

# RESILIÊNCIA E EDUCAÇÃO MUSICAL ERUDITA: ESTUDO EM PROJETO SOCIAL COM JOVENS DE PERIFERIA

*Resilience and Erudite Music Education: Study in Social Project with Outskirts Youth*

*Resiliencia y Educación Musical Erudita: Estudio en Proyecto Social con Jóvenes de Periferia*

**Juliana de Morais Peres**  
**Aline Costa Silva Pereira**  
**Thalita Trajano da Fonsêca Santos**  
**Deyse Cristina Valença Guedes**  
**Isabele Batista do Nascimento**  
**Marlos Alves Bezerra**  
**Fabio Soren Presgrave**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

## Resumo

O presente trabalho teve por objetivo investigar se a participação em um projeto social de musicalização erudita facilita a construção de resiliência em jovens de periferia. Participaram jovens inseridos num projeto de musicalização, promovido por uma ONG da cidade de Natal, Brasil. Foram utilizadas, como procedimentos de obtenção dos dados, a observação participante, a técnica da Linha da Vida e entrevistas semi-estruturadas. Como resultados, verificou-se que, apesar de os jovens buscarem com a participação no projeto algo positivo depois de dificuldades vividas, a maioria deles não vê tal projeto como prioridade. A despeito das falas positivas com relação ao projeto e à música, evidenciou-se que a ligação dos jovens com o projeto é, na maioria das vezes, atribuída somente à aquisição de técnica musical. Os jovens relatam que, sobre sua dedicação à música erudita, existe entre seus familiares e amigos olhares de estranhamento e desencorajamento, mas também curiosidade e cobrança de maior dedicação. Alguns dos jovens apontam que a música erudita não é atrativa ou amparadora quando se tem uma vida difícil; outros, porém, encontraram nela apoio para enfrentar adversidades – um suporte ao desenvolvimento da resiliência.

*Palavras-chave:* educação não-formal, ensino da música, jovens, projeto social, resiliência (psicologia).

## Abstract

The aim of this study was to investigate whether the participation in a social project of erudite musicalization supports or facilitates the construction of resilience in young people from the outskirts. The participants were young members of a musicalization project, promoted by an NGO in the city of Natal, Brazil. Participant observation, the Life Line technique and semi-structured interviews were used as data collection procedures. As a result, it was found that, although the participants have sought, with involvement in the project, something positive after difficulties experienced, most of them do not see such project as a priority. In spite of the positive statements about the project and music, it was evidenced that the connection with the project is, in most cases, only attributed to the acquisition of musical technique. The participants report that some friends and relatives find it odd and discourage them when it comes to erudite music, but some are also curious about it or ask for more dedication. Some of the participants point out that erudite music is not attractive or helpful when one has a difficult life; others, however, found support in dealing with adversity – a support for the development of resilience.

*Keywords:* non-formal education, music teaching, young people, social project, resilience (psychology).

## Resumen

El presente trabajo tuvo por objetivo investigar si la participación en un proyecto social de musicalización erudita facilita la construcción de resiliencia en jóvenes de periferia. Participaron jóvenes componentes de un proyecto de musicalización, promovido por una ONG de la ciudad de Natal, Brasil. Se utilizaron, como procedimientos de obtención de los datos, observación participante, técnica de la Línea de la Vida y entrevistas semiestructuradas. Como resultados, se verificó que, a pesar de los jóvenes buscaren, con la participación en el

proyecto, algo positivo después de dificultades vividas, la mayoría de ellos no ve tal proyecto como prioridad. No obstante las palabras positivas con respecto al proyecto y a la música, evidenció que la conexión de los jóvenes con el proyecto es, en la mayoría de las veces, atribuida solamente a la adquisición de técnica musical. Los jóvenes relatan que, sobre su dedicación a la música erudita, existen entre sus familiares y amigos miradas de extrañamiento y desaliento, pero también curiosidad y cobranza de mayor dedicación. Algunos de los jóvenes apuntan que la música erudita no es atractiva o amparadora cuando se tiene una vida difícil; otros, sin embargo, encontraron en ella apoyo para enfrentar adversidades - un soporte al desarrollo de la resiliencia. *Palabras claves:* educación no formal, enseñanza de música, jóvenes, proyecto social, resiliencia (psicología).

O termo periferia pode ser utilizado para denominar uma condição que vai além das barreiras geográficas e sociais em relação às áreas nobres urbanas. A periferia, tida como lugar de violações e estigmas relacionados à pobreza, também é produtora de maneiras de ser particulares, em que o que está em questão é uma forma de viver em meio às desigualdades e incongruências (Bezerra, 2009; Takeuti, 2010). A esse respeito, Takeuti (2010) descreve que os seus habitantes, produzem, nas experiências de arte, cultura e esporte, diferentes estratégias de lidar com as adversidades cotidianas (Bezerra, 2009; Takeuti 2010). Nesse sentido, o conceito de resiliência vem sendo adotado, em especial na psicologia, como referência às condições de sujeitos ou coletivos que superam os efeitos das adversidades às quais são submetidos, podendo sair fortalecidos e transformados dessas experiências (Cabral & Cyrulnik, 2015; Ferreira, Silveira & Peixoto, 2013).

