pessoa largar. As pessoas que me conheceram em Santarém, só ligado à música, ficam admiradas. Querem saber como é que eu consegui fazer Direito, magistratura. E têm pessoas, ao contrário. Já me conheceram como magistrado, esse formalismo todo aqui, e eles não conseguem entender como é que eu sou ligado à música. Eles acham que são coisas incompatíveis. Eu acho que é completamente compatível. É a “teoria dos papéis”. O ideal é que você pudesse se dedicar a uma coisa. Mas, o fato de você ter tendência pra mais de uma coisa, você faz o que é possível. Vai administrando. Embora durante algum tempo estivesse muito comprometido, de atividade, nunca larguei completamente. Sempre fui ligado a alguma coisa. Depois, quando eu iniciei na magistratura, a parte de execução [musical] ficou um pouco mais comprometida. Já não tinha mais tempo pra execução. E aí que eu acho que desenvolvi um pouco, também, a parte da composição. Porque, enquanto eu era estudante de Direito, eu compus quase cem músicas (1vicente197-201).

A participação e envolvimento musical familiar podem ocorrer de forma indireta, “nos bastidores”, como na organização de eventos musicais realizados pela família (Dorita29-34).

Mesmo no exercício de outra profissão, há práticas e valores musicais mantidos, tais como a “apreciação das músicas ouvidas em casa, ainda na infância” (Bene72;Bene77); a atividade coral retomada após a aposentadoria do Banco (Conc71); as práticas musicais promovidas e praticadas junto aos colegas de trabalho (2migue47; 2vicente41; 2jwilson23), assim como as várias performances e apresentações musicais familiares em que os diversos membros encontram-se mobilizando, juntos, as aprendizagens e experiências musicais vividas em família. O

desejo e vontade de dar continuidade à aprendizagem musical abandonada, tal como as aulas de piano tidas com o pai na infância, também foi relatado (Bene78), assim como a entrevistada dizendo ter tido “noções” com o pai, fala do seu interesse em “aprender a ler partitura”, quando já havia obtido sua aposentadoria do trabalho no Banco (Conc74).

Ao vislumbrarem um “campo de possibilidades” de atuação musical, os sujeitos ampliam e transformam suas aprendizagens ou heranças musicais familiares nas práticas musicais diversas. A busca por uma atuação musical correspondente ao gosto pessoal e por uma prática relacionada ao prazer, quer seja “nos bastidores”, aparece como significativa nos relatos daqueles que, mesmo não tenham se tornado músicos, consideram a atividade musical como prática relevante em suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo investigou as aprendizagens musicais em família tendo como foco a família Fonseca, oriunda da cidade de Santarém, no estado do Pará. A partir de um enfoque sociológico, procurei saber como se transmite, apreende e incorpora hábitos e práticas musicais familiares, tentando compreender o que faz com que a prática musical dos seus membros continue viva ao longo de quatro gerações.

À consideração sobre “músicos” e “não músicos” coube a compreensão de que aprender música subentende, 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, 280).

Para o desenvolvimento deste trabalho parti, inicialmente, de alguns pressupostos em relação à família, tais como: a) família é considerada como um contexto singular e exclusivo de formação, onde operam mecanismos próprios de socialização, em que atitudes, hábitos de trabalho, esforços, concepções de identidade, juízo moral e valores podem ser identificados e definidos a partir do convívio com pais, avós, irmãos e outras pessoas afetivamente próximas (ALVAREZ; IRIARTE, 1991); b) família é um meio de múltiplas aprendizagens, além das aprendizagens musicais, que acontecem a partir das interações entre os seus membros; c) a aprendizagem e a formação musical familiar se dão pela prática musical em um contexto amplo de práticas e experiências individuais e coletivas, relacionadas a diversas habilidades e domínios, inclusive o domínio musical; d) a prática musical compreende um domínio específico, assim como outros domínios, sendo delimitado por palavras, espaços, tempos e instituições específicas. De acordo com Lahire (2006), esses domínios são constituídos de “uma história social (e em ocasiões um princípio e um fim mais ou menos localizáveis) e supõem uma prática regular e muitas vezes ampla e intensa para ser dominados” (LAHIRE, 2006, 280); e e) a aprendizagem e formação musical familiar esta imbricada a outros contextos sociais de aprendizagem musical, além da família.

O tema exigiu-me uma leitura de diversas abordagens sobre família e pude compreendê-la como lugar de “solidariedade e tensão, conflito e afeto” (BRUSCHINI, 1989, p. 13). Tomando como referencial teórico Bourdieu (1996), Gayet (2004),

Lahire (2004), Setton (2005) e Singly (2006), atentei para os aspectos socioculturais imbricados às transmissões/aprendizagens musicais familiares. Considerei primordialmente importante nesse estudo investigar as questões educativas subjacentes às interações familiares, como o projeto educativo dos pais, as expectativas e oportunidades de aprendizagem e de formação musical, assim como a compreensão das práticas e formação musical, relacionadas à tradição cultural e à dinâmica de mudanças socioculturais vividas pela família ao longo de sua existência.

Não foi minha intenção medir o “grau relativo de transmissibilidade” (BERTAUX; BERTAUX-WIAME, 1994), ou saber quanto de música aprenderam em família, mas tentar “reconstituir os diferentes tempos da ação e as diferentes lógicas de ação” (LAHIRE, 2002, p.157) apresentadas pelos entrevistados em seus relatos.

A escolha da História Oral como método possibilitou-me a apropriação dos recursos necessários para desenvolver o trabalho em suas diversas etapas, da coleta de dados até a sua análise, quando pude dispor de seus instrumentos metodológicos. Um dos aspectos o qual considero fundamental e relevante nesse processo diz respeito à questão ética. Cada passo dado nesse sentido foi guiado e realizado sob as orientações metodológicas da História Oral.

A grande quantidade de material coletado e disponibilizado pela família, além dos registros escritos obtidos em arquivos diversos exigiram-me o domínio de outros instrumentos metodológicos, tais como no trabalho inicial de coleta de dados, trabalhando com arquivos e, posteriormente, com a necessidade de utilização de instrumentos de programas de computador, como o NVIVO8, a fim de auxiliar-me na etapa da análise de dados.

