

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
DOUTORADO EM MÚSICA

CONSTRUINDO A PROFISSÃO MUSICAL –
UMA ETNOGRAFIA ENTRE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE MÚSICA

JOSÉ ALBERTO SALGADO E SILVA

RIO DE JANEIRO, 2005

CONSTRUINDO A PROFISSÃO MUSICAL –
UMA ETNOGRAFIA ENTRE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE MÚSICA

por

JOSÉ ALBERTO SALGADO E SILVA

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor, sob a orientação da Professora Dra. Elizabeth Travassos Lins.

RIO DE JANEIRO, 2005

Dedicatória

Este trabalho é dedicado de modo geral aos músicos que estudam, e em especial àqueles que participaram da pesquisa, enriquecendo-a com sua música, seus pensamentos, sua dedicação;

à memória de meus pais, Lia e José,
e avós, Esmeralda e Alberto, com toda gratidão;

à Tamar, com amor.

Agradecimentos

À minha supervisora, Elizabeth Travassos, pela presença constante, pelas muitas observações e orientações precisas;

aos professores José Maria Neves (*in memoriam*), Paulo Pinheiro, Martha Ulhôa, Gilberto Velho e Samuel Araújo, que contribuíram com estímulo e comentários valiosos, nas bancas de ensaios e qualificação;

à CAPES, pelo apoio material à pesquisa, com bolsa de estudos no Brasil e um período de estágio (PDDE) no Institute of Education-University of London;

aos professores do Institute of Education, Lucy Green (co-supervisora), John White, Keith Swanwick, Anthony Green; e ao professor David Hesmondhalgh (Open University), que igualmente contribuíram com estímulo e comentários valiosos sobre o trabalho;

aos professores do curso de doutorado, no PPGM-UniRio, Regina Márcia Simão Santos, Luiz Paulo Sampaio, Martha Ulhôa, Paulo Pinheiro, Carole Gubernikoff e Elizabeth Travassos, que conduziram ricos debates;

a Aristides A. Domingos Filho (PPGM-UniRio) e Jilly Dolphin (IoE), pelo apoio administrativo, e a Mariana Lima, pelo apoio técnico;

a Gerry Farrell (*in memoriam*), que leu a primeira versão de um projeto para esta pesquisa e inspirou sua realização;

a meus colegas de profissão musical, pela experiência compartilhada, e aos colegas de doutorado, em especial a Afonso Claudio Figueiredo e Glauro Lucas, pelo convívio e amizade;

aos amigos e professores do Instituto Villa-Lobos, em especial a Luís Ricardo Ventura, pelo interesse constante;

a Tamar Bajgielman, que me apoiou durante todo o trabalho, com crítica e carinho.

SILVA, José Alberto Salgado e. *Construindo a profissão musical – uma etnografia entre estudantes universitários de Música*. 2005. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro.

RESUMO

Esta pesquisa examina relações entre estudar música e tornar-se músico, a partir de estudo etnográfico entre estudantes de graduação em Música, no Instituto Villa-Lobos, Universidade do Rio de Janeiro (UniRio). Estão em foco as perspectivas dos estudantes sobre as atividades musicais em que se engajam, dentro e fora do *campus*. “Música” é vista aqui como o interesse central e comum entre os agentes selecionados na pesquisa, considerando-se estudo e trabalho como dois modos concomitantes de seu investimento no campo musical. Sabendo-se que é possível seguir outros caminhos para a profissionalização nesse campo artístico, a particularidade da formação universitária em Música gera uma pergunta-chave para a investigação: como é que um curso universitário de Música se relaciona com a construção de carreiras musicais? Com a pesquisa, busca-se contribuir para a compreensão de relações entre estudantes, estudo formal e práticas musicais correntes, pela observação e análise de aspectos de técnica, estética e organização social em contextos diversos. Busca-se também constituir material útil a futuros estudos e discussões na área da educação musical – especialmente ligados à educação superior – e no campo dos estudos de sociedade, cultura e música.

Palavras-chave: profissão musical – universidade – etnografia

SILVA, José Alberto Salgado e. *Constructing the musical profession – an ethnography among university students of Music*. 2005. Doctoral Thesis (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

This research examines relations between studying music and becoming a musician, based on an ethnography among undergraduate Music students at Instituto Villa-Lobos, Universidade do Rio de Janeiro (UniRio). Students' perspectives on musical activities in which they engage in and off-campus are focused. "Music" is viewed here as a central and common interest among the agents – study and work being two concurrent modes of their investment in the musical field. Assuming that it is possible to follow other pathways to professionalisation in this artistic field, the particularity of pursuing a higher education course in Music raises a key-question to the investigation: how does a university course in Music relate to the construction of musical careers? The research aims to contribute to the understanding of relations between students, formal study and current musical practices, through observation and analysis of aspects of technique, aesthetics and social organisation in various contexts. It also aims at presenting useful material to future investigations and discussions in the area of music education – especially when connected to higher education – and to studies of society, culture and music.

Keywords: musical profession – university - ethnography

Lista de Quadros:	pág.
Quadro 1	28
Quadro 2	30
Quadro 3	38
Quadro 4	76
Quadro 5	129
Quadro 6	216
Quadro 7	228

Lista de Figuras:	pág.
Figura 1	144
Figura 2	158
Figura 3	162
Figura 4	171
Figura 5	185
Figura 6	186
Figura 7	206
Figura 8	210
Figura 9	212

Sumário

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Lista de Quadros	vii
Lista de Figuras	vii

Capítulo 1: **A construção etnográfica**

1. Justificativa do estudo e relação com a literatura	1
2. Sobre a identidade do pesquisador e a opção pela forma etnográfica	6
3. Sobre o "campo" e os "sujeitos"	7
4. Método e processo no trabalho de campo	9
5. Sobre a prática etnográfica e a particularidade do estudo	12
6. O pesquisador como "estrangeiro" ou "nativo"	14
7. Sobre a construção teórica	18
8. Sobre critérios éticos na pesquisa e na construção do texto	22

Capítulo 2: **Técnica**

1. Introdução	24
2. Técnica musical e trabalho de preparação	27
3. Organização do trabalho técnico	31
4. Variedade e aplicação da técnica musical	37
Situações de realização da técnica musical	38
Conhecimentos (e sua contextualização)	41
Técnicas e práticas auxiliares	44
5. Trabalho, consciência e esquecimento	46
6. Técnica e avaliação musical	48
7. Formação técnica, subjetividade, profissão	50
8. Técnica musical e a noção de capital cultural	52
Concluindo	55

Capítulo 3: **Valor**

1. Valor, relativismo, contexto	58
2. Valores e estudo etnográfico	62
Estética e estudo etnográfico	64
3. Engajamento na atividade musical e valoração	70

Valoração e prioridade	75
4. Valores e avaliações – uma lista comentada	76
Virtuosismo, complexidade, simplicidade	78
Transformação, individualidade, diversidade	81
Autenticidade	84
5. Valores associados à conduta	86
Concluindo	90
 Capítulo 4: Universidade	91
1. Cursar a universidade	92
2. Outros estudos, outros estudantes	94
3. De volta ao nosso contexto	98
4. Rede de contatos	102
5. Fazendo música no campus	105
Atividade musical prevista no currículo	105
Atividade musical extra-curricular (no campus)	111
6. Outro espaço: o jardim	116
7. Perspectivas sobre o estudo na universidade	119
O estudo universitário é aplicável	119
O estudo universitário amplia os horizontes	123
O estudo universitário é pouco relevante	126
8. Informalidade	130
Concluindo	135
 Capítulo 5: Músicos e conjuntos	139
1. Individualismo, projetos e música	140
2. Itiberê Orquestra Família	144
Instrumentação e organização inicial	145
A elaboração da música	147
Experiência, produção e relação com o público	150
Música e religião, dois sistemas culturais	153
Investimento e satisfação – uma discussão sobre valores	155
Família, fraternidade e linhagem artística	158
Nuances de coesão e individualismo	160
Concluindo	168
3. Garrafieira	171
Uma área de atividade musical na cidade: Lapa, renovação e invenção	172
Organização do conjunto	174
Garrafieira e Lapa – variações sobre o tema da gafieira	178

Rotinas de trabalho	182
Duas gerações, formação de músicos, interação estética	186
Arte, comércio e composição	190
Concluindo	193
4. Flávio Gabriel, trompetista	196
Instrumentista e instrumento	197
Atividades coletivas com o instrumento, no campus	200
Recitais no campus – aspectos de sua organização	202
Emoção e construção profissional	207
Território de atuação musical	212
Concluindo	214
Concluindo o capítulo	215
 Capítulo 6: Pensando a profissão	221
1. Particularidade da profissão de músico e do curso universitário de Música	222
2. Músico-estudante: esboçando figura do indivíduo e fundo social	226
Atividade musical fora do campus	227
Fatores que influem sobre considerações e decisões	229
Sete episódios comentados	231
Mais notas sobre a complexidade do profissionalismo	238
3. Universidade, “mundo lá fora” e organização do trabalho musical	242
4. Afetividade e trabalho musical	249
5. Valor estético e trabalho musical	252
6. Problemas de valor econômico no trabalho musical	257
7. Valor do diploma e atuação profissional	265
Concluindo	268
 Considerações finais	271

Referências bibliográficas

1. A construção etnográfica

1.1 Justificativa do estudo e relação com a literatura

O estudo de aspectos que organizam socialmente a formação e profissão de músicos tem ocupado na literatura acadêmica e nas pesquisas um espaço bem menor do que aquele dedicado a outras modalidades de estudo sobre música. De maneira geral, a produção literária no Brasil relaciona-se com músicos e música por algumas vertentes definidas: biografias de músicos famosos; estudos de musicologia histórica; histórias de gêneros musicais; estudos de teoria e de estruturação musical; manuais para estudos técnicos; trabalhos de semiótica musical; trabalhos de filosofia estética; estudos do folclore musical e estudos etnomusicológicos – que têm acompanhado a tradição antropológica de estudar culturas “distantes”, mesmo dentro do país. Excetuando-se os campos do folclore e da etnomusicologia, a maioria dos estudos vinha contemplando, até recentemente, a música erudita – com ênfase no repertório de concerto, nas técnicas de análise e de composição e nos aspectos de apreciação relacionados a essa esfera da produção artística. Em anos recentes, assuntos de música popular urbana começaram a ocupar uma faixa de produção acadêmica, de certa maneira alargando um território inicialmente explorado pelo jornalismo.

Existe também uma vasta bibliografia dedicada a temas e problemas de educação musical, mas a predominância de estudos sobre contextos de ensino/aprendizagem voltados para a criança, e mais recentemente para o adolescente (no ensino médio, nas escolas de música), é notável – o que pode ser visto como continuidade dos trabalhos pioneiros nesse campo de estudo. Não encontrei, por exemplo, tese ou livro dedicados ao estudo de relações entre prática musical e educação superior. Entretanto, há produções nesse campo de estudos que em nível teórico são importantes para o tratamento de certos pontos desta etnografia.

Na literatura geral sobre música e músicos, contamos ainda com publicações que podem ser consideradas formas “híbridas”: uma rede de revistas especializadas para instrumentistas ou fãs de determinada música; uma rede de revistas acadêmicas, institucionais e disciplinares, com ecletismo de artigos e resenhas; catalogação da obra de compositores, de um gênero musical ou de um meio de registro (Vinil, CD’s etc.)¹.

Em todas essas modalidades literárias, no entanto, ainda não é possível identificar um conjunto consolidado de estudos, um *corpus* dedicado aos processos de formação para a profissão musical em uma grande cidade brasileira, como é o caso do Rio de Janeiro.

Estão mais diretamente ligados a este tema – e à presente pesquisa – aqueles estudos que, relacionando instituições de ensino, formação musical e o exercício da profissão de

¹ Note-se que as revistas dedicadas a um tipo de instrumento e seus executantes, como *Guitar Player* (ed. nacional) ou *Keyboard* trazem muitos assuntos de interesse para o músico aspirante e são vendidas em bancas de jornais. O caráter popular e informal dessas publicações as tem mantido num nicho particular em relação aos estudos acadêmicos. Seriam, elas mesmas e os usos que recebem, um interessante tema de estudo para o âmbito ainda pouco explorado da formação (no caso, focalizando-se a *informação*) para a carreira musical.

músico, utilizaram-se de perspectivas teóricas e métodos tradicionalmente empregados pela sociologia, antropologia e etnomusicologia. Entre eles, destaca-se o estudo conduzido por Elizabeth Travassos, entre estudantes do mesmo Instituto Villa-Lobos, que resultou na publicação de um artigo (1999) e comunicados em congressos (2002a, 2002b,). Outros três estudos etnográficos importantes, publicados na forma de livro, são o de Henry Kingsbury (1988); o de Bruno Nettl (1995); e o de Georgina Born (1995). São trabalhos que abriram caminho para a análise de processos socio-musicais – de formação de músicos, de hierarquização de músicas e músicos, de organização da produção musical – que até então não eram objetos de estudo etnográfico, e que adicionaram uma dimensão mais descritiva e outros referenciais teóricos ao conjunto existente de teorizações críticas sobre música e educação (p. ex. Small, 1977; Shepherd, 1977; Green, 1988). Bruno Nettl refere-se a esse veio mais recente de pesquisa como um modo de se fazer “etnomusicologia em casa” (“*ethnomusicology at home*”) ou “etnomusicologia da música artística do Ocidente” (Nettl, 2002, p.234-237).