Enquanto as periferias urbanas são muitas vezes naturalizadas em suas adversidades e determinadas pela forma como se conta sua história, a noção de resiliência desafia a inércia com a qual elas costumam ser compreendidas (Ferreira et al., 2013). Pelo olhar da resiliência, é possível focalizar as vivências de enfrentamento às incongruências dos espaços marginalizados urbanos (Bezerra, 2015; Takeuti, 2010).

Embora alguns dos precursores do conceito de resiliência estejam relacionados a palavras como invulnerabilidade, imunidade a qualquer adversidade, estudos mais recentes indicam que não se trata de uma capacidade *a priori* ou estado permanente de não ser abalado pelas dificuldades (Cabral & Cyrulnik, 2015; Ferreira et al., 2013). Não obstante, algumas concepções essencialistas do termo, no presente estudo entende-se à resiliência como um processo, o qual inclui ser afetado por adversidades, enfrentando-as e transformando-as em potencialidades de crescimento

(Cabral, 2012, 2015; Cyrulnik, 2001/2004, 2016; Ferreira et al, 2013). A resiliência representa não uma tentativa de apagar o que acontece ou aconteceu, mas uma busca por caminhos que podem ser abertos a partir do que se vive (Bezerra, 2009, 2015; Cabral, 2015; Cyrulnik, 2016, 2015).

Ferreira et al (2013) destacam que “não se pode ser resiliente sozinho” (p.151), enquanto Cyrulnik (2001/2004) salienta, nesse processo, a interação entre pessoa e contexto psico-sociocultural, incluídas as dimensões biológica, subjetiva, social e cultural. Indica-se, portanto, a importância de pessoas (ou grupos) que facilitam esse processo, por meio de entendimento, apoio ou conduta mais ativa na proteção e enfrentamento de adversidades (Cyrulnik, 2016).

Nas periferias, percebe-se a relevância de movimentos espontâneos – como é o caso de alguns grupos e associações –, e de experiências oriundas de programas ou projetos sociais governamentais ou não governamentais, que, através da arte e da cultura, criam caminhos para a resiliência (Bezerra, 2009; Cabral, 2015; Ferreira et al., 2013; Galdino & Ferreira, 2012).

Como salientam Feijó e Macedo (2012), especificamente nos projetos sociais que se direcionam aos jovens, comumente se observa a incorporação de atividades projetadas para seu desenvolvimento social, para que os mesmos vivam melhor no meio social em que habitam e que operem sobre ele de um modo efetivo e transformador. Bezerra (2009) destaca alguns dos objetivos e modalidades mais comuns em projetos sociais voltados para os jovens das periferias: inclusão dos que de alguma forma são excluídos; “tecnização” por meio da oferta de cursos; retirada dos jovens de situações de risco; e oferecimento de bolsas como forma de renda, em prevenção à necessidade de o jovem ser empregado em busca de um salário.

Figueiredo (2016) aponta que jovens que vivem uma comunidade rica em oportunidades de educação se desenvolvem melhor, ressaltando que os projetos socioeducativos viabilizam oportunidades de interação benéfica entre família, escola e comunidade, as quais, por si só, já seriam promotoras de resiliência. Entende-se, assim, que a resiliência pode ser adquirida através de uma educação que reconheça as dimensões social, pessoal e cultural na formação humana (Sousa & Miranda, 2015). A educação para resiliência se coloca como possibilidade de ampliação de bases teóricas, finalidades e práticas educacionais, diante dos desafios de enfrentamento a situações adversas (Sousa, Miranda, Nieto & Dores, 2014).

A música, segundo Gohn (2015), figura como um importante campo de promoção de projetos sociais. Embora, segundo a mesma autora, importe no caso a instrumentalidade técnica, esse não deve ser o objetivo principal dessa iniciativa educacional. Penna, Barros e Melo (2010), ao discutirem o lugar do ensino da música em projetos sociais, descrevem que tais projetos devem se direcionar à articulação de funções essencialistas – mais técnicas, as quais enfatizam conhecimentos e habilidades musicais – e contextualistas – que envolvem a formação global, considerando dimensões como a psicológica e a social. Desse modo, o ensino da técnica e a reprodução de práticas e valores de um ensino tradicional da música não negligenciaria as finalidades sociais e o olhar integral para o sujeito que aprende.

Considera-se que não é a arte pela arte, a música pela música, o que torna um jovem resiliente (Bezerra, 2009, 2015). Do mesmo modo, o que faz alguém resiliente não é um estado final conquistado, não é a produção de uma subjetividade monolítica. Trata-se de um trabalho diuturno, mobilizando recursos afetivos e de apoio social para instaurar um enfrentamento ritmado às adversidades (Cyrulnik, 2001/2004; Bezerra, 2015).