A temática, pela sua complexidade analítica, exigiu-me alguns recortes e opções que foram feitos tentando não perder a possibilidade de focar tanto os aspectos macro-sociológicos quanto refletir sobre as micro-relações compreendidas nas transmissões e aprendizagens musicais em família.

Ao optar pelo caminho metodológico proposto pela metodologia de História Oral tomei por base, sobretudo, o resgate da memória por meio de entrevistas feitas com alguns dos membros da família investigada. Os entrevistados revelaram aspectos objetivos e subjetivos de suas práticas e experiências musicais familiares, passadas e contemporâneas, consideradas aqui, também, como memórias do grupo familiar.

Concebida como um fenômeno coletivo e social, nesse trabalho a memória familiar foi compreendida, também, como um elemento constituinte do sentimento de identidade, inclusive para aqueles que não dominam os códigos musicais.

Reverendo o percurso

Tempos e lugares da prática e aprendizagem musical familiar

Os entrevistados revelaram suas práticas musicais e momentos de interação musical familiar, imbricados às relações sociais vividas em cada época e lugar de sua existência familiar, acompanhando as transformações vividas pelas diversas gerações familiares ao longo de um século.

Portanto, para compreender sobre a transmissão/aprendizagem musical familiar tive que considerar aspectos mais amplos de socialização, como os “lugares” de atuação musical em sociedade com suas maneiras de ensinar e aprender música (GONÇALVES, 2007), e a “rede” de relações de interconhecimento, constituída entre a família e as outras famílias de convívio, que, mesmo sendo “invisível, imaterial, ilusória” acompanha a sucessão de gerações da família com as transformações sociais sofridas ao longo de sua existência (BERTAUX; BERTAUX-WIAME, 1994).

A partir dos grupos musicais constituídos e dirigidos por membros familiares, desde a 1ª geração, envolvendo outras pessoas da sociedade local santarena, é possível relacionar transmissões/aprendizagens musicais com as práticas musicais em sociedade.

As oportunidades de atuação musical familiar, geradas no meio social santareno, em que se exigia aprendizagens de habilidades e um certo nível de conhecimento e envolvimento com a prática musical coletiva, aparecem como significativas nesse estudo. Ao localizar, nessa pesquisa, hábitos e práticas musicais familiares imbricados às relações em sociedade, compreendi que a aprendizagem de um domínio musical é, antes de tudo, um valor social.

Transmissão/aprendizagem de música, como um domínio, foi importante ao longo da história de vida e trajetória da família estudada. Um domínio que, ao ser

desenvolvido como um interesse “pessoal”, na 1ª geração, tornou-se um valor familiar ao longo de quatro gerações.

As práticas musicais familiares podem ser compreendidas, também, como uma continuidade daquelas antigas práticas vividas pelos membros mais velhos, da 1ª e 2ª gerações, tais como 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.

Algumas dessas práticas familiares eram solicitadas ou requisitadas pelas práticas sociais do lugar de convivência familiar que motivavam a manutenção das mesmas, como nas atuações como intérpretes ou nas composições feitas para serem executadas nos diversos eventos da cidade em que toda a família poderia estar envolvida ou atuando junto, como o coral da igreja ou nas apresentações dos grupos musicais e bandas de música. Os momentos de “inspiração” que motivavam essas produções estiveram associados a situações de convívio social, tais como as músicas dirigidas a um parente ou com um motivo religioso ou “folclórico” (regional).

A educação musical familiar aparece relacionada à legitimação social (BOZON, 2000), quando se evidencia que por meio das práticas musicais familiares houve a inserção no meio “elitista” em um “lugar” conquistado pelo domínio musical possuído, podendo haver, inclusive, proibição de acesso, pelos pais aos filhos, a certas práticas e instrumentos musicais considerados menos legítimos, como ocorreu nas duas primeiras gerações familiares.

As diferenças de sociabilidades musicais entre as gerações, em relação ao tempo e ao espaço, podem refletir a prática musical diferenciada entre elas. As mudanças de configurações familiares, passando de famílias mais extensas a uma configuração familiar menor, modifica, também, a intensidade de convívio musical familiar. No caso, a intensidade de convívio musical familiar para os membros da 2ª e 3ª gerações, que viviam em Santarém e que mantinham uma convivência social e musical que parecia ser de maior intensidade, difere da 4ª geração, que em sua maioria vive em cidades maiores como Brasília, São Paulo ou Belém.

Essas diferenças de intensidade de convívio musical familiar são reveladas por um entrevistado da 4ª geração ao dizer que na época de seu avô as pessoas se reuniam, em casa, somente com a intenção de “se encontrar para tocar juntos”,

evidenciando as diferenças sentidas nos dias de hoje, quando esses “encontros” são menos frequentes, modificando a maneira de se aprender música.

Por outro lado aparece o esforço da família em se reunir através das redes sociais *on-line* (comunidades virtuais, como a manutenção das páginas no Orkut) e a realização de eventos em cidades como Belém e São Paulo, para agrupar presencialmente a família em concertos organizados, tendo como repertório obras de compositores da família Fonseca.

O percurso escolar dos entrevistados foi um dado importante para a compreensão das aprendizagens e formação musical. Destaca-se a importância da formação musical escolar na 1ª geração familiar, considerada como significativa para a transmissão dos valores educacionais, disciplinares e musicais aos seus descendentes.

Mesmo a atividade musical sendo um valor familiar cultivado ao longo das gerações familiares, há diferenças de acesso a escolas específicas de música. Essas diferenças estão relacionadas a oportunidades de acesso ao meio musical escolar, assim como à continuidade dos estudos. Essas oportunidades aparecem, também, relacionadas à rede de relações entre as famílias de músicos nos seus lugares de vivência e convivência familiar.

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 a mesma fosse considerada socialmente diferenciada em relação às outras famílias, que não desenvolviam essas práticas com tanta frequência na cidade.

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

Ao aproximar um pouco mais o foco sobre as experiências e práticas musicais foi-me possível identificar hábitos familiares relacionados ao domínio musical, sobretudo os de tocar ou compor músicas, associados, principalmente, aos domínios da escrita.

O relato dos entrevistados sobre a importância do código musical, como o domínio da leitura e da escrita e da prática instrumental aparece relacionado à identificação das pessoas consideradas as “mais talentosas” da família ou aquelas que chegaram “no auge” do domínio musical.