Ao analisar as rotinas de professores e estudantes em um conservatório norte-americano, Kingsbury (1988) trata de música não como uma unidade cultural perfeitamente demarcada, mas como “uma estrutura aberta de conceitos culturais e configurações sociais” (p.14). Os capítulos de *Music, Talent, and Performance* focalizam “contextos” – a tradição aural e a política descentralizada da instituição; o talento; as “*master classes*” e a autoridade de mestres; o recital *solo* e o culto do indivíduo – em que a música é produzida e avaliada, concluindo com a interpretação do conservatório como um *sistema cultural*, em que esses contextos se entrelaçam. Adaptando um termo tomado por empréstimo da teoria literária, o autor entende que música é um idioma cultural produzido por “intercontextualidade”, e no centro de sua tese está

(...) uma concepção antropológica de música como uma realidade cultural polimórfica (...) baseada na variedade de representações do que a música “realmente” é, e na interpretação dessa variação em termos de configurações sociais dentro e em torno do conservatório (...). Música é apresentada aqui como um revestimento [“*integument*”] cultural de processos sociais, a roupagem cultural da interação entre pessoas do conservatório (Kingsbury, op. cit., p. 15). ²

Nettl (1995) produz em *Heartland Excursions* um relato pessoal, permeado de referências à literatura etnomusicológica, sobre a “sociedade” de escolas ou departamentos de música nas universidades do meio-oeste americano (“*heartland of America*”). A organização das práticas no “prédio de música” – tipificado e abstraído a partir da experiência de várias instituições – é analisada pelo autor, por meio de “três vozes” que ele exercita como variações interpretativas: a de etnomusicólogo *in loco*, a de informante principal (ele mesmo sendo “um

² As traduções do inglês para o português nesta etnografia foram feitas por mim, a não ser quando a referência bibliográfica indicada é relativa a uma publicação em português.

nativo” daquele meio musical) e a de “*outsider*” que tenta compreender o contexto a partir do zero – incorporando “o etnomusicólogo de Marte”. Não tendo realizado uma pesquisa de campo específica para o livro, Nettl baseia-se na memória de mais de quatro décadas de trabalho em escolas de música e nos registros que acumulou, como principal fonte de dados para efetuar comparações trans-culturais e desenvolver a tese da analogia entre uma sociedade nacional/local e sua música – no caso, a sociedade industrial norte-americana e a música de uma “sociedade de músicos”, especificamente organizada em torno da música de concerto. Outro argumento do autor associa música e religião, na forma como as pessoas atribuem sacralidade a um repertório musical e se relacionam com as obras e seus compositores: “Esta sociedade basicamente secular procura heróis da cultura, originadores dos tesouros centrais da sociedade, e os cerca com os conceitos e a parafernália que antes eram específicos da religião” (Nettl, *op. cit.*, p. 23).

Em seu estudo sobre um instituto parisiense de música contemporânea, Born (1995) entendeu que a relevância de sua pesquisa estava relacionada a “analisar forças que não são prontamente percebidas pelos sujeitos”. Concebendo seu estudo como “um exercício de hermenêutica crítica sobre formas culturais e suas bases sociais e institucionais”, a autora explicita sua intenção de “afirmar a necessidade de uma crítica cultural que não seja simplesmente relativizadora ou engajada com a cultura apenas no nível de ideologia, forma ou valor estético” (Born, *op. cit.*, p.10). Ao analisar as condições de existência do IRCAM e seus padrões de funcionamento, Born percebeu traços de uma organização política e estética que vinculava a produção musical à agenda de canonização de um novo repertório para a música de concerto, em torno de uma faixa da produção no séc. XX. Construía-se ali uma espécie de elo idealizado entre as tendências modernistas do início do século (representadas na programação de recitais) e as tendências vanguardistas lideradas por compositores de uma “midcentury generation” (Born, *op. cit.*, cap. 6). Estas últimas estavam representadas no conteúdo dos cursos, nos visitantes em programas de estágio/residência e na própria direção do instituto, cujo cotidiano era marcado por uma ênfase no vínculo com ciência e tecnologia (notadamente computação), aplicadas à composição.

Com seu estudo sobre estudantes de uma faculdade de música no Rio de Janeiro, Travassos (1999) identificou uma série de questões envolvidas em “estudar música”, naquele contexto. A importância do artigo neste espaço da literatura deve-se, entre outros fatores, ao tratamento dos problemas de uma cultura musical heterogênea posta em relação direta com a instituição de ensino, com considerações sobre a “operação classificatória dominante no Brasil”, entre música popular e música erudita. A autora expõe evidências da hierarquização de gêneros musicais, de ocupações e projetos de carreira, observadas no discurso dos alunos, e analisa os critérios de julgamento, em termos de ideologia, experiência cultural e condição socio-econômica. Por exemplo,

Membros de famílias das elites, que mantêm vínculos com círculos intelectuais e artísticos, não precisam persuadir seus pais da legitimidade social de um diploma na área de artes e, conseqüentemente, dispensam a perspectiva pragmática que avalia a Licenciatura como curso útil. (Travassos, *op. cit.*, p.130)

O conceito de *hierarquia* é recorrente na análise da autora, operando também sobre a classificação dos repertórios de trabalho e estudo e dos próprios cursos de graduação em Música. Travassos entende que a prevalência dessa prática – balizada pelos valores dominantes na escola – problematiza a aparente diversidade de experiências e formação entre estudantes, significando que “suas possibilidades de advogar um verdadeiro pluralismo estético estão limitadas, não por sua prática, mas pelas formas de organizá-la conceitualmente” (p. 142).

Os parágrafos acima indicam brevemente o valor referencial que esses estudos trazem para esta etnografia, e uma parte de seus aparatos conceituais e interpretações será comentada e discutida aqui, em contato com os dados. Para isso, opto por interpolações no texto da tese, estabelecendo assim um *diálogo continuado* com a literatura, em vez de adotar a fórmula de uma “revisão crítica”, em separado e antecedendo o texto etnográfico.

Em vista do escasso número de itens dedicados ao exame de questões nessa área, minha intenção é que a presente pesquisa possa trazer, em adição aos estudos pioneiros, novos elementos para a compreensão de relações entre contextos educacionais e profissionais de música. Ao enfatizar a apresentação de perspectivas e práticas dos músicos-estudantes, a relevância do trabalho poderá ser vista por mais de um ângulo:

- a) como resultado do exame de contextos – especialmente a atuação de estudantes em conjuntos musicais – que ainda não haviam sido sistematicamente observados, dentro ou fora de uma instituição de ensino;
- b) como resultado do exame de perspectivas pessoais sobre estudo e profissão musical, contribuindo para o conhecimento de fatores que orientam e influenciam a ação, o julgamento e as decisões dos músicos-estudantes, em seus modos de estudar e trabalhar com música.
- c) como resultado do exame de aspectos contemporâneos e locais de organização da ação musical.

Devo explicitar também que, em face da diversidade cultural observada no país e por questões de relevância para um número expressivo de músicos e co-produtores que atuam hoje – e mais especificamente para estudantes que projetam e iniciam carreiras musicais –, tive como pressuposto que é importante investigar âmbitos do fazer musical para além das esferas delimitadas pelo repertório de concerto e pelos problemas mais característicos da

pedagogia musical (teorias de cognição, de ensino-aprendizagem, análise curricular etc.). Opto por tratar das relações entre os agentes, a vida universitária e uma variedade de contextos de produção musical, presentes no campo pesquisado e, de modo geral, no cotidiano de uma cidade contemporânea.

Correspondendo a essa diversidade de manifestações – evidenciada nos meios de comunicação e na programação de apresentações ao vivo –, a profissão de músico não envolve um conjunto fixo e único de saberes e parâmetros estéticos; sujeita a diferentes níveis de especialização, essa profissão é antes um exercício multiforme, com técnicas, valorações e modos de produzir que se organizam em práticas específicas. Interessantemente, cada instância dessa variedade de organização, como o texto irá mostrar, tende a apresentar-se aos olhos do/a praticante como “a música” – singularidade identificada como totalidade. Por outro lado, o texto também mostra que o sentido de pluralidade permeia a percepção que ele/ela tem do *campo* de produção musical – uma pluralidade que aponta, com graus variantes de oportunidade e restrição, para possibilidades concretas de ação. São diversos, em suma, os conhecimentos, interesses e problemas com que o músico pode lidar, em sua trajetória de profissionalização.

Parte dessa trajetória parece estar pré-estruturada socialmente, pelos caminhos de treinamento e educação formal, e é principalmente por esse ângulo que esta etnografia examina o contexto da faculdade de música. Nas instituições brasileiras de educação superior em Música, tem havido uma divisão básica em dois tipos de programas: bacharelados e licenciaturas. Os primeiros ligam-se à tradição do conservatório: privilegiam certos gêneros, estilos e assuntos de estudo – em geral, relacionados à chamada “música erudita” ou música de concerto – e dedicam-se a formar instrumentistas, cantores, compositores e regentes. O segundo tipo de programa é dedicado à formação de professores de música: ao concluir o curso, estão licenciados para trabalhar na rede regular de ensino, em escolas públicas e particulares. De modo geral, tem-se presumido que os estudantes procuram as universidades a fim de engajar-se em um desses programas de estudo e suas respectivas estruturas de carreira. Entretanto, mudanças recentes começam a tornar mais explícito o reconhecimento de particularidades culturais e de interesses contemporâneos e locais. A implementação de um bacharelado em Música Popular Brasileira (MPB), a partir de 1998, na Universidade do Rio de Janeiro - UniRio, pode ser vista como um desses sinais de mudança institucional, inclusive tornando seu Instituto Villa-Lobos um *locus* especialmente adequado aos interesses desta pesquisa. Mas questões na dialética entre indivíduo e instituição, educação e profissão ou arte e comércio dificilmente podem ser equacionadas pela formalização de um novo programa curricular, e continuam a emergir à medida que a própria prática musical continua a mudar. O que está em jogo no estudo de música em uma universidade? Como é que esse estudo se relaciona com o trabalho de músico, no Rio de Janeiro contemporâneo?

Com esse esboço inicial de observações contextuais e perguntas, o objeto de estudo pode ser definido duplamente: em âmbito geral, investiga-se o percurso de profissionalização

de estudantes universitários de música; em âmbito mais específico, examina-se como esses estudantes relacionam o curso universitário com a constituição de suas carreiras musicais. Em ambos os sentidos, a observação focaliza as atividades musicais dos sujeitos e seus discursos sobre música, estudo, trabalho, profissão e tópicos afins.

1.2 Sobre a identidade do pesquisador e a opção pela forma etnográfica

Meu interesse no presente estudo tem origem na experiência de estudante de música, professor de música e músico. Enquanto desempenhava esses papéis diferentes e às vezes concomitantes, percebi que exercitava um olhar reflexivo sobre as práticas em cada um dos contextos. Ao observar o que os colegas (estudantes, músicos ou professores) – assim como as pessoas em outras posições sociais – diziam e faziam com relação à música, fui-me dando conta de que havia uma variedade de fatores influenciando escolhas e oportunidades nos projetos de carreira. Havia uma variedade de experiências, competências, demandas, restrições socio-econômicas e interesses pessoais dentro do aparentemente coeso “mundo da música”. Com o envolvimento no trabalho acadêmico, eu desejava investigar pelo menos uma parte dessas questões em perspectiva, ou de uma certa “distância”; não só por meio de minha experiência passada, mas principalmente através das visões e ações de outras pessoas, atualmente envolvidas com seus trabalhos e projetos de atuação musical. E, por razões que combinam valores políticos e interesse epistêmico, pensei que seria proveitoso estudar particularmente as visões e ações de estudantes universitários de música. Músicos são agentes sociais bastante desconhecidos (concepções nebulosas e mistificadas sobre eles estão assentadas no senso comum); estudantes de música – uma vez que nem fama nem autoridade são parte de sua imagem pública – são ainda menos conhecidos em termos de suas ações e perspectivas.