Assim, considerando as contribuições aqui expostas sobre o processo resiliente entre jovens em projetos sociais, o presente estudo tem como objetivo responder à seguinte questão norteadora: a participação em um projeto social de musicalização erudita alicerça a construção de resiliência entre jovens de periferia?

## MÉTODOS

### Local

A pesquisa se insere na Zona Oeste de Natal-RN, Brasil, região de periferia urbana que apresenta baixa qualidade de moradia e dificuldade ou fragmentação no acesso a equipamentos sociais, bem como aos serviços públicos e privados. A Zona Oeste também abriga várias iniciativas e projetos coletivos de arte, cultura e educação, à margem das políticas públicas (Bezerra, 2009, 2015). A pesquisa focaliza um projeto social de musicalização erudita voltado para jovens, instalado em uma ONG, localizada na referida zona de Natal. Foi obtida anuência dos coordenadores do projeto para a realização pesquisa.

### Participantes

Os participantes, na primeira etapa, foram jovens componentes da orquestra do projeto estudado, com idade entre 14 a 30 anos. Na segunda etapa, sete alunos da orquestra foram convidados, por conveniência, para a entrevista. Seis aceitaram o convite, sendo eles mulheres e homens que frequentavam o projeto há no mínimo um ano. São eles: A., de 18 anos; B., de 25 anos; C., de 14 anos; D., de 15 anos; E., irmã gêmea de D.; e F., de 20 anos.

### Materiais

Foi utilizado Diário de Campo para o registro das informações obtidas por meio da Observação Participante e das discussões realizadas a partir das Linhas de Vida. Folhas de papel em branco, para registro gráfico de Linha da Vida (Gauflejac, 1987). Roteiro semiestruturado (Minayo, 1996) de entrevista com os itens: a) Quais são seus gostos e interesses? b) O que o projeto significa para você? Por que você participa dele? c) Você tem planos para a sua vida? Quais são eles? d) Daqui a cinco anos, como você se vê em relação à música? e) Qual é a sua rotina e/ou suas atividades no projeto? f) O que você leva do projeto para a sua vida fora dele? g) Como é a relação entre professores e alunos? h) Se eu fosse uma aluna do projeto e quisesse chegar à orquestra, que conselho você me daria? i) Como você se vê antes, durante e depois do projeto? j) O que as pessoas com as quais você convive falam sobre a sua participação no projeto? k) O que você tem de semelhante e de diferente de um músico profissional?"

## Procedimento

Na primeira etapa, foram realizadas sete visitas aos ensaios da orquestra. Os pesquisadores interagiram livremente com jovens, educadores e outros indivíduos presentes no ensaio.

Em três dos encontros foi utilizada a técnica da Linha da Vida como instrumento da expressão (auto) biográfica. Os jovens foram convidados a registrarem graficamente uma linha no meio de uma folha de papel, representando a trajetória de vida do nascimento ao dia atual, sobre a qual simbolizariam momentos positivos acima da linha e, abaixo, momentos negativos. Após isso, os participantes eram incentivados a partilhar, com o grupo, sua Linha de Vida, e todos eram convidados a fazer e ouvir comentários dos colegas. Os pesquisadores nesse momento atuaram como facilitadores da partilha e discussão.

As entrevistas foram realizadas a partir de roteiro semiestruturado e gravadas mediante autorização. Os áudios foram ouvidos e transcritos integralmente.

## Procedimento de análise dos dados

A análise dos dados apoiou-se na análise de conteúdo de Bardin (1977/ 2011). Foram utilizadas as categorias: a) relação com o projeto (relações entre os jovens participantes da orquestra e o projeto); b) relação e ação com a música (forma como os jovens se relacionam com a música); c) trajetória familiar (como a música em geral e a música erudita chegaram à família desses jovens); d) olhar social (como o contexto e a cultura locais interagem com a inserção na música erudita).

## RESULTADOS

Inicia-se a apresentação dos resultados a partir dos dados obtidos com a Observação Participante e técnica Linha da Vida, somados aos comentários e discussões por ela suscitados e registrados em diário de campo.

Verificou-se que os jovens se relacionam com o projeto como uma atividade ou ocupação pessoal, sendo o principal objetivo de tal ocupação o aprendizado e o aperfeiçoamento da técnica musical. Dessa forma, os alunos buscavam o projeto principalmente quando se viam precisando diretamente deste aperfeiçoamento,

e não como uma obrigação regular ou parte necessária da rotina. Os ensaios regulares reuniam em média 15 alunos entre os mais de 100 registrados como participantes. Ou seja, a frequência era baixa, visto que menos de 20% dos inscritos participavam das reuniões do grupo.

No próprio grupo, havia queixas por parte de alguns participantes sobre o que chamaram de descompromisso da maioria dos jovens com o projeto – representado pela falta de assiduidade nas aulas, ensaios e apresentações, brincadeiras e falta de concentração na aula.