As questões sobre o “dom” e “talento inato”, relacionadas à prática musical familiar e recorrentes em algumas das entrevistas, foram, também, abordadas no trabalho. Sobre essa temática, refleti com base nas explicações e compreensões sociológicas, dando ênfase à importância de se considerar as oportunidades de acesso à aprendizagem musical geradas em família e em sociedade.

Com base nas memórias dos entrevistados foi-me possível identificar maneiras de transmissão/aprendizagem musicais relacionadas à prática de uma “tradição musical familiar”. Havia momentos de ensino/aprendizagem em família descritos como regulares, tais como aulas e momentos em que “não se sabia que estava aprendendo”, demonstrando, a partir de seus relatos, a existência de uma maneira “difusa” de aprendizagem.

Essa maneira “difusa” ou “silenciosa” é revelada nas brincadeiras das “memórias antigas da infância” (2vicente1), ou nos momentos de lazer vividos na juventude em que se aprendia “inconscientemente”. Algumas vezes a aprendizagem musical acontecia “olhando” a mão do pai, quando o filho ficava ao seu lado “por anos e anos” vendo-o produzir música. Um aprendizado que acontecia “sem saber que estava aprendendo”.

A aprendizagem por habituação ou inculcação didática de crenças (valores, modelos, normas) sem que tenha havido exercícios ou posta em prática (LAHIRE, 2006, 257-258) também foi revelada. Um exemplo disso são as “audições” de ópera, em alto volume, consideradas como “música de funeral”, que eram ouvidas nas gravações pelos pais e amigos em casa. 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”.

Projeto educativo-musical familiar

A pesquisa revela a existência de um “projeto educativo-musical familiar”, compreendendo, sobretudo, a expectativa parental em relação à aprendizagem e formação musical dos filhos, traduzida pelos entrevistados como “sonhos, desejos e projeções”, relacionadas à promoção de continuidade da atuação musical pelos descendentes.

Essas expectativas e projeções dos pais, mais ou menos conscientes (GAYET, 2004), são reveladas pelo desejo de “passar tudo de bom para a descendência” e aparecem associadas à transmissão musical, como tornar o filho um instrumentista “solista”, ou no anseio de passar a um “herdeiro” a direção de projetos musicais familiares, como a da banda de música.

O projeto educativo-musical parental pode significar “prolongar-se através da criança” (GAYET, 2004, p. 73), quando, com a intenção de “querer assegurar a felicidade” dos filhos, são dispensadas várias formas de investimentos e esforços relacionados à formação e carreira musical prestigiosa e de sucesso para eles, com o objetivo de os fazer atingir, ou tornarem-se o que os pais desejariam, eles mesmos, de alcançar.

O projeto educativo-musical familiar pode, também, ser 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.

Esses princípios se relacionam a ações e modelos educativos parentais que são passíveis de contradições entre a gestão diária de educação e a rigidez de um modelo (GAYET, 2004). No caso da família, na primeira geração, foram relatadas maneiras educativas mais normatizadas e com regras mais rígidas. Já nas gerações seguintes, as maneiras de agir dos pais se contrastam e se alternam entre “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 atribuíram o sucesso de uma formação musical à “energia” ou “pulso” na cobrança.

Seguindo o modelo dialógico, onde “o diálogo, a conversa e a abertura às trocas de experiências estariam privilegiados” (SETTON, 2005) são praticadas a paciência às indagações (1tinhin57) e tolerância ao erro e a possibilidade de repetir diversas vezes durante as execuções musicais, embora pudesse haver, ao mesmo tempo, a observação paterna quanto à “má execução”, como erros, em que se era advertido quanto à “barbeiragem” cometida (1jwilson286-287).

Nesse modelo dialógico as diferenças entre os filhos, as suas opções e escolhas relacionadas a instrumentos e gostos musicais diversos era observada pelos pais, quando a cada filho era permitido construir o seu aprendizado “na sua época” (Dorita47).

O modelo dialógico opõe-se à forma rígida na cobrança dos estudos musicais, principalmente para os membros da 4ª 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.

Heranças, herdeiros e continuidades

Seguindo a lógica da reprodução, a tradição musical presente nas quatro gerações familiares estudadas pode ser compreendida, também, como uma “herança” familiar transmitida e repassada aos descendentes, os “herdeiros” dessa tradição.

Nesse estudo compreende-se que a herança musical proveniente desde a 1ª geração familiar é transmitida aos “herdeiros” das gerações seguintes. Esses “herdeiros” são, por sua vez, identificados pelos seus membros como aqueles que possuem “habilidades musicais herdadas” (2tinhin87eli) e que têm uma “musicalidade mais afluída”. Partindo da visão de Bourdieu, esses herdeiros podem ser considerados os representantes familiares do “capital social herdado”, e as heranças relacionadas às diversas formas de capital: incorporada, objetivada e institucionalizada.

Foram revelados pelos entrevistados diversos 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, um certo investimento para o sucesso e destaque nos campos musical e social, que favorecem, assim, o crescimento do capital social dessa família.

Seguindo os passos de Bourdieu (1996), as práticas musicais familiares foram consideradas como parte de um “trabalho de institucionalização” ao funcionarem como maneiras de promover a integração familiar, dotando e possibilitando seus membros a desenvolverem e fortalecerem um “sentimento de família”.

Nesse sentido, algumas dessas práticas são mantidas como forma de integração, tais como ensinamentos e trocas musicais que acontecem nos saraus, nos concertos, nas festas familiares, e em forma de partituras de “peças” musicais feitas para presentear um aniversariante, que, assim como as “parcerias musicais” entre pais e filhos, são práticas que contribuem para fortalecer essas relações familiares e esse “sentimento de família”.

Escolhas e descontinuidades

Além da lógica da reprodução, da herança ou das continuidades, compreendeu-se, a partir desse estudo, que existem, também, descontinuidades na transmissão musical familiar, 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 essas outras escolhas, manifestadas, por exemplo, na maneira de compor do filho, diferenciada da maneira tradicional do pai, conforme as evidências de Torres (2004), quando revela, em seu estudo, o “*gap* entre pais e filhos” (p. 735).