Como músico cada vez mais envolvido com preocupações educacionais, desenvolvi também um interesse pela forma etnográfica no estudo de práticas musicais. Isso estava articulado a uma perspectiva filosófica sobre educação, explicitada nos escritos de Paulo Freire, autor que considerava importante – como pré-condição do trabalho educacional – que a cultura dos estudantes fosse acessada e trabalhada pelo colaborador principal no processo de aprendizagem – o professor. A pesquisa etnográfica pareceu-me um instrumento adequado para o acesso às práticas e perspectivas de quem é visto como o “outro”, nesse caso: os estudantes.

A forma também chamou minha atenção por seu poder descritivo, desde que li pela primeira vez o vívido relato apresentado por Howard Becker, sobre músicos que trabalhavam em Chicago no fim da década de 1940 (Becker, 1963): esse modo de escrever sobre música parecia bem mais próximo de sua prática (em performances, estúdios, em conversas com colegas de profissão e, em certa medida, até na experiência subjetiva) do que algumas das outras abordagens teóricas e científicas que eu conhecia, e ao mesmo tempo o texto era costurado por interpretações e referências capazes de gerar *insights* sobre outros ambientes.

Com a leitura de outras etnografias, passei a acreditar que esse modelo geral de pesquisa e de apresentação seria o mais adequado para tratar de assuntos da prática musical, de modo a engajar a atenção não só de acadêmicos mas também de professores e músicos “praticantes” – e, possivelmente, até informar e promover discussão entre eles. Por meio da convivência com músicos e dialogando com eles sobre aquilo que fazem e sobre como percebem sua ação em relação aos outros – o funcionamento de instituições, os problemas de escolha, as coisas que têm mais valor –, um pesquisador tem condições de trabalhar com “dados” gerados em contextos de significância amplos, onde muitas relações estão disponíveis para análise e interpretação.

O interesse pessoal pela forma etnográfica adaptou-se então a uma das linhas de pesquisa definidas pelo Programa de Pós-Graduação em Música (P.P.G.M.), da Universidade do Rio de Janeiro – UniRio, como opções para candidatos ao doutorado naquela instituição. E para os fins de meu projeto, seriam de relevância particular os interesses e a orientação de minha supervisora, Elizabeth Travassos, especialmente em função do estudo que ela havia conduzido entre estudantes de graduação na mesma universidade. Em minha pesquisa, continuo a estudar algumas das questões resultantes daquela investigação (v. Travassos, 1999, 2002a, 2002b), além de abordar também outros aspectos de interesse.

1.3 Sobre o “campo” e os “sujeitos”

Os principais sujeitos desta etnografia são estudantes de graduação, em cursos de bacharelado e licenciatura do Instituto Villa-Lobos, Universidade do Rio de Janeiro – UniRio; professores da universidade, colegas de curso e outros músicos também desempenham um papel (secundário) no estudo. A observação foi mais constantemente conduzida entre *estudantes que mantinham atividades musicais públicas e em colaboração com outros músicos* – atividades que aconteceram fora do *campus*, em adição àquelas em que eles/elas se engajavam dentro da instituição de ensino. Nesta etnografia, as relações entre os dois ambientes – faculdade e “o mundo lá fora” – aparecem como núcleo de interesse e tema organizador.

Quando Becker (1963, cap. 5 e 6) escreveu sobre músicos que trabalhavam em contextos de jazz e música para dança, começou incluindo esses indivíduos na categoria mais ampla de grupos sociais desviantes (“*deviant groups*”), com “uma cultura e estilo de vida suficientemente bizarros e não convencionais para serem rotulados como estranhos (“*outsiders*”) por membros mais convencionais da comunidade”. O autor notava que “muitos grupos desviantes, entre eles os músicos de dança, são estáveis e duradouros. Como todos os grupos estáveis, eles desenvolvem um modo de vida distinto” (*ibid.*, p. 79). Ocupando-se do estudo de culturas dentro de uma “sociedade complexa moderna”, e com referência em Robert Redfield e Everett C. Hughes, Becker assumiu que o pressuposto de “uma organização de entendimentos comuns” seria válido para identificar a existência de *culturas* em grupos sociais

pequenos – “étnicos, religiosos, regionais, ocupacionais” (*ibid.*, p. 80). Uma sentença sintética de seu texto é:

Onde quer que um grupo de pessoas tenha um pouco de vida em comum, com um pouco de isolamento de outras pessoas, um canto comum na sociedade, problemas comuns e talvez um par de inimigos comuns, ali surge cultura. (*ibid.*, p. 80)

Esses critérios parecem aplicar-se apenas frouxamente aos sujeitos da presente pesquisa. A característica de um grupo de sujeitos que seja “estável e duradouro” não se verifica, e o próprio sistema de créditos contribui para o efeito dispersivo: não há nem mesmo uma turma identificada pelo ano de seu ingresso na faculdade de música. Dada a mobilidade desses indivíduos que freqüentam sempre mais de um ambiente social (no mínimo, a faculdade e mais um) e que não residem no *campus*, a condição de “um pouco de isolamento de outras pessoas” também não é atendida. Há, de fato, lugar para “um pouco de vida em comum”, mas qualquer padrão de regularidade está sempre sujeito a mudanças e mesmo a uma interrupção total, por conta de trancamento de disciplinas, de matrícula, greves etc.

Por outro lado, problemas comuns – principalmente em termos da negociação de um currículo – são percebidos e relatados de forma bastante recorrente. As conversas e entrevistas têm revelado, por exemplo, que o gerenciamento do *tempo* face às demandas entre atividades do curso e atividades independentes dele é um dos mais constantes problemas. “Quando eu acabar a faculdade, vou poder estudar” é uma espécie de “dito popular” entre os estudantes: “já ouvi isso mil vezes”, diz um deles; outro quase tem um acesso de riso ao mencionar essa espécie de enigma; outra ri envergonhada com sua “confissão” e comenta o paradoxo (v. tb. Silva, 2002a). Quanto a compartilhar “um par de inimigos comuns” – com uma oposição unificada a certos grupos ou interesses –, não foram observados, entre os estudantes, sinais explícitos nesse sentido. Por fim, pode-se dizer que os sujeitos neste estudo apresentam alguma particularidade nos estilos de vida, que os diferenciam talvez de “membros mais convencionais da comunidade” urbana; mas mesmo isso é bastante vago, no caso de comunidades ou sociedades tão plurais em sua organização³.

A noção de uma “cultura estudantil”, nessas circunstâncias, parece ficar incompleta: alguns traços caracterizadores de uma cultura (mesmo nos termos flexíveis de Becker) são encontrados; outros não. Em vez de centrar esforços na procura de uma rede comum de significados, parece mais adequado, então, começar por um estudo sistemático das ações e do discurso de vários desses indivíduos, colocando em foco as concepções que eles têm *sobre as carreiras musicais e sobre o curso universitário*. (Reservo o uso de conceitos como “cultura” e

³ Aquilo que percebo como particularidade, no entanto, será abordado ao longo do texto – e em especial no capítulo 4, onde busco caracterizar atividades, valores e perspectivas observadas na organização da vida musical acadêmica. De todo modo, categorias como “grupos desviantes” e “outsiders” soam radicais aqui.

“ambiente cultural” para momentos em que seu entendimento me parece menos problemático, ou quando deriva de citação a outros autores.).

Por transitarem em ambientes onde são identificados alternadamente por dois rótulos gerais – “estudantes” e “músicos” – e por apresentarem competências, compromissos e práticas comuns a essas duas representações sociais, eu constantemente refiro-me aos sujeitos como *músicos-estudantes*, ao longo deste trabalho⁴. A expressão parece adequada para tratar de sujeitos que circulam em contextos distintos, com efetiva participação, e corresponderia, aproximadamente, a “uma noção de identidade dinâmica associada ao desempenho de diferentes papéis articulados a experiências específicas(...) em mundos sociais particulares” (Velho, 1999, p. 15).

Os músicos-estudantes com quem primeiro fiz contato foram escolhidos mais ou menos aleatoriamente, e o número de sujeitos foi-se expandindo gradualmente, com sugestões dadas por professores e pelos próprios estudantes sobre quem eu deveria contatar/observar/entrevistar em seguida. A primeira ocasião de observação direta, por exemplo, resultou do convite feito por um professor para assistir a um *show* fora da universidade, onde alguns de seus estudantes estariam se apresentando. Em seguida, pedi a ele e aos estudantes permissão para assistir aos ensaios do grupo no *campus*, como parte da disciplina “Prática de Conjunto”. Pouco depois, no segundo ensaio, eles convidaram-me (por indicação do professor) a integrar o grupo, substituindo um saxofonista/flautista que não poderia trabalhar com eles em determinado projeto. Tive então a oportunidade de atuar como observador-participante-músico, durante uma série de ensaios e apresentações com aquele conjunto.

Nas fases seguintes de trabalho de campo, o critério básico para selecionar estudantes a serem observados e entrevistados foi o de que fossem musicalmente ativos fora do *campus*, assim como os músicos daquela primeira situação – como membros de conjuntos e orquestras ou agindo mais claramente como “*free-lancers*”⁵. Isto se devia à minha atenção sobre a construção de suas carreiras musicais e, por extensão, às relações entre atividades e interesses em ambientes musicais diferentes – a saber, o contexto acadêmico e o contexto da ação musical organizada de outras maneiras.

Em vista disso, a delimitação de um espaço para o “trabalho de campo” tornou-se necessariamente larga e com uma tendência à expansão, compreendendo quase todo lugar aonde era possível acompanhar os músicos-estudantes em suas atividades musicais. Como a convivência estendia-se para além do *campus* e outros locais de ensaios e apresentações, passando a incluir os roteiros de ida e volta desses lugares, as casas de vários músicos, minha própria casa e também encontros sociais, chamadas telefônicas e mensagens por e-mail,

⁴ Outros termos, como “músicos”, “estudantes”, “alunos” e “agentes”, também são usados aqui para referir às mesmas pessoas.

⁵ Entrevistas e outras formas de observação, entretanto, não se limitaram exclusivamente aos músicos-estudantes mais visivelmente ativos, e em vários pontos deste estudo, as visões de outros estudantes (assim como de outros agentes nas relações em torno da música) estão representadas.

todos esses momentos foram entendidos como instâncias do “campo”: dados foram gerados em cada uma dessas situações.

1.4 Método e processo no trabalho de campo

A investigação foi conduzida como um estudo etnográfico sobre atividades musicais e discursos sobre música, estudo e profissão. O trabalho de campo foi adotado como prática central e, para sua realização, uma combinação de procedimentos foi empregada, de acordo com a tradição etnográfica (Becker, 1999, cap. 3; Ellen, 1984). Durante o período entre abril de 2001 e setembro de 2003⁶, trabalhei com indivíduos e grupos musicais, exercitando basicamente dois tipos de acompanhamento: durante um prazo mais curto e intensivo, em situação específica; e durante prazo mais extenso, acompanhando os sujeitos em uma variedade de situações (Mitchell, *in* Ellen, 1984). Dados também foram coletados em forma de documentos da instituição universitária, registros sonoros, audiovisuais, fotografias e materiais de divulgação das atividades musicais. Os procedimentos são detalhados na lista abaixo:

- a) observação participante – ensaios e apresentações com um grupo, conversas informais, convivência em geral;
- b) observação direta de eventos – freqüentando ensaios, aulas de instrumento e apresentações;
- c) anotações em diário, sobre aspectos diversos da experiência de campo;
- d) outras anotações, na forma de interpretações provisórias, tópicos para discussão, reflexão sobre leituras etc.;
- e) entrevistas semi-estruturadas;
- f) registro fotográfico e em vídeo de aulas de instrumento, ensaios e apresentações;
- g) coleta de CD's, pôsteres e outros materiais de divulgação relacionados à atividade musical de estudantes;
- h) coleta de documentos dos programas curriculares da universidade;
- i) preenchimento de questionários por estudantes que cursaram “Prática de Conjunto” ou “Música de Câmara” no primeiro semestre de 2003⁷;

⁶ A primeira anotação em caderno de campo foi feita em 09/04/01; a última em 30/09/03. Nesse período total de cerca de dois anos e meio, houve algumas interrupções motivadas por compromissos profissionais e viagens. Nos intervalos em que estive ausente da cidade, mantive contato telefônico ou por correio eletrônico com participantes da pesquisa.

⁷ Para fazer circular os questionários e colaborar com seu preenchimento, contei com o trabalho de dois assistentes de pesquisa, Marcus Vinicius Pinto Nunes e Flávio Gabriel Parro da Silva, ambos estudantes de graduação no IVL. A idéia era ter um assistente atuante na área de Prática de Conjunto e outro em Música de Câmara e Prática de Orquestra, e ambos contribuíram de modo importante, pratica e teoricamente – localizando e fazendo contato com os colegas e professores; e procurando esclarecer comigo e com os respondentes o que se procurava saber com as perguntas.

- j) coleta de amostras de correspondência por correio eletrônico com estudantes.