Quando os pesquisadores questionaram sobre o que seria para eles (participantes) o motivo do descompromisso com o projeto, um deles responde com outra pergunta: “Vocês querem que a gente tenha mais disciplina?”, num entendimento não só de que compromisso seria equivalente à disciplina, mas também de que esse seria o ideal, por exemplo, para os pesquisadores ali presentes. Boa parte dos jovens, inclusive alguns dos que reclamavam de descompromisso do grupo, argumentava que a aula não era prioridade diante do que seriam suas verdadeiras obrigações. “Todo mundo tem obrigação de verdade em casa”, diz um dos jovens, seguido da concordância da maioria.

Uma das alunas, que atua também como monitora no projeto, procurou os pesquisadores em particular, logo após um dos encontros de aplicação e discussão da técnica da Linha da Vida, para comentar sua percepção do descompromisso, do qual falavam os colegas. Afirmou perceber que os alunos do projeto de música não demonstram tanto interesse no projeto porque esse “exige disciplina”. Ela também descreveu a atividade/arte da música como “dura”, o que a faria pouco atraente a quem já vive em uma “vida dura”. Segundo ela, “os meninos fogem da obrigação, para não se prender a mais uma coisa dura”.

Outra observação, sobre a relação dos alunos com o projeto, foi a de que faltas e atrasos não se justificariam como decorrentes de dificuldades, devendo haver mais comprometimento de todos com o projeto. Essa visão pode ser notada em falas como “Eu sei que tinha que vir mais; algumas coisas que acontecem, dá pra vir mesmo assim”; “É uma responsabilidade”.

Finalmente, houve depoimentos que enfatizaram que estar no projeto tem a ver com gostar do que se está fazendo—o que envolve não só o aprimoramento na

prática musical, mas também a participação em outras atividades da orquestra e do projeto como um todo, como por exemplo ensaios e apresentações—, e tentar de alguma forma contribuir com o projeto. “Tem que ter vontade de sair de casa, de ação, de cooperação com o projeto”, disse um dos jovens. No mesmo sentido, outro declara: “Se eu tive a oportunidade, tenho que retribuir”.

As apresentações seriam uma dessas formas de contribuição ou retribuição a que os alunos se referem, pois através delas o projeto é visto e pode conseguir mais patrocínios, por exemplo. Outra forma seria as monitorias, situação em que os alunos mais experientes passam a ajudar os professores nas aulas e ensaios.

A participação no projeto foi registrada, em todas as Linhas da Vida, como algo positivo, depois de um ou vários momentos de grande dificuldade nas trajetórias de vida, a maioria relacionada à dependência química e/ou mortes de parentes próximos ou ainda problemas de saúde que acometeram eles mesmos ou familiares. Em cinco das sete Linhas da Vida, o contato com o projeto aparece dentro de uma sequência de outras inserções em outros grupos, sejam eles esportivos, religiosos ou outros projetos sociais envolvendo música.

Em todos os encontros, professores e alunos afirmaram que o produto desejável da participação dos jovens no projeto é a aprovação no curso técnico de música da universidade federal local. No entanto, verificou-se que dois alunos do referido curso técnico na universidade foram precisamente os que menos frequentaram os ensaios da orquestra.

Tanto professores quanto membros da equipe pedagógica destacaram que o projeto se volta também para o campo social/comunitário, enfatizando a “oportunidade de sair”, fala que foi repetida por vários deles, em referência a sair do bairro, da periferia, do contexto social. Isso aconteceria, por exemplo, nas apresentações para as quais são convidados, na inserção na universidade ou nas oportunidades de emprego, e também na “visão de mundo”, pois os jovens passam a conhecer mais possibilidades de vida, relacionadas ou não à música. No entanto, durante os ensaios não se verificou integração direta do projeto com aspectos sociais/comunitários. Evidenciou-se, também, que os ensaios se voltam basicamente para o ensino da técnica

musical. A falta de concordância a esse respeito denota que não há uma finalidade bem delimitada ou difundida para a participação projeto.

A relação que os participantes têm com a música, e o projeto, está baseada principalmente na aquisição e aprimoramento da técnica musical. Foi percebido que em dias de “Master Class” – aulas mais específicas e avançadas com professores renomados no meio musical que visitavam o projeto – a frequência de alunos ultrapassava a de 50% dos inscritos, ou seja, mais que o dobro de dias de ensaios regulares. Segundo os professores do projeto, isso sempre ocorria. Evidencia-se que, indo a essas aulas, os alunos, que já há algum tempo não vão aos ensaios regulares, não buscam um retorno ao projeto em si, mas desejam o aperfeiçoamento que vem com essas aulas específicas.

Ainda segundo os professores e equipe pedagógica, os alunos têm liberdade para escolher o que fazer com a competência musical adquirida – avançar em estudos acadêmicos na área, contribuir com o projeto em apresentações e monitorias, trabalhar autonomamente com música ou não fazer nada diretamente relacionado. Todas essas possibilidades apareceram nas Linhas da Vida ou em falas dos participantes.