Para essas outras escolhas tornaram-se relevantes as participações em grupos musicais fora da família, ou no convívio com amigos e colegas da escola e, também, a mídia, que foram decisivos, por exemplo, para questionar valores dos

membros familiares mais velhos ou constituir um gosto musical individual, que podem entrar em choque com as práticas musicais familiares mais tradicionais.

A “rebeldia” em relação às escolhas e valores tradicionais familiares aparece relacionada aos projetos educativo-musicais dos pais das novas gerações em relação aos filhos. Pensar em fazer diferente dos pais, em relação aos filhos, demonstra a busca e opção por outra escolha e projeto educativo diferente, tentando oportunizar aprendizagens a eles, mas sem forçar e estressar os mesmos.

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. A falta de material, como instrumentos, partituras e gravações, aparece com grande força em referência às duas primeiras gerações, embora os membros da 3ª geração reclamem da falta de apoio e recursos para levarem adiante os projetos musicais familiares, contratando professores, comprando instrumentos para as escolas e grupos musicais que dirigem.

Da mesma forma, as dificuldades de ordem material dificultaram a possibilidade de investimento educacional, quando o orçamento doméstico era insuficiente para possibilitar a continuidade dos estudos, fora de Santarém, dos membros da 2ª geração.

Ampliação do projeto

Projetar a educação musical para a descendência é uma preocupação que aparece, enfaticamente, nos relatos. Ao mesmo tempo que existe a preocupação em projetar a educação musical para a descendência familiar, acontece a projeção dessa educação para fora da família, como ocorre nas bandas e escolas de música, onde o mesmo envolvimento musical que existia em casa é ampliado e é possível a adoção de um “método familiar” de ensino e aprendizagem musical, como os procedimentos, métodos ou técnicas de tocar instrumentos musicais, que eram empregados em casa, ditos como “naturais” e que são, também, projetados para fora da família, na escola de música, como correspondendo à forma como se aprende em casa a andar, a falar e tocar, “sem se saber como” (1tinho118-121).

O projeto educativo-musical familiar é mobilizado, sendo retomado e/ou ampliado na “recriação” de orquestras e grupos e na ampliação da atividade musical docente, com a preocupação, por membros da 3ª geração, de se “abrir uma trilha” com a preparação de professores, considerando-se que “nas gerações anteriores preparou-se músicos, mas não se preparou professores” (1tinho81-82).

Desafios e repercussões para a educação musical

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 discute uma outra possibilidade de prática e aprendizagem musical além da escolar. No primeiro caso, ao tratar sobre a formação e atuação de músicos das ruas, busco revelar uma concepção de educação musical não escolar, até então pouco analisada. Nessa mesma perspectiva, aqui nesse trabalho procuro 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).

Por meio dessa pesquisa foi-me possível compreender a formação de uma “linhagem musical familiar” numa família que acompanhou as transformações sofridas ao longo de sua existência durante um século, e que exigiu “novas formas de pedagogia”, onde as necessidades individuais passaram a ser negociadas, configurando-se, como uma família contemporânea, “em um espaço privado a serviço dos indivíduos” (SINGLY, 2000, p. 15).

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” (DOMINGUES, 2002, p. 79), acrescentaríamos, de músicos.

Sobre a importância da temática desenvolvida nessa pesquisa, destaco as observações da antropóloga Ruth Finnegan, ao ressaltar a realização de estudos na

área de música sobre “os papéis sociais da música; as práticas musicais (quem toca, quem compõe, quem executa e como); como músicos, não músicos, estilos musicais ou grupos musicais são percebidos localmente” mencionando “a interação em pequenos grupos, os rituais, a sociabilidade, a transmissão de tradições através das gerações, as implicações econômicas ou o papel da família” (FINNEGAN, 2002, p. 12) [trad. nossa]⁸¹.

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).

As exigências de um destaque, ou “brio” familiar, podem estar associadas às práticas e aprendizagens de um domínio musical associadas 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.

⁸¹ No original: “[...] *los roles sociales de la música; las prácticas musicales (quién toca, quién compone, quién ejecuta y cómo); cómo músicos, no músicos [i], estilos musicales o grupos musicales son percibidos localmente (...) la interacción en pequeños grupos, los rituales, la sociabilidad, la transmisión de tradiciones a través de las generaciones, las implicaciones económicas o el papel de la familia*” (FINNEGAN, 2002, p. 12).

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 idéia 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 sociabilização, 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, que podem se iniciar, na maioria das vezes, a partir da própria convivência familiar. Nesse sentido, essa pesquisa pode contribuir para reflexões em educação musical, ao revelarem aspectos “difusos” e “não tão visíveis” sobre a transmissão e aprendizagem musicais, tal como ocorrem na família.

Aos entrevistados, penso que a melhor representação de restituição, ao obter deles as suas vozes como principal fonte neste trabalho, seria torná-lo, também, significativo em suas vidas.

Em virtude de, em trabalho com pessoas ou comunidades, “nem sempre as encarmos como gostariam de ver-se ou de se verem representadas” (PORTELLI, 1997b, p. 31), um dos grandes desafios que tenho pela frente é o de aceitar as possíveis críticas dos entrevistados. O outro desafio é tornar o trabalho acessível e significativo não somente aos entrevistados, mas, também, que o mesmo seja compreendido como uma contribuição aos questionamentos sobre aprendizagens e

formação musical pela área de educação musical. Utilizo-me, nestes termos, ainda, das palavras de Portelli (1997) quando afirma que:

Ao mesmo tempo em que aceitamos críticas, precisamos assumir responsabilidade pelo fato de a restituição tornar-se vazia de significado, a menos que mude a imagem que a comunidade já tinha de si própria. A restituição não é neutra – sempre constitui uma intervenção, uma interferência na história cultural da comunidade (PORTELLI, 1997b, p. 31).

Por outro lado mantenho o compromisso de preservar as fontes originais, respeitando os limites éticos em relação à divulgação de um material que considere ser de âmbito restrito.

Alguns assuntos que fugiram ao âmbito desse trabalho mereceriam uma melhor atenção de outras pesquisas. Os dados de arquivos mereceriam um outro aprofundamento analítico, sobretudo em relação a questões sócio-históricas.

As questões musicológicas, com o vasto material já produzido pela família investigada e disponível para consulta, também não foram tratadas, por não serem o foco desse trabalho.