As situações observadas incluem ensaios e apresentações de grupos musicais, organizados como parte do currículo, de forma autônoma, ou respondendo a solicitações profissionais. Em diário de campo, foram feitos registros sobre essas e outras atividades, como conversações dentro e fora do *campus*. Nas entrevistas gravadas, um conjunto de seis perguntas serviu como roteiro para o diálogo entre pesquisador e entrevistados, visando ao detalhamento inicial de aspectos de valoração, de organização da atividade musical, de expectativas e decisões relativas à carreira profissional. Outras quatro perguntas foram adicionadas mais tarde como complementação às entrevistas, na intenção de esclarecer e detalhar ainda mais certos pontos de conceituação, perspectiva sobre carreira e história de vida. Trinta e três estudantes foram considerados interlocutores principais, e com eles gravei as entrevistas individuais.

Busquei entrar em diálogo com uma variedade de sujeitos, maximizando as chances de surgimento do caso singular (Becker, 1998, p. 86) e de evidências da organização de diferentes atividades no campo da música. Sem pretender definir um tipo médio de músico-estudante, a pesquisa caracteriza-se por uma quase ausência de tratamento estatístico, limitado aqui a contagens e cálculos percentuais simples; a escolha metodológica enfatiza a busca de inferências e interpretações, a partir de associações entre as conceituações definidas para o estudo e a observação dos eventos, com testes sucessivos de validade lógica e empírica. Em parte, os próprios conceitos utilizados, desde as categorias para análise de dados, vão sendo sugeridos e moldados com referência nos dados etnográficos e derivam substancialmente da experiência de campo (Ellen, 1984, seção 8.5.2; Becker, 1999, cap. 2; Becker 1998, cap. 5; Glaser e Strauss, 1967). De acordo com a prática etnográfica, busca-se chegar a um conjunto de afirmações inter-relacionadas, que possam sustentar-se mutuamente (v. Becker, 1998, p. 208; v. tb. seção seguinte, 1.5), sobre aspectos do tema em estudo.

A fim de examinar perspectivas de outros agentes cuja ação socio-musical relaciona-se de perto com a dos estudantes, seis professores universitários – de diferentes áreas ou disciplinas – foram formalmente entrevistados, respondendo a um conjunto separado de perguntas. Além disso, opiniões e comentários de vários outros professores e músicos profissionais foram anotados após conversas informais, e fazem parte do diário de campo.

Dados reunidos por trabalho de observação são usados para o estudo detalhado de dois conjuntos musicais e um músico – focalizados no capítulo 5, “Músicos e Conjuntos” –, que foram acompanhados em uma variedade de contextos e ocasiões, durante um período mais extenso (pouco mais de dois anos), segundo modelo de estudo descrito por Clyde Mitchell (v. Mitchell, *in* Ellen, 1984).

“Cercando” estrategicamente a questão central – “(...) como é que um curso universitário de Música se relaciona com a construção de carreiras musicais?” –, um conjunto de questões auxiliares permeia a investigação. Elas ajudam a delinear o contexto em estudo,

ao abordar aspectos do discurso valorativo, da organização do conhecimento e da prática, das expectativas e decisões a respeito de uma carreira musical: O que é mais valorizado em música? Como é que se administra o tempo e as prioridades entre compromissos diversos? O que caracteriza a competência e a conduta de um músico profissional? Quais são algumas das barreiras à ação musical? Entre os “modos constantes e controlados de agir e pensar” que Bourdieu (1998, viii) define como constituindo um “método”, tive também uma preocupação em analisar conceitos presentes na linguagem cotidiana. A principal noção submetida a este exame é a de “profissionalismo” em música, sendo discutida com todos os entrevistados na pesquisa.

O conjunto desses procedimentos e focos de atenção é a base regular da investigação empírica, conduzida sob o nome geral de “trabalho de campo”. Este é então reconstruído como *etnografia*, em que o pesquisador – referenciado no pensamento expresso pelos agentes no campo e na produção de outros pesquisadores/autores – interpreta eventos, atividades musicais e discursos.

1.5 Sobre a prática etnográfica e a particularidade do estudo

A etnografia é tradicionalmente vista como um modelo para a pesquisa antropológica, embora seu uso esteja cada vez mais generalizado em outros campos de pesquisa social (Agar, 1996). Há uma quantidade considerável de reflexão e crítica acontecendo no debate acadêmico contemporâneo sobre quais têm sido algumas das limitações, potencialidades, promessas e necessidades, na prática dessa modalidade – a ponto de que *pensar a etnografia* passou a ser tema de livros, artigos e conferências (v., p. ex., Amit, 2000; Agar 1996 (especialmente cap. 1); Hastrup e Hervik, 1994). Um livro seminal nessa discussão, editado após uma conferência de antropólogos em 1986, foi *Writing Culture* (Clifford e Marcus, 1986). Muitas considerações originaram-se desses escritos e debates, e algumas delas informam os modos que sigo para construir o presente estudo etnográfico.

A metáfora musical de *polifonia*, usada por James Clifford (1988, com referência em M. Bakhtin) para a representação da complexidade observada em sistemas culturais – várias vozes, vários pontos de vista sobre um mesmo assunto – pareceu-me especialmente adequada para o presente trabalho. Em seu estudo sobre conservatórios norte-americanos, Bruno Nettl desempenha ele mesmo três “vozes”, pontos de vista ou papéis: o de etnomusicólogo *in loco*, o de informante principal e o de “outsider” (“o etnomusicólogo de Marte”). Nettl ressalta, entretanto, que raramente cita as “visões das pessoas com quem conversei ou com quem aprendi” (Nettl, 1995, p. 7-8). Diferentemente, eu opto por trazer as “vozes” dos músicos-estudantes e de outros agentes no campo diretamente para a construção do texto.

Relacionando-se de perto com essa intenção de representar a multiplicidade, um outro ponto é recolocado de forma proeminente nos escritos recentes: é a questão da *autoridade* no trabalho etnográfico (v. Clifford, 1988). Não se trata mais de atender apenas à proposta

surgida com o positivismo, a respeito de uma declaração formal, detalhada e transparente sobre o método utilizado na pesquisa científica. Essa proposta continua a ser implementada, mas uma nova dimensão aparece agora, enfatizando o caráter dinâmico da interpretação de fenômenos sociais, como parte importante de um jogo em que dois lados (pesquisador e pesquisados) tomam parte:

A representação construída não é “deles” nem “sua”. Em vez disso, é construída para preencher o espaço inicial em que pontos de interesse (*rich points*) ocorreram entre vocês. É uma representação de espaços intermediários, construídos em colaboração por etnógrafo e locais. (Agar, 1996, p. 36)

Segundo essa perspectiva, os fenômenos ou padrões da “cultura” são re-elaborados e traduzidos em forma escrita como *interpretações* de algo que surge como problema e gera consideração, donde a ênfase sobre o aspecto hermenêutico de trabalhos etnográficos (v. p. ex., Born 1995, cap. 1, e Kingsbury 1988, que remete com frequência ao modelo interpretativo de Clifford Geertz). E sobre um modo geralmente interpretativo e especificamente dialógico de conferir sentido inteligível à experiência, Ingrid Rudie diz também:

O antropólogo e o “outro” operam com sua experiência (...) entre os entendimentos práticos que nunca são trazidos para o nível da discussão explícita e aqueles que são explicitamente verbalizados e discutidos (Bourdieu 1977), no gerenciamento de suas vidas. Antropólogos e informantes agem como catalisadores dos esforços de cada um para criar sentido [*“to make sense”*]. O interesse agudo do antropólogo naquilo que, para os informantes, pode ser apenas trivialidade cotidiana, tem o potencial de acelerar as reflexões do informante, as quais, por sua vez, viram assunto para a análise do antropólogo. Em outras palavras, a análise antropológica se interessa não apenas por atos e representações em sua forma “pura”; ela também acompanha, e parcialmente aciona, os processos auto-interpretativos dos informantes. Dessa maneira, as interpretações do antropólogo e do informante entrelaçam-se no texto final; as tentativas dos praticantes em compreender sua própria experiência situam-se parcialmente “dentro” dos esforços do antropólogo em apresentar a prática deles como conhecimento antropológico (Rudie, 1994, p. 29).

A possibilidade de ouvir *interpretações* dos pesquisados sobre seu mundo de atividades esteve particularmente presente durante o trabalho de campo com músicos-estudantes, e um dos fatores favoráveis a isso pode estar associado à sua condição de praticantes de música em situações que incluem o próprio ambiente universitário – onde *a reflexão é uma das práticas*. Mesmo assim, ouvi comentários de entrevistados, posteriormente ou durante as entrevistas, sobre como era interessante tratar de assuntos sobre os quais geralmente “não paravam” para pensar – aludindo com isso ao andamento ou “tempo” da prática, que se move sempre para frente e com sentido de urgência (Bourdieu, 1998, cap. 4).

Por outro lado, eles estavam também interessados em articular suas teorizações sobre os assuntos da prática musical. Muitas vezes, como se pode ver nas citações, mostravam para isso um grau de facilidade e uma eloquência que impulsionavam o diálogo e inspiravam o pesquisador.

Suponho, no entanto, que o grau efetivo de colaboração interpretativa e mesmo de sua representação no texto final continuem a depender largamente do etnógrafo, isto é, do quanto suas intenções e sua capacidade de ação estão de acordo com uma agenda que prioriza o diálogo. Na verdade, tudo parece depender da epistemologia esposada: meu pressuposto é de que o conhecimento sobre o campo não se forma a partir de uma estrutura teórica que antecede à experiência⁸; acredito que as teorizações *mais válidas* sobre uma realidade social resultam de construção dialógica entre pesquisador e os agentes no campo, como no paradigma “construtivista” de pesquisa qualitativa. As teorizações resultantes de tal processo, porém, dificilmente poderiam reivindicar a autoridade de uma representação total ou definitiva da realidade em estudo. De minha parte, acredito não ser capaz de representar no texto final a variedade, densidade e volatilidade do que os músicos-estudantes da UniRio fazem e pensam em relação à música. Esse interesse central de suas vidas está identificado acima de tudo com a *prática*, essa dimensão da experiência que o “ponto de vista escolástico” (esboçado por Austin, 1962, e analisado por Bourdieu, 1998, cap.6), ainda que exercido por um pesquisador “nativo”, procura compreender teoricamente, sempre condicionado por sua situação excludente, como se olhasse aquela prática do alto de uma colina.

O que acredito ter sido possível durante a pesquisa de campo foi estabelecer momentos de *diálogo e reflexão sobre essa prática*, em que eu e eles/elas nos engajamos quase sempre com interesse mútuo. A partir daí, existe o objetivo de trabalhar no sentido de que o texto final, com sua carga extra de literatura referencial, seja o mais fiel possível – não como reprodução literal, mas por não distorcê-las – às considerações que surgiram durante os diálogos originais. A abordagem de uma construção colaborativa significou, neste caso, que a atividade de dialogar com os músicos-estudantes era tomada como um método para – usando a metáfora de Clifford – compor uma visão polifônica sobre suas práticas e perspectivas, presumindo que a interpretação resultante deveria fazer sentido para aqueles que tomaram parte no diálogo. Foi com essa disposição que estive embarcado na jornada de convivência e exame constante que perfazem a rotina do etnógrafo⁹.

⁸ V. comentário de Clifford sobre tese de Evans-Pritchard para a composição de *The Nuer*, em Clifford 1988, p.32-34.

⁹ No caso desta pesquisa, tenciono eventualmente testar se o objetivo de “fazer sentido” ou ser inteligível aos olhos dos músicos-estudantes e outros agentes no campo foi de fato alcançado, concordando com Agar, quando diz que a apresentação final de uma etnografia deve ser aberta à avaliação dos “nativos” assim como dos “colegas” (Agar, 1996, p.14).

1.6 O pesquisador como “estrangeiro” ou “nativo”

Claramente, a etnografia é modalidade de pesquisa que propicia a *convivência*. Nesse modo de investigação, torna-se rotina para o pesquisador compartilhar momentos na vida de pessoas com quem não tinha intimidade antes do “trabalho de campo”. Como se pode imaginar, essa rotina vai ficando mais densa, mais variada e sujeita ao surgimento de problemas de muitos tipos – à medida que o próprio ato de prestar atenção no *outro* vai criando interesses novos e ondas sucessivas de curiosidade sobre o que se deseja compreender (uma complexidade que obriga à delimitação constante de epistemologia e metodologia); à medida que o *outro*, por seus motivos diversos, nem sempre deseja ser objeto de atenção; e também à medida que pesquisador e todos os envolvidos na pesquisa estão sujeitos aos acidentes e limitações que restringem qualquer ação humana. A menção dos três fatores acima é uma tipificação parcial, que não chega a ilustrar (e muito menos esgotar) os problemas práticos envolvidos em fazer pesquisa etnográfica. A literatura relacionada a esta modalidade de pesquisa (e à reflexão crítica sobre ela) tem apontado problemas específicos e, em cada peça produzida, pratica-se correntemente a descrição textual de problemas, soluções e impasses encontrados durante o trabalho de campo (v. p.ex., Wulff, 2000; Chernoff, 1979; Kingsbury, 1988; Born, 1995).