No que concerne à trajetória familiar, a inserção na música erudita aparece como algo inesperado. Poucos citaram parentes que tinham alguma relação mais próxima com a música no geral; uma pessoa citou o violino, e outra falou do sonho da família de inserção na música erudita. Um dos jovens disse ainda: “[A música]... fez deixar o que tinha de ruim na minha família”, indicando uma ruptura, apoiada na música, em relação a comportamentos e vícios que ele via como negativos entre seus familiares.

A respeito do olhar social, foi citada a distância da música erudita com a sua realidade. Uma das participantes disse que “tem amigos que não entendem, mas tem uns que querem saber mais”, o que denota que o olhar de quem está fora do projeto pode ser de incompreensão e também de curiosidade. Destacou-se a importância da amizade e o apoio entre os participantes: “Sou feliz pelos amigos que tenho”, escreveu um dos jovens no momento “hoje” da sua linha do tempo. Ele explicou que precisa do apoio dos amigos que fez no projeto para permanecer nele, porque lá as pessoas realmente entendem o porquê de ele querer estar ali, diferentemente do que acontece com os amigos de fora.

Os jovens citaram ainda que o projeto é conhecido em algumas das escolas onde estudam, por ter se iniciado nelas, e que algumas famílias os acompanham em apresentações e eventos em que participam com o projeto.

Sumarizando os dados obtidos a partir das observações e Linhas de Vida, verificou-se que: apesar de os jovens buscarem com a participação no projeto algo positivo depois de dificuldades vividas, a maioria deles não vê tal projeto como prioridade e não sustenta sua participação diante das adversidades. Mesmo assim, foi demonstrado, em todas as Linhas da Vida, que o projeto resultou em algo bom na sua trajetória, abrindo novas possibilidades. No entanto, ainda que ocorram ganhos com a participação no projeto, sua ligação com o mesmo é explicada basicamente a partir da aquisição de técnica musical.

A seguir, serão apresentados os resultados obtidos a partir da entrevista.

No que concerne à relação dos participantes com o projeto, A., que faz o curso técnico em música na universidade, disse: “É a oportunidade única que eu tive pra começar a estudar na UF, na faculdade”, e “Aliás de ser perto de casa, é... aqui tem ótimos professores e... foi o primeiro projeto que eu entrei, então... Não tenho nenhum outro projeto que nem esse aqui, não”. Ainda, ele disse que não sabia o que era antes do projeto. Para B., o projeto é “oportunidade, tanto de aprender coisas novas, quanto de passar conhecimento que eu já tenho pra outras pessoas”, e de não ter preconceitos. C. diz “É, aqui foi onde eu comecei, né, então...”, referindo-se ao projeto como o local onde descobriu um instrumento; também disse que nele aprendeu a lidar com as pessoas. D. também disse que ali começou com a música, afirmando: “antes eu nem sabia, assim, que eu tinha dom pra alguma coisa”; também relatou que aprendeu a lidar com pessoas. E. disse que foi uma oportunidade que teve, sendo: “porta de entrada para algo que nunca achei que fosse interessar; nunca nem pensei em fazer música e aí me interessei e comecei a fazer”; indicando que achou uma identificação com seus objetivos de vida. F. descreveu o projeto como uma oportunidade e acrescentou: “quando eu entrei, iniciei os estudos nesse projeto, aí sim, aí eu tive um foco, eu nunca tive esse foco, que na verdade era da universidade”; no momento da entrevista F. estava saindo de um dos seus últimos ensaios no projeto, e disse que esse tirava o seu tempo de estudar música, já que ele

já tem aulas particulares desde antes de participar do projeto, e toca um instrumento de outro estilo. Os cinco últimos falaram que gostam dos professores. A., D., E. e F. afirmaram que no projeto fizeram amigos.

Sobre a relação e ação com a música, A. disse que gostava, mas não sabia como isso se ligava a outras dimensões da sua vida. Hoje faz o curso técnico em música na UFRN e vê a graduação com um caminho óbvio, mas a imagem de um músico profissional é algo distante. B. participou em outros projetos de música e faz graduação na área (matrícula trancada). A despeito de cursar Música, tem interesse por áreas diversas e diz: “não é muito uma carreira, sabe? Eu não gosto de misturar música com dinheiro. Música pra mim é uma coisa mais trabalho social, de tá interagindo com outras pessoas, de tá ajudando outras pessoas a crescerem, sabe?”. C. destaca a participação em uma banda evangélica. No projeto, ensaia uma vez por semana e quer chegar à profissionalização – se vê já como musicista. D. participa em outro projeto de música e ensaia quatro dias por semana no projeto focalizado. Ela participa de outros grupos que dizem respeito a outros interesses e quer seguir outra carreira. Apesar disso, se percebe como musicista, assim como E., que participa de um projeto de extensão em música, visa ir até a graduação no mesmo curso e ensaia dois dias por semana no projeto social. F. disse: “quebro a cabeça” com relação ao estudo da música”; ele pretende ir até o mestrado; contudo, música para ele não é profissão, é estudo e “relaxamento”.