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 “ensaio” a esses questionamento e 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, Verena. *História oral: a experiência do Cpdoc*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1989.

ALIVERTI, Mavilda Jorge. *Wilson Fonseca e a crônica musical de Santarém*. São Paulo: USP, 2003. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. Wilson Fonseca e a Música Santarena. In: *Trilhas da Música*. Belém, Universidade Federal do Pará, 2004.

ALVAREZ, Benjamin; IRIARTE, Natalia. Família y Aprendizaje: lecciones de la investigación reciente. *Educación Hoy*, v 1, n 3. Santa Fé (BO), p.19-34, jul./sept. 1991.

ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Guanabara, 1986.

ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

_____. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, jun. 2002.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis, Vozes, 1983.

BERTAUX, Daniel; BERTAUX-WIAME, Isabel. El Patrimonio y su Linaje: Transmisiones y movilidad social en cinco generaciones. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* [on line], v.6, n. 18. Universidad de Colima. Colima, p. 27-56, 1994. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/316/31661803.pdf>. Acesso em: 20 set. 2007.

BOURDIEU, Pierre. The Forms of Capital. In: RICHARDSON, *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood Press, New York, 1986.

Disponível em: <http://www.knowledgepolicy.com/2005/08/bourdieu-forms-of-capital.html>, p. 241-258. Acesso em 07 dez. 2008.

_____. On the Family as a Realized Category. *Theory, Culture & Society* [on line], 1996 (SAGE, London, Thousand Oaks and New Delhi) v. 13, n.3, p. 19-26. Disponível em: <http://tesedigital.blogspot.com/2007/11/bourdieu-pierre.html>. Acesso em 08 out. 2008.

_____. *Escritos de Educação*. In: NOGUEIRA; CATANI (Orgs.). Petrópolis, Vozes, 1998.

_____. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *Usos & abusos da história oral*. 4. ed. Rio de Janeiro, FGV, 2001, p. 183-191.

_____. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo, Edusp, 2007.

BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. Trad. GARCIA, Rose Marie Reis. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 147-174, 2000.

BRAND, Antônio. História oral: perspectivas, questionamentos e sua aplicabilidade em culturas orais. *História Unisinos*, São Leopoldo, v. 4, n 2, 2000. p. 212-213.

BRUSCHINI, Cristina. Uma abordagem sociológica de família. *Revista brasileira de estudos de população*, São Paulo, v. 6, n.1, p. 1-23, jan/jun. 1989.

_____. Articulação, família e trabalho: famílias urbanas e políticas de apoio às trabalhadoras. In: 27^o ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS 2003, Caxambu. *27^o Encontro Anual da ANPOCS 2003*. São Paulo, ANPOCS, 2003. v. 1.

_____. Trabalho e Gênero no Brasil nos últimos dez anos. In: *Marché du travail et genre: comparaisons internationales Brésil-France, 2007*, São Paulo: Rio de Janeiro. *Actes du colloque international Marché du travail et genre: comparaisons internationales Brésil-France*. Paris, MAGE, 2007. v. 1. p. 31-55.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002. p. 11-30.

CABRAL, João de Pina. *O limiar dos afectos: algumas considerações sobre nomeação e a constituição social de pessoas*. Aula Inaugural do Programa de Pós-

Graduação em Antropologia Social da UNICAMP, Campinas, abr. 2005. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1210.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2006.

CAMARGO, Aspásia. História Oral e Política. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *História Oral e Multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro, Diadorim, 1994. p. 75-99.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Juventudes e cidades educadoras*. Petrópolis, Vozes, 2003.

CICOUREL, Aaron. Teoria e método em pesquisa de campo. In: ZALUAR, Alba (org.). *Desvendando Máscaras Sociais*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1990. p. 87-121.

COELHO, Geraldo Mártires. Cena lírica e representação: a ópera como valor civilizacional. In: LOPES, Antonio; VELLOSO, Monica; PESAVENTO, Sandra (orgs.). *História e Linguagens: texto, imagem, oralidade e representações*. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2006. p. 269-280.

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. Relatos orais: a participação dos sujeitos na pesquisa histórico-sociológica. *Cadernos CERU*, São Paulo, n. 5, 1994. p. 61-68.

DOMINGUES, José Maurício. Gerações, modernidade e subjetividade coletiva. *Tempo Social*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 67-89, mai. 2002.

DOWBOR, Ladislau. A economia da família. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia (orgs.). *Família: redes, laços e políticas públicas*. São Paulo, IEE/PUCSP, 2003. p. 293-316.

ELIAS, Norbert. Mozart: *Sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro, Zahar, 1995.

_____. *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Rio de Janeiro, J. Zahar, 2001.

FIENGO, Sergio Villena. Todo em família? Notas teóricas sobre la organización de la reproducción cotidiana. *Sociológica: Revista del Departamento de Sociología*. Universidad Autónoma Metropolitana. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México, n. 32, p. 11-22, sep/dic. 1996.

FINNEGAN, Ruth. ¿Por qué estudiar la música?: reflexiones de una antropóloga desde el campo. *Revista Transcultural de Música* [on line]. Barcelona, v. 6, Jun.

2002. Disponível em: <<http://www.sibetrans.com/trans/trans6/finnegan.htm>> Acesso em: 12 jun. 2006.

FONSECA, José Wilson Malheiros da. *Recital dos 80 Anos: um ensaio sobre o perfil e a música de Wilson Fonseca*. Belém, Imprensa Oficial do Estado do Pará, 1992.

FONSECA, Vicente José Malheiros da. A herança musical de Wilson Fonseca. *Uruá-Tapera – Gazeta do Oeste*, Belém, n. 94, p. 5, mar. 2003a.

_____. *Encarte do CD Sinfonia Amazônica (Vol. 2)*, Santarém, 2003b.

FONSECA, Wilde Dias da. *Rudimentos de teoria musical e solfejo*. 2 ed. Santarém, Gráfica Tiagão, 1990.

FONSECA, Wilmar Dias da. *José Agostinho da Fonseca: o músico-poeta*. Belém/Santarém: Imprensa Oficial do Estado do Pará, 1978.