Muitas vezes, um problema – seja de natureza prática (como quando o acesso a uma informação é impedido ou dificultado) ou epistêmica (como quando o pesquisador se vê surpreendido por algo que “não faz sentido”) – pode ser considerado ele mesmo um dado relevante, indicador de disposições e normas culturais importantes. No caso do impasse epistêmico, o pesquisador experimenta uma espécie de *vácuo* em que sua lógica não é capaz de operar ativamente para compreender a lógica do outro – um *outro* que na pesquisa antropológica é tipicamente o membro de uma cultura distante. A “charada” pode ser mesmo crucial para o desenvolvimento da pesquisa, e autores como Agar (1996, p.31-34) falam desses momentos como *pontos ricos*, capazes de imprimir novo rumo e ritmo a uma investigação.

Durante toda a pesquisa de campo entre estudantes universitários de Música, estive situado de forma *sui generis* em relação ao papel mais típico do etnógrafo, pelo menos em relação à tradição antropológica de pesquisas em culturas distantes. Sobre essa condição característica do pesquisador, Clifford Geertz entendeu que:

Para descobrir quem as pessoas pensam que são, o que pensam que estão fazendo e com que finalidade pensam que o estão fazendo, é necessário adquirir uma familiaridade operacional com os conjuntos de significado em meio aos quais elas levam suas vidas. Isso não requer sentir como os outros ou pensar como eles, o que é simplesmente impossível. Nem virar nativo, o que é uma idéia impraticável e inevitavelmente falsa. Requer aprender como viver com eles, sendo de outro lugar e tendo um mundo próprio diferente. (Geertz, 2001, p. 26)

Mas esse quadro não correspondia exatamente ao meu caso. A proposta era estudar problemas de músicos e estudantes, tendo eu mesmo a experiência prévia de desempenhar esses papéis, e isso colocava a investigação em termos parcialmente diferentes. Mesmo assim, o que Geertz dizia sobre a relação cognitiva era pertinente em boa parte. E a caracterização de meu papel no trabalho de campo merece um detalhamento inicial nesta seção¹⁰.

Uma configuração incomum nos ambientes e nas interações do “campo” já podia ser notada desde o começo: como a pesquisa etnográfica entre músicos e estudantes não é comum à rotina desses agentes, pude perceber certo estranhamento e mesmo desconfiança de alguns em relação à minha presença nos ensaios ou em outros momentos. Mesmo a praxe de apresentar-me ou ser apresentado por um professor, com explicações sobre o que eu fazia ali, não era suficiente para dissipar de imediato o insólito da situação. O que faz alguém que “observa” um ensaio de música? Mesmo entre professores, isso não parecia ser tão claro (em tom de brincadeira, um deles disse que eu estava ali fazendo não uma audição, mas uma “auditoria”). De modo que, apesar de minhas intenções em favor de um diálogo “de igual para igual”, um sentido de distância apresentou dificuldades iniciais para o relacionamento interpessoal, possivelmente em consequência de mais de um aspecto de caracterização pessoal/social, que descrevo a seguir:

- a) alguns estudantes já me conheciam pessoalmente ou de nome *como músico*, e a duplicidade de papéis (agora eu era um *pesquisador*) pareceu criar certa confusão, principalmente nos estágios iniciais;
- b) como variante dessa dupla identidade, alguns me conheciam como ex-colega de graduação na Uni-Rio, embora não houvesse entre eles amigos ou pessoas íntimas da época¹¹;
- c) há uma considerável diferença de idade entre a maioria dos estudantes da graduação e eu, o que inevitavelmente gera diferenças de vocabulário, aparência, modos de expressão, etc.

Percebi que em minha imagem havia ambigüidade: naquela pessoa que convivia com estranhos, se combinavam identidades de pesquisador, músico (alguns podiam me ver como “ex-músico”), ex-colega e alguém “de outra geração”. Para complicar o quadro ainda mais, atuei como professor de uma turma da Licenciatura, como parte de um estágio de docência que deveria cumprir, na condição de bolsista. O que fez com que, para alguns dos estudantes observados, se adicionasse à minha imagem o rótulo de “professor”. Um episódio curto ilustra essa complicação: após assistir ao ensaio de um grupo, acompanhei três estudantes até a

¹⁰ Mais considerações vão aparecer nos capítulos posteriores, de forma relacionada aos dados etnográficos.

¹¹ A estruturação em sistema de créditos ocasionou que, no último ano da Licenciatura, eu estivesse cursando matérias com estudantes que estavam em seu primeiro ano de curso.

cantina, e o guitarrista quis saber: “Você vai dar aula hoje?”. Respondi que não. E ele, sem demora: “O que você tá fazendo aqui, então?”.

Identidades sociais, às vezes conflitantes entre si, formaram assim um problema que explicitava certas dificuldades específicas desta pesquisa em relação ao gênero antropológico: eu não estava na situação típica de encontrar uma cultura muito diferente da minha; em vez disso, a situação correspondia a um estilo mais praticado e discutido recentemente: a antropologia feita “em casa”¹². O relacionamento não seria exatamente no padrão da polaridade estrangeiro-nativo; tanto do ponto de vista do pesquisador como dos músicos-estudantes, havia mais coisas em comum, mais significados sendo compartilhados desde o início. Podia-se presumir que um princípio de similaridade, ainda que pouco manifestado, iria coexistir com outros importantes fatores de diferença. Afinal, eu não era um “nativo”?

Em medida considerável, a resposta era um claro *sim*: eu falava o mesmo idioma nacional; vivia na mesma cidade; havia sido músico-estudante no curso de graduação da mesma universidade; sabia fazer uma parte da música que eles faziam agora e, mais importante, eu tinha uma experiência direta e variada do *sistema cognitivo* em questão, isto é, dos modos usuais de se aprender instrumentos, técnicas e estilos em instituições de ensino musical. Eu tinha familiaridade também com parte da linguagem técnica e da gíria, assim como da linguagem de humor que eles usavam. Por outro lado, havia diferenças que transpareciam desde o início, algumas tendo a ver com os fatores já mencionados, outras por não compartilhar alguns valores estéticos e técnicas específicas¹³.

Estudar estudantes de música, do meu ponto de vista de “ex-estudante de música”, provou ser uma tarefa com desafios sutis e disfarçados. Mas a complexidade representada na figura do pesquisador, neste caso, é algo que pode ser utilizado com certo proveito e que, de qualquer modo, não pode ser encoberto. Na medida em tenho interesse antropológico na compreensão do “outro”, devo *estranhar* – como Arroyo (1999) enfatiza – o ambiente da profissão musical, a fim de ouvir bem o que diz quem está atuando nele. Mas, ao mesmo tempo, seria intelectualmente falso esconder a familiaridade que tenho com o mesmo ambiente; além disso, representar o papel da inocência seria ineficaz como estratégia. Pois se

¹² A literatura sobre questões teóricas e práticas dessa modalidade inclui os estudos mais diretamente vinculados a esta pesquisa: Kingsbury, Nettle, Born e Travassos, além do sociólogo Becker, tiveram treinamento e formas de atuação musical, antes de pesquisar a prática da música em contextos com que tinham familiaridade. Jackson (1986) editou *Anthropology at Home*, livro reunindo artigos de antropólogos, após uma conferência da Association for Social Anthropology (ASA). Jones (1970), um antropólogo negro norte-americano que estudou problemas da comunidade negra em Denver, Colorado, escreveu o artigo mais antigo que encontrei tendo no título a expressão “*native anthropology*”. No Brasil, o estilo está bastante consolidado pela prática da *antropologia urbana*, cultivada por diversos autores, notadamente Velho, Kuschner, Vianna e outros, vários tendo algum vínculo com o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) do Museu Nacional - U.F.R.J. As contribuições geradas por um intercâmbio entre sociologia, antropologia e psicologia social na Universidade de Chicago, durante o séc. XX, são significativas, assim como os estudos produzidos pela chamada escola de Manchester, a partir de Max Gluckmann.

¹³ Técnica, estética e valores são conceitos discutidos ao longo da tese, principalmente nos capítulos 2 e 3.

posso me comunicar no “idioma nativo” (cujo aprendizado, mesmo em nível rudimentar, é tão crucial para o antropólogo); se posso entender procedimentos consensuais em certas práticas musicais (que demandam tempo e esforço preliminar do etnomusicólogo), então devo contar, na investigação do assunto, com aquilo que conheço e *também* fazer uso de ferramentas que antes não possuía, enquanto era principalmente um praticante. Emprego assim uma combinação de olhares sobre o objeto de estudo, na medida em que acesso diversos *sentimentos* – como na expressão usada por Howard Becker (“*when we are feeling scientific...*”) – relacionados a modos distintos de apreender a realidade: a experiência passada ou recente de músico, educador, estudante ou pesquisador de atividades humanas permite *modulações* do olhar¹⁴ e combinações entre esses modos de ver, efetuadas por uma mesma pessoa. A possibilidade de estar “flanando” como Fernando Pessoa na cidade natal (v. Vianna, *in* Velho, 1999), como quem ora se aproxima ora se distancia das coisas, permite também que um velho assunto seja visto por novos ângulos e principalmente que se descubra – quando existe interesse e disposição para isso – algo previamente desconhecido sobre ele.

1.7 Sobre a construção teórica

O que é costumeiramente esperado do(a) etnógrafo(a) é que chegue ao fim de seu trabalho com uma explanação válida dos problemas encontrados na investigação, explanação que seja apresentada não tanto em termos de uma teoria capaz de previsão, mas muito mais como uma representação daquela realidade, um referencial capaz de gerar certas expectativas (em vez de previsões concretas) diante de seus problemas específicos (Agar, 1996, p.32). O conhecimento gerado tem sua validade declaradamente limitada à circunstância histórica e local das pessoas e suas ações no campo – embora esteja implícito também o desejo de se proporcionar condições para outros usos e eventual generalização. Neste sentido, as etnografias apresentam perspectivas teóricas em formas variáveis de relação com a observação empírica¹⁵ e deixam portas abertas para uma compreensão cumulativa e variada em domínios específicos da ação humana. Para explicar esse tipo de elaboração teórica, Agar (1996, p.35) usou o conceito de *abdução* (em contraste com dedução ou indução), desenvolvido por Charles Peirce. Por abdução, diz Agar, o etnógrafo normalmente procede a partir de dados percebidos como interessantes, para então conceber uma estrutura ou moldura (“*a frame*”) que possa acomodar o que foi observado – em vez de testar hipóteses derivadas de uma teoria pré-existente ou tentar induzir novos dados a um conjunto pré-existente de conceitos.

¹⁴ Aproveito aqui a metáfora musical da “modulação”, usada por uma estudante para falar de uma mudança de rumo, de sua carreira consolidada como instrumentista para um novo investimento no caminho acadêmico – como se mudasse de “tom”. O assunto será retomado mais tarde.

¹⁵ Panoramas históricos da prática etnográfica, especialmente em relação a seu campo de estudos mais característico, a antropologia, são encontrados em Barnard (2000), Ellen (1984) e Clifford (1988, esp. cap. 1).

Em relação ao esquema referido por Agar, uma divisão acentuada entre abordagens cognitivas não se efetua em minha condução do atual estudo. Em vez disso, tenho usado de fato uma combinação, um trânsito entre elas, especialmente entre tentar uma interpretação autoral de episódios, elaborar sobre diálogos com os estudantes e tentar adequar essas instâncias a conceitos e teorizações apresentados por outros autores – que ofereceram interpretações próprias para fatos e processos que entendo estarem relacionados ao material examinado aqui. Assim, o processo de pensar os materiais tende à forma de uma conversação entre três partes – uma polifonia a três vozes, por assim dizer –, onde uma corresponde ao entendimento do etnógrafo, outra é representada pelas citações dos músicos e a terceira aparece em referências à literatura.

Na composição do texto, o tratamento que dou aos problemas levantados em campo é principalmente o de uma abordagem interpretativa, associada menos à hermenêutica “crítica” empregada por Born (1995) e mais a uma modalidade exploratória, interessada na organização da prática tal como é entendida e apresentada pelos agentes. Na modalidade crítica, valoriza-se o potencial que a pesquisa tem de informar e iniciar a ação política, elaborando-se uma crítica da “ideologia dominante, que evita que os participantes reconheçam as possibilidades imanentes no presente” (Comstock, 1982, citado em Smith, 1993, p. 194). Parte-se então do pressuposto de que há uma objetividade histórica velada, que o pesquisador pode desvelar, como quando tenta contribuir com “*insights* que possam gradualmente ser trabalhados e assim informar mudanças nas práticas culturais no futuro” (v. Born, *op. cit.*, p. 10). De fato, é clara a relevância do que pode ser dito sobre o condicionamento ideológico e as estruturas hierárquicas vigentes no pensamento e na prática de estudantes, professores e apreciadores de música. E certos estudos – independente da epistemologia que declaram adotar – têm desempenhado essa tarefa (além do estudo de Born, destaco os de Travassos, 1999; Kingsbury, 1988; Nettl, 1995; Green, 1988; Small, 1987).