No que tange à trajetória familiar, A. disse: “os meus tios quase todos tocam violão, o meu pai também toca. Tem uma prima minha que agora é da universidade, que tá fazendo graduação [em música]”. B. falou que antes dela ninguém estudou música em sua família, mas que sua inserção nesse meio fez com que familiares também se interessassem e estudassem música. C. diz: “Na minha [família], meu pai toca há 30 anos, tem banda, aí tem meu irmão, que canta, e me apoiam. A única assim que não me apoia é minha mãe”. E. contou que a avó tocava violão e citou a irmã. D., irmã de E., não mencionou ninguém na família. F. citou um primo que toca, mas não estudou música.

A respeito do olhar social, A. diz que as pessoas próximas pedem dele mais esforço: “Que eu me dedique mais também, pra fazer a graduação. Porque o técnico é tipo uma, uma preparação pra graduação”.

B. diz que é apoiada. C., apesar de seguir caminho semelhante ao do pai e do irmão, não tem o apoio da mãe, que diz a ela que “música não dá futuro”. Seus amigos aprovam sua dedicação, assim como os de E., que tem ainda o apoio da família. D. diz, sobre os amigos: “É, apoiam, acho que ninguém nunca... Acho que não teve ninguém que me abalasse não. Todos que... Só disseram ‘ah, isso não dá futuro não’”. F. descreve que família e amigos só hoje veem os avanços que isso causou na sua vida: “é difícil porque no início eles não compreendiam, né, mas hoje eles veem que a música me ajudou em todos os aspectos”.

Sumarizando, a partir da entrevista verificou-se que o projeto foi para todos algo que despertou novas possibilidades, olhares e atitudes em diversas dimensões da vida, mesmo que para alguns tenha acontecido oscilações entre expectativas, cobranças, estranhamentos e desencorajamentos por parte de parentes e amigos em relação à sua dedicação à música. Apesar de todos os entrevistados, depois da entrada no projeto, terem ampliado o espaço da música na sua vida, praticando—cinco deles, estudando — técnica musical para além do projeto pesquisado, a maioria não relaciona esse empenho ao desejo de uma carreira na área.

## DISCUSSÃO

Os resultados da investigação apontam para o entendimento de que o projeto social pretende oferecer algumas possibilidades, a saber: inclusão dos excluídos; tecnização; retirada de exposição ao risco. A perspectiva da inclusão aparece nas falas de integrantes da equipe pedagógica, quando esses destacam que o projeto oferece oportunidades que, segundo eles, vão além da vida comunitária dos jovens participantes. Sobre a tecnização, é possível constatar que professores e alunos anseiam a inserção desses jovens em cursos técnicos de música, como um resultado desejado aos integrantes da orquestra. A última proposta, ainda, se baseia na visão de professores e equipe pedagógica para criação de perspectivas de saída desses jovens da comunidade de origem.

Na fala dos jovens, no entanto, o projeto ofertaria essencialmente a tecnização. Essas três possibilidades — em especial as não reconhecidas pelos jovens — pretendidas pelo projeto social não necessariamente facilitam a construção de resiliência, pois, para muitos

autores, a resiliência só se efetiva quando indivíduos e/ou coletivos que experienciam adversidades constroem a transformação necessária em sua trajetória de vida, a partir do que vivem (Bezerra, 2009; Cabral, 2015; Cyrulnik, 2016; Libório & Ungar, 2010). Dessa forma, a resiliência não estaria ligada puramente à saída do que é visto pelo outro (equipe pedagógica) como contexto de exclusão e risco (a comunidade), mas estaria pautada numa construção própria (dos jovens) de possibilidades de vida, a partir do que se vivencia como adversidade (não necessariamente a vida na comunidade) e do que se acessa como estratégia de resiliência a tal adversidade (Bezerra, 2015, Libório & Ungar, 2010).

Por outro lado, os resultados apontam que o referido projeto social possibilita, parcialmente, as duas condições fundamentais, apontadas por Libório e Ungar (2010) para a construção do processo resiliente, do ponto de vista social, a saber: a exploração dos recursos disponíveis (na abertura para acesso ao projeto) e o ajuste desses recursos para que esses sejam utilizados de forma relevante, em cada caso (na liberdade para escolher como e quando participar do projeto e utilizar a competência musical — seja retornando ao projeto em outra posição, adentrando na academia, trabalhando ou criando outros caminhos não previstos pelos responsáveis pelo projeto).

A segunda condição não é atingida por completo, pois é notável a dificuldade de alguns dos participantes de compreensão sobre as possibilidades de participar do projeto para além da aquisição de técnica musical, bem como são muitas as contradições entre as falas, planos e práticas dos jovens. Essas se demonstram, por exemplo, nos alunos que ensaiam várias vezes na semana e/ou ingressam em cursos profissionalizantes quando não querem ser profissionais da música e, por outro lado, nos jovens que querem ser músicos, mas que não se dedicam tanto. Foi recorrente ainda a fala de que a participação no projeto se deu principalmente porque houve a oportunidade, em um entendimento de que a simples disponibilidade de um recurso, num contexto de periferia, é o suficiente para que ele seja agarrado. Tais resultados indicam que o recurso (projeto) não é suficientemente refletido ou ajustado à realidade dos jovens que o acessam, não sendo, portanto, explorado em toda sua potencialidade, para a construção de resiliência (Libório & Ungar, 2010).