FONSECA, Wilson Dias da. *Santarém brincando de roda: 50 cantigas de roda infantis*. Florianópolis, UFSC, 1983.

_____. *Brincando de Roda: cantigas infantis*. 2. Ed. Belém, UFPA, 1995.

_____. *Meu Baú Mocarongo*. 6 v. Santarém, SECULT-PA, 2006.

FOURNIER, Marcel. Para Reescrever a Biografia de Marcel Mauss... In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, XXVI, out. 2002, Caxambu. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* [on line], São Paulo, v. 18 n. 52, p. 5-13, Jun. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n52/18063.pdf>> Acesso em: 30 jun. 2006.

FUCCI-AMATO, Rita de Cássia. A família como ambiente de musicalização: a iniciação musical de 8 compositores e intérpretes sob uma ótica sócio-cultural. *ANAIS do SIMCAM4 – IV Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*, São Paulo, USP, mai. 2008. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_Rita_Fucci_Amato_2.pdf Acesso em: 10 fev. 2009.

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

GOMES, Celson. *Formação e Atuação de Músicos das Ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida*. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

_____. Aprendizagem musical em família nas imagens de um filme. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 14, p. 109-114, mar. 2006.

GONÇALVES, Lilia Neves. *Educação musical e sociabilidade: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia-MG nas décadas de 1940 a 1960*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo, Centauro, 2004.

HOWE, Michael; DAVIDSON, Jane W.; SLOBODA, John. Innate talents: Reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences* [on line], England, n. 21, p. 399-442, 1998. Disponível em: <http://cogprints.org/656/00/innate.htm>. Acesso em: 22 jun. 2005.

JORQUERA, Maria Cecília. La Musica y La Educación Musical en la sociedad contemporánea. Logroño: *LEEME* [online], n.6, p. 1-20, 2000. Disponível em: <<http://musica.rediris.es/leeme/revista/edmuscont.htm>> Acesso em 16 fev. 2006.

JOUTARD, Philippe. Desafios à História Oral do século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org) *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro, FGV, 2000. p. 31-45.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção? *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 17, 39-48, set. 2007.

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

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

LAHIRE, Bernard. *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.

LEHMANN, Bernard. *L'Orchestre dans tous ses éclats: ethnographie des formations symphoniques*. Paris: Editions la Découverte, 2005.

LINS DE BARROS, Myriam Moraes. Memória e Família. *Estudos Históricos* [on line], Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 29-42, 1989. Disponível em <http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/45.pdf>. Acesso em 23 ago. 2006.

MACEDO, Carmen Sílvia Gaia Cavalleiro de. *A Contribuição de Wilson Dias da Fonseca para a Música do Pará*. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Técnico Cultural pela Fundação Cultural do Pará (FCPTN). Belém, FCPTN, SUDAM, UFPA, 1991.

MARIZ, Anna Carla Almeida. Relações interdisciplinares entre a Arquivística e a Ciência da Informação. *Cenário Arquivístico*, Brasília, v.3, n. 1, p. 29-36, jan./jun. 2004.

MEIHY, José Carlos S. Bom. *Canto de morte Kaiowá: história oral de vida*. São Paulo, Loyola, 1991.

_____. *Manual de História Oral*. São Paulo, Loyola, 1996.

MENUHIM, Yehudi; DAVIS, Curtis W. *A Música do Homem*. São Paulo, Martins Fontes, 1981.

MERINO, Luiz. Tradición y modernidad en la creación musical: la experiencia de Federico Guzmán en el Chile independiente, *RMCh*, XLVII/179 (enero-junio, 1993), pp. 5-68; XLII/180 (julio-diciembre, 1993), p. 69-148. Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Artes, 1993.

MONOGRAPHIA do Instituto Lauro Sodré (Eschola Profissional do Estado). Belém, Instituto Lauro Sodré, 1904.

MUSRI, Fátima Graciela. Relaciones conceptuales entre musicología e historia: análisis de una investigación musicológica desde la teoría de la historia. *Revista musical chilena* [online]. jul. 1999, vol.53, no.192 [citado 11 Febrero 2007], p.13-26. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-27901999019200003&lng=es&nrm=iso. Acesso em 22 ago. 2006.

NOHR, Karin. *Der Musiker und sein Instrument: Studien zu einer besonderen Form der Bezogenheit*. Tübingen, Reihe Perspektiven, 1997.

PÁSCOA, Márcio. *Cronologia lírica de Belém*. Belém, AATP, 2006.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos* [on line], Rio de Janeiro: FGV, v. 5, n. 10. 1992. p. 200-212. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/104.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2008.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na História Oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. São Paulo, *Proj. História*, n. 14, fev. 1997a. P. 7-33.

_____. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. *Proj. História*, São Paulo, n. 15, abr. 1997b. P. 13-49.

_____. Memória e diálogo: desafios da História Oral para a ideologia do século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (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, Paul (org.) *Historia, memoria y pasado reciente*. Anuario n. 20. Rosario, Homo Sapiens, 2004. P. 35-48.

RECUERO, Raquel da Cunha. *Teoria das Redes e Redes Sociais na Internet: Considerações sobre Orkut, os Weblogs e os Fotologs*. Disponível em: <http://repositorio.portcom.intercom.org.br/bitstream/1904/17792/1/R0625-1.pdf> Acesso em: 20 out. 2006.

RELATÓRIO “1899”: Instituto “Lauro Sodré”. Estado do Pará [!], Chialli & C., 1899.

REVISTA de ensino. *Doutrina: um capítulo D` “O Pará em 1900. [...], Ano 1, n. 4, 1900.*

RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho. *Música na educação de jovens e adultos: um estudo sobre práticas musicais entre gerações.* Porto Alegre: UFRGS, 2006. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *Usos & abusos da história oral.* 4.ed. Rio de Janeiro, FGV, 2001. p. 93-101.

SARTI, Cynthia. Famílias Enredadas. In: ACOSTA, Ana Rojas (Org.); VITALE, Maria Amalia (org.). *Família: redes, laços e políticas públicas.* São Paulo, IEE/PUCSP, 2003. P.21-36.

SENNET, Richard. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade.* 5. ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa* [online], São Paulo, v.28, n.1, p.107-116, jan./jun. 2002 em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100008&lng=en&nrm=iso> Acesso em set: 2006.