Em minha abordagem, procuro uma variante do trabalho interpretativo que, em vez de conduzir a investigação “por trás” e “através” do discurso dos sujeitos, “a fim de elucidar falhas e contradições” (Born, *op. cit.*, p.10), enfatiza o entendimento dialógico de significados, de acordo com o exposto por Ingrid Rudie (v. citação mais extensa na p. 15):

(...) as interpretações do antropólogo e do informante entrelaçam-se no texto final; as tentativas dos praticantes em compreender sua própria experiência situam-se parcialmente “dentro” dos esforços do antropólogo em apresentar a prática deles como conhecimento antropológico (Rudie, 1994, p. 29).

É certo que me interesso pelas condições concretas de existência dessa prática e dedico partes do texto a uma análise delas. Esta análise, no entanto, é necessariamente limitada por tempo de pesquisa, espaço de apresentação e formação do pesquisador. Mais capacitado para lidar com a observação e o diálogo reflexivo sobre a prática musical do que com os aspectos técnicos da análise histórica, econômica e política, tratei destes últimos de

maneira não sistemática, ilustrativa, com base em dados empíricos e auxílio de fontes literárias. São os aspectos estéticos e organizacionais da prática que estão no centro da discussão, e por isso a análise continuada de certas ações rotineiras e certos conceitos “nativos” funciona como um fio condutor do texto. São três os núcleos conceituais recorrentes na discussão: *técnica e conhecimento musical*; *valores, valorações e estética*; *profissão de músico*. Esses pontos de referência são vistos como fundamentais para o exame das perspectivas dos agentes sobre as relações entre o curso universitário e suas ações no campo da música.

Este estudo é informado por uma gama de autores e obras, associados comumente a campos distintos de conhecimento, donde as idéias de “composição do texto” e “construção teórica”. Alguns dos autores influentes na definição de conceitos e nas teorizações presentes aqui têm, na verdade, trabalhado *entre* disciplinas, remetendo-se eles mesmos a outros pensadores em domínios variados. É o caso de autores em diferentes linhas de investigação sociológica, desde Max Weber até Howard Becker e Pierre Bourdieu. Outros, como Bruno Nettl e Henry Kingsbury, têm identificado suas carreiras mais tipicamente com um campo de estudo, respectivamente etnomusicologia e antropologia, mas está claro que esses campos se constituíram eles mesmos com teorizações e métodos intercambiados com outras disciplinas. De todo modo, na produção acadêmica contemporânea, têm-se observado práticas de “transversalidade” e outras expressões indicando cruzamento de fronteiras entre campos do saber. Em um caso explícito de teorização interdisciplinar, Georgina Born empregou em seu estudo etnográfico do IRCAM “idéias que vão da etnomusicologia à sociologia da cultura, à história da arte, à semiótica, à psicanálise”, argumentando que “em cada ponto, foram necessárias para dar conta de particularidades dos fenômenos a serem compreendidos” (Born, 1995, p.8).

Para lidar com as questões levantadas no trabalho de campo, achei especialmente útil lidar com estruturas teóricas encontradas na obra de dois autores: o modelo de Max Weber sobre *tipos de ação social* (exposto em *Economia e Sociedade*, vol.1); e as idéias de Pierre Bourdieu sobre a particularidade das lógicas, as formas do capital e seu tratamento do conceito de *investimento* (v. p. ex. Bourdieu, 1998, cap. 4).

O material de campo apresenta vasta quantidade de problemas relativos à orientação que os músicos-estudantes seguem no gerenciamento de suas atividades ou, em termos mais amplos, na construção de sua profissão. Para analisar e interpretar esse material, tenho pensado as ações musicais dos sujeitos como formas de ação social, tal como esta é definida por Weber – ação intencional, que leva em conta a ação de outros grupos e pessoas, diretamente conhecidos ou não, situados no passado, presente ou futuro, e que é orientada por comportamentos tradicionais ou habituais, por afetos, por valores culturais, por considerações práticas, e sobretudo, como o autor ressaltou, por articulações variadas entre esses modos de agir:

Seria muito incomum encontrar casos concretos de ação, especialmente de ação social, orientados *somente* por uma ou outra dessas maneiras. Esta classificação dos modos de orientação da ação de maneira nenhuma pretende esgotar as possibilidades no campo, mas apenas formular em forma conceitualmente pura certos tipos sociologicamente importantes, dos quais a ação real é mais ou menos aproximada ou, no caso muito mais comum, que constituem seus elementos (Weber, 1978, p.26, *italico no original*).

Diante das “possibilidades do campo”, representadas na etnografia, vou considerar também as *formas de participação na prática musical*, por meio de agentes que constroem com ela um compromisso de carreira: o processo de identificação com um ou outro instrumento, um ou outro gênero musical; os caminhos variados de aperfeiçoamento de habilidades que vão sendo organizadas especificamente por instrumentos, por estilos, por “escolas” de técnica e estética, por funções produtivas – uma organização do saber e da prática que tende a ser singularizada ainda mais em cada indivíduo. Esse compromisso de carreira – que caracteriza e distingue os músicos-estudantes de pessoas que se engajam com o fenômeno musical em diversos outros sentidos – é a princípio um compromisso vitalício, uma espécie de confissão ao mesmo tempo íntima e pública, um *investimento* do ser naquilo que faz. Os efeitos dessa imersão na prática fazem do músico alguém que acredita, como diz Bourdieu, na importância do jogo em que joga. O autor usa termos intercambiáveis para estudar as relações entre o interesse pessoal e o campo social. Entre esses termos aparece “libido”, por exemplo, transposto de seu contexto psicanalítico para o exame do envolvimento afetivo em práticas ou campos sociais. O compromisso do indivíduo com um campo é exemplificado, por Bourdieu, no lema de uma academia da Grécia clássica:

Libido também seria inteiramente pertinente para nomear o que tenho chamado de *illusio* ou investimento. Cada campo impõe uma tácita taxa de ingresso: “Ninguém entre aqui que não seja um geômetra”, isto é, que ninguém entre a não ser que esteja disposto a morrer por um teorema. (...) Uma das tarefas da sociologia é determinar como o mundo social constitui a libido biológica, um impulso indiferenciado, em uma libido social específica. Existem efetivamente tantos tipos de libido quantos são os campos: o trabalho de socialização da libido é que precisamente transforma impulsos em interesses específicos, interesses socialmente constituídos que somente existem em relação a um espaço social em que certas coisas são importantes e outras não têm importância (...). (Bourdieu, 1998, p.78-79)

Nesta etnografia, vamos encontrar menção recorrente, na fala dos músicos, ao *coração*, à *vontade*, ao *estar inteiro* (no ato de fazer música), como critérios com que se avalia a qualidade da música produzida. São apenas algumas das evidências que apontam para a importância do estudo dos interesses e valores, em um meio que historicamente produz, preserva e transforma seus sistemas estéticos como micro-sistemas culturais. Para tentar entender um “mundo da música” sustentado por investimentos pessoais, os valores, os afetos,

as razões práticas e a tradição estão presentes como “elementos” ou categorias da perspectiva com que analiso a ação musical dos estudantes. Outras categorias, mais especificamente ligadas à técnica musical, são derivadas do trabalho empírico e utilizadas na própria discussão de conceitos como “técnica”, “estudo” e “profissão”. A prática da música é pensada aqui como um campo social, capaz de constituir envolvimento em face de oportunidades e limitações concretas, enquanto seus agentes procuram agir no sentido de obter um meio de sustento, satisfação íntima e reconhecimento público.

1.8 Sobre critérios éticos na pesquisa e na construção do texto

Quando se faz uma pesquisa de campo, é comum encontrar situações de disputa e pontos de conflito entre as pessoas, o que frequentemente suscita críticas de parte a parte, com relatos sobre episódios que deixaram impressão ou consequência negativa, e com outras formas de avaliação pessoal sobre as relações sociais. Diante de problemas assim, tem sido comum adotar, na prática etnográfica, o recurso do anonimato, com ou sem adoção de nomes fictícios, para representar os sujeitos (v. Kingsbury, 1988; Nettl, 1995; Born, 1995; Travassos, 1998), as instituições (Kingsbury, *op. cit.*; Nettl, *op. cit.*) e até as localidades exatas (Kingsbury, *op. cit.*; Nettl, *op. cit.*) do estudo. Costuma-se criar codinomes para os sujeitos, pensando em “proteger sua identidade” e evitar possíveis consequências embaraçosas ou até riscos maiores (v. Velho 1998; Becker, 1967; Whyte, 1981).

Nesta etnografia, após ponderar o assunto e consultar os entrevistados, estou optando por um procedimento que não esconde, sistematicamente, a identidade dos participantes. Apenas em situações que considero mais delicadas, ou quando o anonimato parece dar maior rapidez à leitura, evito mencionar os nomes ou outros detalhes sobre as pessoas. A opção de usar nomes reais é feita por duas razões principais, expostas a seguir:

- a) Trata-se aqui de perspectivas e procedimentos observados entre pessoas comprometidas com atividades de estudo e de um trabalho que é legalmente reconhecido e organizado;
- b) Uma parte significativa da construção da carreira profissional do músico, como se verá no estudo, diz respeito a estabelecer entre colegas, empregadores, outros participantes do mundo artístico-musical e junto a setores do público apreciador uma boa reputação, um “bom nome”, que é permanentemente construído por suas realizações e sua conduta. A menção nominal aos músicos-estudantes que participaram desta pesquisa procura refletir, em certo grau, este mesmo empenho de cada indivíduo. Vários músicos-estudantes que estão em foco nesta etnografia trabalham também no sentido de tornar públicos os nomes de seus conjuntos: a *divulgação* de apresentações é um elemento cada vez mais valorizado na constituição de carreiras musicais, e os materiais usados para isso ilustram partes do texto.

Os ambientes e as relações que se formam com o fazer musical têm, portanto, características que a meu ver justificam um procedimento específico para a escrita da tese: um procedimento combinatório que ao mesmo tempo retrate uma realidade sustentada “emicamente” (onde o reconhecimento pessoal é crucial), sirva à análise e preserve os sujeitos de embaraços que o próprio texto poderia eventualmente gerar.

Esses possíveis “embaraços” nada têm a ver – é importante deixar claro – com ilicitude ou ameaças à segurança dos indivíduos, como pode ocorrer em certos estudos (p.ex. as etnografias citadas de Velho, Whyte e Becker). Seriam basicamente de uma outra ordem, envolvendo problemas de hierarquia e autoridade, e influenciando talvez sobre oportunidades de trabalho ou a própria qualidade dos relacionamentos cotidianos. Os participantes em uma instituição de ensino sempre têm muito mais a dizer sobre a organização do currículo, as relações com o mundo profissional e a própria infra-estrutura universitária do que aquilo que fica registrado em documentos formais, como questionários de avaliação (pelos alunos) e relatórios (de professores e administradores)¹⁶. O próprio discurso em sala de aula, que pode às vezes ser veículo para reflexão e discussão, é relativamente restrito em comparação com as conversas informais que constituem de maneira importante o espaço de trocas e de crítica.

Dentro dos limites do *campus*, foi no espaço e tempo extra-aula – em conversas nos corredores, no saguão, no jardim, na cantina etc. – que mais pude ouvir o que alunos e professores pensam sobre a vida universitária e sua relação com o mundo do trabalho musical. Durante a pesquisa, ouvi atentamente o que cada um queria me dizer. Em situações de disputa ou atrito, procurei ouvir diferentes versões dos fatos e opiniões. Onde havia aparente homogeneidade e concórdia, também encontrei, mais cedo ou mais tarde, diferença de pontos de vista e eventualmente tensões. Em relação às questões que surgem no campo, o pesquisador nunca está isento de “tomar partido”, mas em meu caso não achei especialmente difícil dialogar e representar no texto vozes divergentes – e procurei fazê-lo com igual respeito, talvez movido por uma predileção pela apreciação e discussão da diferença, no espaço social da música urbana¹⁷. São essas situações de conflito, freqüentemente caracterizadas como divergências sobre formas e usos do poder – e também como questões sobre a *falta* de poder – que geraram os momentos mais delicados do estudo. E é na representação de episódios como esses que julgo conveniente manter o sigilo sobre identidades. Acredito que assim possa justificar a confiança que os participantes demonstraram, ao falar livremente sobre antagonismos, dilemas e crises – pontos ricos nas

¹⁶ Cabe ressaltar ainda que ambientes formais de estudo, como o Instituto Villa-Lobos, apresentam-se estruturados institucionalmente por políticas públicas, em relação direta com estruturas sociais nacionais e locais. Todo conflito gerado nesses ambientes pode ser entendido no contexto de uma sociedade que é reconhecidamente diversa em termos de cultura; desigual em termos de poder; e que formalmente preza a democracia e a diferença de opinião.