Ainda sobre a condição de negociação e ajuste do recurso para que este seja relevante na promoção de resiliência (Libório & Ungar, 2010), depreende-se, dos resultados, que, diante de um problema, a música algumas vezes deixa de ser atrativa ou não oferece amparo suficiente. Nesse sentido, destaca-se a fala de uma das jovens, quando se refere à música erudita como “dura”, pouco atrativa diante da “vida dura” que muitos dos participantes do projeto levam, concordando com Penna et al. (2010), ao dizerem que projetos com ênfase na técnica podem algumas vezes atentar menos a objetivos sociais e de formação global, ao reproduzir um ensino como o padrão da música erudita.

Se parte dos jovens afirma que a música não os ampara diante de dificuldades, outros corroboram com a literatura que diz que as expressões de cultura funcionam como suporte ao enfrentamento de adversidades e construção de resiliência (Bezerra, 2009, 2015; Cabral, 2015; Cyrulnik, 2015; Figueiredo, 2016). Hikiji (2005, p.155) descreve que “A performance é espaço de transformação”; no mesmo sentido, muitas pesquisas apontam que contato com a música usualmente produz novas perspectivas de vida (Bezerra, 2015; Dayrell, 2001; Sposito, 2007; Wille, 2005). A esse respeito, os achados da presente pesquisa concordam com Wille (2005), ao indicar que os indivíduos que aprendem música em projetos sociais não querem apenas brincar de fazer música, mas construir a si mesmo. Nesse sentido, para muitos dos jovens participantes da pesquisa, o contato com música foi uma forma de construção de si, como oportunidade ou porta de entrada para estudos e carreira profissional na área, mas também para trabalhos sociais e novas formas de ser e lidar com outras pessoas, além de se desvencilhar de dificuldades já vivenciadas na sua história; mais do que tocar um instrumento, esses jovens encontram na musicalização formas de seguir tocando a vida.

A maioria dos participantes indicou algum grau de estranhamento ou dificuldade de compreensão entre amigos e parentes, acerca do seu interesse pela música erudita; por outro lado, vários afirmaram o ganho de vínculos de amizade e confiança, com os colegas e professores, como resultados positivos da inserção e estímulo para continuidade no projeto e dedicação à música erudita. Esse dado corrobora com o indicado por Figueiredo (2016), de que em projetos sociais, o reconhecimento comunitário e a ligação com

educadores, bem como com jovens em situação semelhante, estimula construção de novas possibilidades de vida e de resiliência. No mesmo sentido, Bezerra (2015) destaca que nas coletividades alicerçadas pela produção artística, os jovens de periferia constroem a resiliência como capacidade de agir sobre a própria vida e sobre seu contexto de forma positiva, ultrapassando os limites invisíveis da marginalização.