_____. *Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade.* *Educação e Sociedade* [online], Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, Jan./ Abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 mar 2007.

_____. Práticas e representações sobre família e religião em jovens de Santarém, Pará. *Cadernos CERU* (FFLCH/USP). Anais do Encontro Anual do CERU, São Paulo, USP, 2006.

SHUELER, Alessandra. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História* [on line], São Paulo, v. 19, n. 37, set. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100004. Acesso em: 30 de out. 2008.

SILVA, Sônia Aparecida Ignacio. A relação educação/cultura segundo a memória de profissionais da educação: a história oral como uma nova abordagem de pesquisa. *Cadernos CERU*, São Paulo, n. 7, 1996. p. 149-160.

SINGLY, François de. O Nascimento do “indivíduo individualizado” e seus efeitos na vida conjugal e familiar. In: PEIXOTO, Clarice Ehlers; SINGLY, François de; CICHELLI, Vincenzo (Orgs.). *Família e individualização*. Rio de Janeiro, FGV, 2000, p. 13-19.

_____. *Uns com os Outros: quando o individualismo cria laços*. Lisboa, Instituto Piaget, 2006.

_____. *Sociologia da Família Contemporânea*. Rio de Janeiro, FGV, 2007.

SOUZA, Jusamara. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: Neves, Iara C.; Souza, Jusamara; Schäffer, Neiva O.; Guedes, Paulo C.; Klüsener, Renita. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998. p. 205-216.

_____. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, X, out. 2001, Uberlândia, *Anais*, 2001. p. 85-92.

_____. Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões. In: ____ (org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre, Sulina, 2008. p. 7-12.

STEIN, Marília Raquel Albonoz. Kyringüi Mborai: os caminhos de uma etnografia musical entre crianças Mbyá-Guarani na terra indígena tekoá Nhundy (Rio Grande do Sul). *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 18, n. 30. jan-jun. 2007, p. 51-80.

STÜBE, Goswin. *Da könnt'ich einen Schrei loslassen...: Subjektive Einflüsse auf Musiklernen Erwachsener*, Augsburg, Wissner, 1995.

THOMPSON, Paul. Historia oral y contemporaneidad. In: _____ (org.) *Historia, memoria y pasado reciente*. Anuario n. 20. Rosario, Homo Sapiens, 2004. P. 15-33.

TORRES, Maria Cecília de Araújo. Identidades Musicais e Repertórios da Família, dos Amigos e dos Filhos: recorte de uma pesquisa biográfica. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, XIII, out. 2004, Rio de Janeiro, *Anais*, 2004. p. 733-739. 1 CD-ROM.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 11 out. 1999, p. 119-144.

VANGELISTA, Chiara. Da fala à história: notas em torno da legitimidade da fonte oral. In: LOPES, Antonio; VELLOSO, Mônica; PESAVENTO, Sandra (orgs.) *História e Linguagens: texto, imagem, oralidade e representações*. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2006. p. 185-193.

VIDAL, Diana Gonçalves; DEL VECHIO, Joya de Campos. O que convida ao encantamento: palavras, imagens, sensações. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, Marco Zero, v. 7, n. 13, p. 125-136, set. 1986/fev. 1987.

FONTES

Fontes orais - entrevistas

- 1: Wilde Dias da Fonseca - 1ª entrevista realizada em 21/08/2006.
- 2: José Agostinho da Fonseca Neto - 1ª entrevista realizada em 22/08/2006.
- 3: Wilde Dias da Fonseca - 2ª entrevista realizada em 23/08/2006.
- 4: José Agostinho da Fonseca Neto - 2ª entrevista realizada em 25/08/2006.
- 5: Vicente José Malheiros da Fonseca - 1ª entrevista realizada em 28/08/2006.
- 6: João Paulo Santos da Fonseca - 1ª entrevista realizada em 29/08/2006.
- 7: José Wilson Malheiros da Fonseca - 1ª entrevista realizada em 30/08/2006.
- 8: José Agostinho da Fonseca Junior - 1ª entrevista realizada em 01/09/2006.
- 9: Andréa de Araújo Campos - entrevista realizada em 18/05/2007.
- 10: Tânia Augusta Campos Kier - entrevista realizada em 18/05/2007.
- 11: Maria das Dores Fonseca Heidrich - entrevista realizada em 28/05/2007.
- 12: Maria da Conceição Malheiros da Fonseca - entrevista realizada em 29/05/2007.
- 13: Miguel Augusto Fonseca de Campos - 1ª entrevista realizada em 06/06/2007.
- 14: Vicente José Malheiros da Fonseca - 2ª entrevista realizada em 15/06/2007.
- 15: Lorena Teles Sirotheau da Fonseca - entrevista realizada em 15/06/2007.
- 16: Maria de Lourdes Fonseca de Campos - entrevista (coletiva) realizada em 19/06/2007.
Maria das Graças Fonseca de Campos - entrevista (coletiva) realizada em 19/06/2007.
Maria de Fátima Campos de Pinho - entrevista (coletiva) realizada em 19/06/2007.
Maria da Salete de Campos Belém - entrevista (coletiva) realizada em 19/06/2007.
Maria da Conceição Campos Sampaio - entrevista (coletiva) realizada em 19/06/2007.
- 17: José Wilson Malheiros da Fonseca - 2ª entrevista realizada em 20/06/2007.
- 18: Diana Santos Fonseca - entrevista realizada em 22/06/2007.
- 19: João Paulo Santos da Fonseca - 2ª entrevista realizada em 22/06/2007.
- 20: Wilde Dias da Fonseca - 3ª entrevista realizada em 23/06/2007.
- 21: José Agostinho da Fonseca Neto - 3ª entrevista realizada em 23/06/2007.
- 22: Polyana Santos Fonseca Nascimento - entrevista realizada em 25/06/2007.
- 23: José Agostinho da Fonseca Junior - com participação de sua esposa Eliane Nogueira Santos Ferreira – 2ª entrevista realizada em 25/06/2007.
- 24: Benedito Augusto Santos Fonseca - entrevista realizada em 25/06/2007.

25: Miguel Augusto Fonseca de Campos - 2ª entrevista realizada em 27/06/2007.