¹⁷ Pela oportunidade de exercício do debate, sou especialmente grato aos músicos, estudantes, professores e convidados – vários deles ligados à UniRio – que participaram da série de encontros “Roda de filosofia – temas de música, cultura e educação”, que organizei entre setembro de 2000 e dezembro de 2002, junto aos Seminários de Música Pro Arte, no Rio de Janeiro.

relações sociais em torno da música –, e ao mesmo tempo servir aos interesses da pesquisa, pois com o recurso do anonimato (usado em pontos estratégicos, com iniciais ou siglas fictícias (“Y comentou que a professora de XYZ”)), os episódios e as questões suscitadas continuarão a ser objeto de análise.

2. Técnica

2.1 Introdução

Ela percebe uma diferença entre sua aprendizagem de flauta e de viola. Começou cedo com a flauta. Assim, quando se decidiu e adotou uma consciência do tipo “agora vou estudar”, já conhecia o instrumento, tinha intimidade com ele, “já sabia” – como enfatiza. Com a viola, por outro lado, “tudo é novo, as posturas não são naturais, não é uma coisa orgânica que sai de você, como o sopro da flauta; é uma coisa estranha que está ali e você tem que pensar em cada movimento”. Carolina também conta que sua técnica na flauta deu uma “amaciada”, recentemente. Explica que não está prestando tanta atenção à técnica agora, deixou de colocá-la em primeiro plano, ao tocar. E parece que isso representa um avanço técnico e expressivo ao mesmo tempo.

O que é dito ou presumido quando se fala em “técnica”? Como é que tocar um instrumento pode exigir “pensar em cada movimento” ou, por outro lado, pode se transformar em “uma coisa orgânica”? Por que interpretei um ponto da narrativa como “um avanço técnico e expressivo ao mesmo tempo”?

Neste capítulo, examino o papel conferido à técnica musical na formação e atuação de músicos. Embora permeando os discursos e atividades do músico como uma preocupação constante, a técnica está relativamente ausente da discussão teórica e conceitual. Curiosamente, não figura como verbete no *Grove Dictionary of Music and Musicians*, ou no *Harvard Dictionary of Music*, por exemplo. Em estudos de musicologia, trata-se do assunto como tópico de investigação histórica, normalmente buscando reconstituir a prática de determinado período (Bèhague, 1984). E em etnomusicologia, o tema é tipicamente tratado em meio a outros aspectos que constituem uma cultura musical. Interessa notar que em muitos estudos, neste campo e também no da educação musical, questões relativas à técnica aparecem discretamente, de modo descritivo, ou a delimitam como dimensão apenas auxiliar na formação musical¹. Essas tendências estão de acordo com cada perspectiva teórica utilizada e com os contextos em estudo: a etnomusicologia tem tradicionalmente focalizado culturas musicais em que o estudo técnico não constitui uma dimensão em separado, na formação do músico. Quando Cooke (1986) descreve aspectos de estilo de execução e ensino do *fiddle*, nas Ilhas Shetland, reconta o processo de aprendizagem de um músico:

Ele já conhecia o repertório por ouvi-lo ser cantado e tocado freqüentemente, e havia observado muitos outros violinistas tocando em sua casa ou nas casas de amigos, noite após noite desde a infância. Só restava a ele aprender a manipular o instrumento. (...) O ambiente cultural

¹ V. p.ex. a tradução de “skills”, no modelo didático de Keith Swanwick (1979) como “técnica”, por Liane Hentschke (em Swanwick, 1993). No modelo de Swanwick, o treinamento de habilidades específicas aparece como aspecto auxiliar ao trabalho sobre atividades principais de composição, audição e performance. Em pesquisa sobre práticas e modelos pedagógicos de música, é tema relevante analisar efeitos de hierarquização entre focos de interesse vistos alternadamente como “técnicos” e “propriamente musicais”.

tradicional era igualmente encorajador para qualquer violinista aspirante. O *fiddle* não era considerado um instrumento especialmente difícil de aprender (...) não havia necessidade de notação e ele meramente precisava aprender a “geografia” do instrumento e treinar seus dedos (Cooke, 1986, p.128).

O comentário do autor e a transcrição de uma entrevista com esse músico – que a partir dali explorou sozinho o instrumento – retratam um cenário comum em muitas tradições orais. Nossa questão particular é tratar de uma outra cultura de formação musical em que, apesar da presença de importantes elementos de oralidade, esse “aprender a manipular o instrumento”, o conhecer sua “geografia” e “treinar os dedos” passam a constituir um domínio especializado de atenção e atividade (menos visível para o público), internamente à prática musical. Professores, instituições e publicações mediam ensinamentos e orientações sobre o domínio da técnica, e essa mediação é capaz de moldar, pelo menos em parte, as noções e experiências de música e a própria organização de oportunidades e restrições no campo profissional.

Na literatura sobre educação musical, no entanto, não se costuma exercitar uma análise sistemática do assunto. Isso pode ser atribuído, mais uma vez, a focos tradicionais de estudo: a atenção das pesquisas tem recaído sobre problemas relativos à inserção da música na educação geral, escolar e quase sempre em nível pré-universitário, segundo uma variedade de metodologias e abordagens disciplinares. Conseqüentemente, a ênfase dada ao trabalho técnico no âmbito dos conservatórios e sua reprodução em outras instâncias do ensino de música podem tornar-se objeto de crítica (v. p. ex., Penna 1995, Santos, 2001), pela percepção de sua inadequação filosófica aos objetivos projetados mais recentemente para a educação musical geral. Em outras linhas de pesquisa, notadamente psicológicas e cognitivistas, o trabalho técnico é examinado em experimentos que procuram determinar os efeitos de diversos procedimentos e rotinas, na tentativa de chegar a conclusões científicas e normativas sobre a relação entre meios e resultados (v. Sloboda, 1985, 1988; Hallam, 1992)².

Há, no entanto, um espaço pouco explorado nos estudos etnomusicológicos e educacionais: é o espaço para as análises da organização social e estética do trabalho técnico, e de sua condução entre músicos voltados para o processo de profissionalização. O interesse por este modo de análise configura este capítulo e aparece em outros momentos da etnografia.

² Entre outros resultados, a pesquisa de Hallam (1992) apresenta uma categorização das abordagens de estudo do instrumento (*practice*), por 22 músicos profissionais, detalhando por meio de entrevistas as rotinas adotadas. A abordagem pode ser “técnica”, “musical” ou “mista”. Com base nas afirmações e nos relatos dos músicos sobre seus modos de estudo, a autora concluiu que “apenas um músico poderia ser descrito como tendo uma abordagem exclusivamente musical, nove adotaram uma abordagem mista ou balanceada e doze uma abordagem técnica” (p. 187). Uma violinista disse preferir estudar tecnicamente pela manhã e então tocar (“*play*”, entre aspas no original) musicalmente à tarde. Para ela, idealmente, “o estudo musical e técnico devem ser separados”. Hallam sugere que esta terminologia, indica “uma visão do estudo como trabalho, um meio de melhorar e consolidar a proficiência técnica” (p. 151), enquanto a interpretação musical é vista como mais lúdica e agradável.

Em contextos urbanos de formação de músicos, a técnica musical – para cada instrumento e para especialidades do fazer musical – tem sido a própria razão de ser dos manuais práticos ou “métodos”, desde publicações pioneiras, nos séculos XVII e XVIII³. Mais recentemente, ocupa também páginas das revistas dirigidas a um público de instrumentistas (p. ex. *Guitar Player*, *Keyboard*, *Modern Drummer*) e, sendo ponto focal na relação professor-aluno, faz parte também dos modos correntes de transmissão oral das músicas. No processo de tornar-se músico “profissional”, a técnica parece habitar um espaço do senso comum, da prática cotidiana, o que motiva uma investigação empírica e sua discussão conceitual, no campo desta pesquisa. Dados etnográficos são analisados e interpretados aqui, com o fim de delinear um conceito de técnica – maleável o suficiente para uso nos diversos contextos observados –, e compreender sua relevância no fazer musical dos agentes. Recorro também a fontes diversas na literatura (um manual de contraponto do séc. XVIII; uma etnografia sobre música em um conservatório; uma teoria do capital cultural; um manual técnico de oboé), para considerar o que está envolvido em “adquirir técnica”, “estudar música”, “aperfeiçoar-se” e expressões afins.

Como ponto de partida para o capítulo, um modelo gráfico sugere que a ação musical dos músicos-estudantes pode ser vista como um ciclo recorrente de duas fases: *preparação* e *realização*. Nas instâncias de preparação, concentram-se as atividades mais reconhecíveis do trabalho técnico, ao passo que, nas situações de realização, certas normas de apreciação estética e de ensino artístico tendem a “camuflar” esse trabalho. Geertz (1976, p.230) fala de uma “ilusão estética”, com que o ator competente leva o público a esquecer o trabalho da representação e envolver-se apenas com a trama e o personagem; na performance musical, também se valoriza o senso de naturalidade e fluência, e prefere-se ver “técnica” como um recurso *a serviço da música* (cf. Kingsbury, 1988, p.98). Mas também se nota que o trabalho empreendido para sua aquisição pode ser marcante ao ponto de eventualmente resultar em seu destaque na atuação do musicista. Questões sobre a excelência técnica e o virtuosismo, como categorias de produção e apreciação que interessam ao exame de valores e sistemas estéticos, aparecem no discurso dos músicos-estudantes, e são examinadas no capítulo seguinte.

Provavelmente mais central para o estudo da profissionalização é o papel da técnica como recurso acumulável e organizável para o trabalho – uma espécie personalizada e incorporada de capital cultural (Bourdieu, 1986). Neste sentido, o projeto de cursar a universidade tem importantes conotações, que serão examinadas aqui por via do discurso de estudantes e professores. Ao mesmo tempo, a realização do curso interage com motivações e projetos externos, que podem priorizar técnicas *externas* ao plano curricular. A etnografia sugere que, mesmo em um meio cultural aparentemente coeso (o curso universitário de

³ Sobre a técnica de composição vocal, por exemplo, Girolamo Diruta apresentou quatro regras para o movimento das vozes e para relações possíveis entre consonâncias e dissonâncias, em seu *Il transilvano*, de 1609; Lodovico Zacconi publicou uma *Prattica de música seconda parte*, em 1662; e J.J. Fux, em 1725, o *Gradus ad Parnassum*.

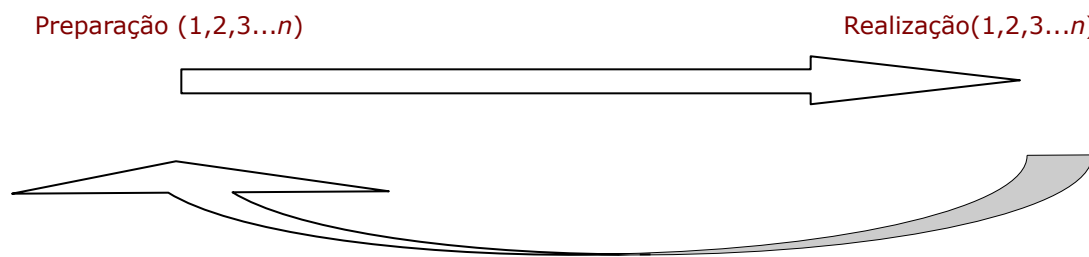
Música), não existe *uma* técnica musical, mas sim múltiplas organizações dos saberes úteis à prática dos músicos – *técnicas*, de fato. Ao longo do texto, portanto, a utilização da palavra “técnica” no singular – assim como “música” ou “estética” – corresponde ao que James Clifford chamou “termos de tradução” (“*translation terms*”), cada um sendo “uma palavra de aplicação aparentemente geral, usada para comparação de um modo contingente e estratégico” (Clifford, citado em Slobin, 1993, p.12). Com tal emprego, examino sentidos e usos do termo *técnica*, no cenário das relações entre o curso e a atuação musical. Neste capítulo, o leitor também encontra uma apresentação inicial de algumas noções e categorias analíticas que serão empregadas ao longo da etnografia.