Compreende-se, portanto, que a oportunidade de ter educação musical pode alicerçar formas de enfrentamento das adversidades e construção de resiliência, seja na exploração de competências musicais, seja na abertura e apoio a outras perspectivas de trajetórias. Com os resultados deste estudo, espera-se contribuir para o campo dos projetos sociais em musicalização voltados para a juventude, além de estimular pesquisas futuras que abarquem as visões de professores e outros atores dos projetos de musicalização erudita com jovens de periferia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo* (6ª ed.). (L. A. Reto e A. Pinheiro, trad.). São Paulo: Edições 70. (Trabalho originalmente publicado em 1977).
- Bezerra, M. A. (2009). *Tecendo os fios da rede: Juventude e produção de si em projetos sociais*. (Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal). Recuperado de <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/13721>
- Bezerra, M. A. (2015). Subjetividades Juvenis e artes de fazer. In S. Cabral & B. Cyrulnik (Eds.) *Resiliência: Como tirar leite de pedra* (pp. 289-312). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cabral, S. (2012). Estratégias criativas de sobrevivência psíquica ao traumatismo insidioso de um cotidiano de adversidades. *Anais do Seminário Nacional sobre Estresse, Saúde e Trabalho: Magnitude, transcendência e vulnerabilidade*. Niterói, RJ, Brasil, 1.
- Cabral, S. (2015). Marcas de Resiliência ou Sobre Como Tirar Leite de Pedra. In S. Cabral & B. Cyrulnik (Eds.). *Resiliência: Como tirar leite de pedra* (pp. 57-74). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Cabral, S., & Cyrulnik, B. (2015). Apresentação. In S. Cabral & B. Cyrulnik (Eds.), *Resiliência: Como tirar leite de pedra*. (pp. 7-10). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cyrulnik, B. (2004). *Os patinhos feios*. (M. Stahel, trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho originalmente publicado em 2001)
- Cyrulnik, B. (2015). Resiliência: Continuar a nascer. (S. Cabral, trad.). In S. Cabral & B. Cyrulnik (Eds.). *Resiliência: Como tirar leite de pedra* (pp. 33-56). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cyrulnik, B. (2016). ¿Por qué la resiliencia?. In B. Cyrulnik & M. Anaut. (Eds.). *¿Por qué la resiliencia?: Lo que nos permite reanudar la vida* (pp. 10-21). (A. Diez, trad.). Barcelona: Gedisa.
- Dayrell, J. T. (2001). *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora da UFMG. Recuperado de <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/view/a-musica-entra-em-cena-o-rap-e-o-funk-na-socializacao-da-juventude-em-belo-horizonte/>.
- Feijó, M. R., & Macedo, R. M. S. (2012). Família e projetos sociais voltados para jovens: impacto e participação. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(2), 193-202. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2012000200005>
- Ferreira, L. F., Silveira, M. de F. G., & Peixoto, A. C. L. (2013). Promoção de cultura de paz e resiliência: um estudo de caso do projeto de extensão rede coque vive da UFPE. *Reflexão e Ação*, 21(1), 140-168. doi: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v21i1.3351>
- Figueiredo, Gustavo de Oliveira (2016). Los jóvenes en favelas de Rio de Janeiro, Brasil: de la vulnerabilidad social a las oportunidades para el desarrollo humano. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(8), 2437-2450. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/1413-81232015218.01622015>
- Galdino, M. J. R., & Ferreira, A. L. (2012). Promoção de resiliência e juventudes periféricas. In *Anais online do Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira*. Recife. Recuperado de: <http://www.unicap.br/jubra/wp-content/uploads/2012/10/TRABALHO-80.pdf>
- Gaulejac, V. (1987). *La Nevrose de classe*. Paris: Hommes et groupes.
- Gohn, M. G. (2015). Cenário geral: Educação não-formal – o que é e como se localiza no campo da cultura. In M. G. Gohn (Ed.). *Educação não formal no campo das artes* [livro eletrônico] (pp.15-27). São Paulo: Cortez. Recuperado de <https://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=xa-ZCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA4&dq=educa%C3%A7%C3%A3o+n%C3%A3o+formal+m%C3%BAAsica&ots=UcYuR4dLU-&sig=gTNimBFaDh7WM8fKActpxB2EroQ#v=onepage&q=educa%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20formal%20m%C3%BAAsica&f=false>
- Hikiji, R. S. G. (2005). Etnografia da performance musical: Identidade, alteridade e transformação. *Horizontes Antropológicos*, 11, 155-184. doi: <http://doi.org/10.1590/S0104-71832005000200008>.
- Libório, R. M. C., & Ungar, M. (2010). Resiliência oculta: a construção social do conceito e suas implicações para práticas profissionais junto a adolescentes em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 476-484. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722010000300008>
- Minayo, M. C. S. (1996). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. (6ª ed). Petrópolis: Editora Vozes.
- Penna, M., Barros, O. R. N., & Mello, M. R. De. (2010). Educação musical com função social: Qualquer prática vale? *Revista da Abem*, 20(27), 65-78. Recuperado de <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/161/96>.
- Sousa, C., & Miranda, F. (2015). Envelhecimento e Educação para Resiliência no Idoso. *Educação & Realidade*, 40(1), 33-51. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/45562/32227>
- Sousa, C., Miranda, F., Nieto, M. C. L., & Dores, R. (2014). Educação para a resiliência. *Conhecimento & Diversidade*, 11, 26–40. Recuperado de [http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/article/view/1740/1145](http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1740/1145)
- Sposito, M. P. (2007). *Espaços públicos e tempos juvenis: Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global Editora.

- Takeuti, N. M. (2010). Refazendo a margem pela arte e política. *Nômadias*, 32, 13-25. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-75502010000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502010000100002&lng=en&nrm=iso).
- Wille, R. B. (2005). Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, 13, 39-48. Recuperado de <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/323/253>

*Juliana de Moraes Peres*

ORCID 0000-0002-7125-4935

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
[juliana.peres@outlook.com](mailto:juliana.peres@outlook.com)

*Aline Costa Silva Pereira*

ORCID 0000-0002-3334-856X

*Thalita Trajano da Fonsêca Santos*

ORCID 0000-0003-2166-6779

*Deyse Cristina Valença Guedes*

ORCID 0000-0002-0135-8165

*Isabele Batista do Nascimento*

ORCID 0000-0002-4383-6153

Graduandas em Psicologia

*Marlos Alves Bezerra*

ORCID 0000-0002-2824-8636

Professor do Departamento de Psicologia

*Fabio Soren Presgrave*

ORCID 0000-0001-7911-6054

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Música

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

[juliana.peres@outlook.com](mailto:juliana.peres@outlook.com)