Fontes eletrônicas

Mensagem eletrônica

FONSECA, Vicente José Malheiros da (vjmf@terra.com.br) Re: Meu Baú Mocarongo - Lira Iluminada. E-mail para GOMES, Celson Henrique Sousa (celsonhsgomes@yahoo.com.br) [mensagem capturada em 13 nov. 2006].

Família Fonseca no Orkut

- Professor José Agostinho da Fonseca (1ª geração):
<<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=8006537>>
- Wilson Fonseca (Isoca) (2ª geração):
<<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=1555606>>
<<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=5860884>>
- Maestro Wilde Fonseca (Dororó) (2ª geração):
<<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=4655169>>
- José Wilson Malheiros da Fonseca (3ª geração):
<<http://www.orkut.com/Profile.aspx?uid=1299817837172029487>>
<www.wilsonmalheiros.mus.br>
- Vicente José Malheiros da Fonseca (3ª geração):
<<http://www.orkut.com/Profile.aspx?uid=12813337625249781803>>
<<http://www.orkut.com/Scrapbook.aspx?uid=12813337625249781803>>
<<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=17612591>>
- José Agostinho da Fonseca Neto (Tinho) (3ª geração):
<<http://www.orkut.com/Profile.aspx?uid=8039101000409959972>>
- João Paulo Fonseca (3ª geração):
<<http://www.orkut.com/Profile.aspx?uid=8786031110777211975>>
- Orquestra Jovem Wilson Fonseca:
<<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=4628249>>
- Filarmônica José Agostinho:
<<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=7106726>>
- Escola de Música Wilson Fonseca:
<<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=5056761>>
- Novas Músicas para flauta doce compostas por Vicente Fonseca:
<<http://www.orkut.com/CommMsgs.aspx?cmm=4885773&tid=2467306227338737971&start=1>>

Anexos

ANEXO A

Modelo de Carta Cessão de Direitos

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL, IMAGEM E FOTOGRAFIAS PARA A PESQUISA INTITULADA “APRENDIZAGENS E FORMAÇÃO MUSICAL EM FAMÍLIA: UM ESTUDO COM A FAMÍLIA FONSECA, DE SANTARÉM, PA”

CEDENTE: _____ (NOME), brasileiro,
_____ (ESTADO CIVIL) _____ (PROFISSÃO),
_____ (RG), _____ (CPF), residente e
domiciliado em Belém, à _____ (RUA,
AV.).

CESSIONÁRIO: CELSON HENRIQUE SOUSA GOMES, aluno da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em processo de estudo de Doutorado em Música, área de concentração em Educação Musical, sob a orientação da Profa. Dra. Jusamara Souza.

1 – O CEDENTE, neste ato, cede e transfere, gratuitamente, em caráter universal ao CESSIONÁRIO, a totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento oral prestado no dia de junho do ano de 2007, bem como o uso da imagem correspondente à mesma, fotografia e material cedido para fins de pesquisa.

2 – Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o CEDENTE, proprietário originário do depoimento, das imagens e partituras de que tratam este termo, terá o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre o referido depoimento, de sorte que sempre terá o seu nome citado por ocasião de qualquer utilização.

3 – Fica, pois o CESSIONÁRIO plenamente autorizado a utilizar na sua Tese de Doutorado o referido depoimento, imagem e partituras, no todo ou em parte, editado ou integral, inclusive permitindo o acesso desse documento a terceiros pesquisadores, incluindo:

ensino, estudo e pesquisa; publicação e divulgação; utilização audiovisual em geral, incluindo home-video (videocassete doméstico), CD-ROM, Internet e todas as tecnologias digitais existentes ou que venham a ser desenvolvidas no futuro, aptas a portar sons e/ou imagens.

4 – Elegem as partes o Foro da Cidade de Belém para dirimir quaisquer questões oriundas da presente cessão.

Sendo esta forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente em (02) duas vias de igual teor e forma e para um só efeito.

Belém, de junho de 2007.

CEDENTE

CESSIONÁRIO

TESTEMUNHAS:

Nome Legível:
CPF:

Nome Legível:
CPF:

ANEXO B

Programa Lauro Sodré

INSTITUTO LAURO SODRÉ
PROGRAMA DE MÚSICA (CURSO SECUNDÁRIO)
Fonte: Monographia do Instituto Lauro Sodré
Typ e Encadernação do Instituto Lauro Sodré, Belém, 1904

- 1º - Theorias preliminares. Sons, Pauta musical (antiga e modernas).
- 2º - Notas. Figurações antigas e modernas.
- 3º - Pontos, simples e dobrados. Valor das notas
- 4º - Escalas, suas espécies e modos.
- 5º - Claves e suas espécies
- 6º - Acidentes e suas espécies
- 7º - Tom ou tons e sua divisão
- 8º - Regras para conhecer as tonalidades.
- 9º - Ligaduras. Syncopas e Quiálteras.
- 10º - Compasso e seu andamento. Formação dos compassos, simples e compostos, e como se representam por algarismos.
- 11º - Signaes de expressão. Ornamentos, abreviaturas e fermata.
- 12º - Solfejos nas claves de Sol e Fá.
- 13º - Escala e exercícios no instrumento.
- 14º - Conhecimento geral das claves
- 15º - Modos, tons, semitons e sua collocação na escala.
- 16º - Classificação e divisão da voz humana
- 17º - Formação de intervalos. Classificação e resolução dos mesmos.
- 18º - Theoria musical. Execução de peças no instrumento
- 19º - Classificação e divisão instrumental, instrumentos de madeira cujo som se produzem por uma deslocação da columna de ar. Instrumentos de madeira de uma e duas palhetas. Instrumentos de metal de embocadura ou bocal. Instrumentos de percussão ou bateria.
- 20º - Divisão rithmica nas sete claves, exercícios sobre ellas a primeira vista – Tríades; suas espécies e collocaçãp das mesmas nas escalas maiores e menores. Perfeito conhecimento dos instrumentos das bandas musicaes.
- 21º - Accordes, posição, inumeração e resolucção, sua marcha natural. Cadências e exercícios práticos.
- 22º - Efeito de cada instrumento, sua collocação nas partituras.
- 23º - Marcha harmônica. Oitava e quintas. Instrumentação. Themats dados. Regência da banda marcial.

ANEXO C

Programa de Concerto