2.2 Técnica musical e trabalho de preparação

Provavelmente o requisito mais básico de qualquer um no papel de executante é um domínio técnico do instrumento musical. Para este fim, longos períodos de estudo e ensaio, tipicamente sozinho em uma pequena sala de estudo, são a ordem do dia do estudante de conservatório, mesmo em circunstâncias normais. (...) Tal trabalho freqüentemente ganha características de musculação [body-building] (Kingsbury, 1988, p. 131)

O que Henry Kingsbury quer dizer com “mesmo em circunstâncias normais” é que este trabalho de construção do domínio técnico se dá em bases cotidianas, mesmo quando não há em vista o objetivo especial de um recital ou concerto – situações que ocuparam sua atenção na etnografia de “música” que conduziu em um conservatório⁴. Músicos-estudantes não estudam ou ensaiam apenas para apresentar-se em público, mas o fazem como rotina de trabalho individual ou coletivo. Esse ponto é chave para entender o sistema de produção musical desses agentes, e a partir dele pode-se examinar com clareza o papel da técnica, na vida do músico. É possível ilustrar o sistema por meio de representação gráfica, nos moldes de um ciclo recorrente (Quadro 1):

⁴ O curso universitário apresenta particularidades que o distinguem do conservatório (e que serão examinadas no capítulo “Universidade”), mas em ambos os contextos a rotina do estudo técnico constitui um fazer importante para grande parte dos estudantes.



Quadro 1: Ciclo de produção musical

O diagrama representa o ciclo de produção musical, constantemente retomado por um músico em suas rotinas de trabalho. A “preparação” compreende atividades de ensaio, estudo individual, uso de técnicas auxiliares (de audição, de relaxamento, de concentração, de memorização etc.) e pode incluir também, como argumentarei mais tarde, a própria atividade de apreciação e julgamento estético em contextos indiretamente relacionados com o trabalho⁵. A “realização” compreende as situações de *show*, concerto, recital, *gig*, cachê, gravação – em suma, toda atividade em que se produz música direcionada ao público, de alguma forma. A seta superior indica o sentido das ações que normalmente antecedem cada evento de realização musical. A seta inferior indica a retomada do ciclo, com nova fase de preparação antecedendo um próximo evento de realização. A numeração (tendendo a n) de eventos em ambas as fases indica que eles seguirão acontecendo enquanto o agente estiver atuando como músico, tipicamente.

A preparação se constitui variadamente, de acordo com as condições concretas de trabalho e as particularidades da realização prevista. Essa primeira fase do ciclo também deve ser entendida como resultante, ela mesma, de duas vertentes: uma é constituída “a longo prazo” (preparação em sentido amplo), compreendendo fases anteriores de estudo, experiências prévias de realização, cursos, contribuições de origens diversas; uma outra vertente (preparação em sentido estrito) é mais especificamente direcionada para a realização que se tem em vista, e acontece no período que a precede imediatamente. Convém notar que o esquema gráfico é necessariamente redutor e abstrai toda a particularidade das situações em cada fase (em certas situações, p. ex., a preparação em sentido estrito pode não envolver ensaios, resumindo-se a um simples “aquecimento” no instrumento, uma passada de olhos sobre as partes escritas etc.)⁶.

⁵ Uma série de outras preocupações, providências e negociações entre músicos e outros agentes ocupam o tempo que antecede uma realização, e são parte integrante do trabalho musical. A representação do “ciclo de produção musical”, aqui, é um modo de focalizar a técnica musical, aquilo que só os músicos fazem, no processo de trabalho.

⁶ A noção de preparação refere-se, em sentido amplo, a um âmbito da ação musical que será discutido também no capítulo “Universidade”.

Como atividade *individual*, o trabalho técnico de preparação musical situa-se em quantidade mais concentrada (mas não exclusivamente) nos estágios iniciais da formação, e está fortemente vinculado a aspectos físicos do relacionamento estudante-instrumento. O início da aprendizagem musical pode ser visto, em larga escala, como um trabalho de preparação física. Os problemas específicos do processo têm sido tratados desde os primeiros manuais publicados e constituem literatura utilizada didaticamente, setorizada por instrumentos⁷. No prefácio de seu manual *Oboe Technique*, uma musicista deixa clara a relevância do *corpo*, no estudo musical:

Em qualquer arte, a conquista de uma boa técnica nunca deve ser considerada um fim em si mesma. Ela é, no entanto, um meio essencial para um fim, pois é óbvio que nenhum artista pode se expressar plenamente sem ter o domínio técnico sobre seu meio de expressão. *Técnica significa controle de todos os músculos envolvidos*. Muitos músicos de madeiras [*woodwinds*] falam sobre ela apenas em relação à língua e aos dedos, mas já que o real domínio da respiração e da embocadura é certamente tão importante quanto a destreza lingual e digital, eu tento explicar como conseguir um controle fino dos músculos necessários a todos os aspectos da técnica do oboé (Rothwell, 1962 [1952], meu itálico).

Note-se que a ampliação conceitual de *técnica*, para a autora, ocorria não para incluir outros aspectos, além dos aspectos físicos, mas para incluir outros pontos dessa mesma dimensão, que a seu ver eram pouco mencionados pelos praticantes de seu instrumento. Lembramos aqui a última sentença naquela citação de Kingsbury, no início desta seção: “Tal trabalho freqüentemente ganha características de musculação (*body-building*)” (Kingsbury, 1988, p. 131). É certo que o trabalho muscular não é o mesmo que se faz na academia de ginástica, mas a frase chama a atenção para essa ênfase sobre repetição de movimentos e também sobre o caráter de *exercício* que o estudo musical adquire no isolamento da sala de estudo. Também como um programa de exercícios na academia de ginástica, o estudo de um instrumento pode ser organizado temporalmente, com durações mais ou menos especificadas para cada etapa. Um professor de instrumento projetou para sua aluna um programa de estudo, que ela seguia diariamente e descreveu assim:

⁷ Para uma revisão histórica de manuais para o estudo da flauta, p. ex., v. tese de doutoramento de Laura Rónai, PPGM-UniRio.

De manhã

(Duração total: 2h40min, podendo ser mais que isso)

Notas brancas: 20min (ela tem feito 40min)

Flexibilidade: 30min (Os exercícios são em geral extraídos de um dos três livros básicos para o instrumento).

(Pára 5min)

Escalas: 40min

Estudos melódicos: 30min (do livro do autor x)

Repertório: tempo livre (indeterminado)

(Relaxar)

Volta para flexibilidade: aproximadamente 20min

Volta para nota branca: aproximadamente 20min⁸

Quadro 2: um programa de estudo de instrumento

O programa de estudo dessa musicista estava especialmente focalizado sobre os exercícios técnicos, e era visto por ela como uma espécie de prescrição médica: segui-lo era como seguir um tratamento, a fim de superar certas dificuldades que o professor havia diagnosticado em sua maneira de tocar. Mas havia também um tempo livre para lidar com o repertório, indicando que a aluna já ultrapassara o nível rigorosamente inicial da aprendizagem, o qual coloca – no ensino típico de conservatório – cem por cento de atenção sobre movimentos básicos. Uma flautista, contando sobre suas primeiras aulas de instrumento, lembra que passou uma aula inteira “só soprando”, enquanto a professora dizia “agora faz assim, agora faz assado”.

Em fases posteriores da carreira de um músico, essa atenção sobre o trabalho físico não deixará de estar presente; ele é retomado com focos variados de atenção e mais ou menos freqüentemente. Quatro exemplos baseiam-se em anotações no diário de campo:

- 1) Perguntado sobre como está sentindo o corpo em relação ao novo instrumento, um músico conta que começou a fazer musculação em uma academia, para ajudar a tocar o sax barítono, pois sentiu que precisava “fortalecer a estrutura”. Logo de início, viu que não daria para usar o “*strap*” (talabarte) comum, que faz a maior

⁸ “Notas brancas” são sons de longa duração, usados para controlar a pressão do ar em fluxo constante e uniforme; os exercícios de “flexibilidade” eram sobre a emissão de diversos intervalos a partir de um som-base (*pedal*), controlando entonação, embocadura etc.

parte do peso do instrumento recair sobre o pescoço; teve que adotar o suporte trespassado sobre o peito e as costas, que distribui pelo tronco o peso do sax.

- 2) A professora de piano dedicou boa parte de seu trabalho em aula com o duo de pianistas à orientação do movimento das mãos (incluindo o detalhamento de sua trajetória antes de chegar ao teclado) e das maneiras de “respirar”, regulando pausas e ataques em sincronia.
- 3) Em ensaio da orquestra, enquanto outros naipes passam suas partes, Vitor e João estudam técnica no piano elétrico desligado. Fazem só o movimento das mãos, sem produzir som que seja audível para os colegas.
- 4) Um pianista diz que “o clássico dá *a pegada*”, essa espécie de vitalidade técnica, um vigor físico sentido nas mãos, quando se toca no instrumento. (O termo também é usado por guitarristas). Ele usa um gesto mudo, acompanhado de expressão facial, para expressar essa qualidade. Diz também que busca desenvolver independência das mãos – é o aspecto a que dá mais importância.

Resistência física; coordenação de movimentos pela intenção musical (como antecipação do som); treinamento de padrões motores (sem produzir som); qualidade sensorial-muscular que a prática de uma música proporciona; atenção à coordenação motora – todos são aspectos do trabalho físico conduzido para fazer música. E em geral músicos e seus professores agem nesse sistema com a intenção de que esse trabalho resulte em melhor música; mantêm assim o *ethos* de um aperfeiçoamento constante no estudo e a razão prática de que esse trabalho vai criar melhores condições para a realização musical.

As atividades de preparação envolvem mais que o trabalho sobre o binômio corpo-instrumento; ou melhor, esse trabalho não exclui a atenção do próprio músico sobre outros aspectos importantes que estão em jogo. E, apesar do tempo empregado em situações de aparente isolamento, no estudo individual, os parâmetros que orientam e estruturam a preparação do músico são definidos por culturas, isto é, são produções de antecessores e contemporâneos. Nas seções seguintes, apresento pontos de relevância para pensarmos outros aspectos do ciclo de preparação e realização musical.

3. Organização do trabalho técnico

A prevalência de uma característica geral, que confere ao trabalho técnico um lugar central no cotidiano dos músicos-estudantes, não deve obscurecer a diversidade com que esse trabalho se efetua. Diferentes concepções sobre a natureza e orientação do trabalho técnico puderam ser encontradas no campo, ainda mais claramente com a observação de ambientes musicais diferentes, dentro e fora do *campus*.

Nas entrevistas, conheci exemplos variados de iniciação e orientação da atividade musical: pelo padrão de conservatório (baseado em uma relação professor-aluno-instituição); por uma experiência marcadamente familiar ou com amigos; pelo modelo da banda de sopros e percussão; por um modelo alternativo de ensino-aprendizagem; e mais freqüentemente, pela combinação de dois ou mais desses caminhos. O foco deste capítulo está colocado sobre as ações conduzidas pelos músicos-estudantes durante o período da pesquisa, caracteristicamente no sentido de *continuidade* de um trabalho técnico iniciado antes do curso universitário.

Um contrabaixista fala sobre o encaminhamento de soluções para problemas técnicos de execução, na Itiberê Orquestra Família, de que participa. O grupo tem instrumentistas iniciantes entre seus membros, mas esse músico diz que o compositor-regente não propõe passagens facilitadas, de acordo com o "nível técnico" de cada músico:

Ele pensa na música, ele pensa o resultado musical daquilo, e se você não tem a técnica, se não tem a percepção naquele momento pra tocar aquele tipo de coisa, pra desenvolver aquele som, você vai correr atrás pra desenvolver... pra resolver aquilo.

O músico estava se referindo a uma abordagem da técnica musical que procura responder às contingências que surgem durante o trabalho de ensaio e preparação do repertório. Trata-se de uma abordagem que toma cada dificuldade técnica que surge, durante o processo composicional de Itiberê Zwarg, como problema a ser resolvido pelo executante, circunstancialmente. A particularidade desse contexto de trabalho – que será detalhado em capítulo posterior – faz notar a escolha por um enfoque específico para o trabalho individual e técnico que os músicos da IOF devem empreender em seu treinamento, associado à preparação para apresentar-se em público. Observa-se ali uma prática divergente do parâmetro mais convencional, anteriormente criticado por Émile Jaques-Dalcroze na literatura pedagógico-musical: o do "nivelamento" técnico como pressuposto organizacional do ensino/aprendizagem de música. Naquela orquestra, é o próprio processo de criação que apresenta os problemas a serem trabalhados e resolvidos por instrumentistas iniciantes ou bem mais experientes. Em seguida, os resultados são testados *na música*: técnica e estética dialogam, à medida que os problemas se apresentam e demandam solução, visando à finalidade artística que os originou. Nas rotinas da IOF, busca-se conectar a produção artística à aprendizagem, e o trabalho técnico é estruturado de uma forma que sugere aproximação com a proposta de Dalcroze, onde a ordenação cognitiva do simples para o complexo não se impunha como sentido obrigatório do ensino musical. Revendo os escritos do educador suíço, Santos (2001, p.11) lembra que "[e]stava colocada a questão em torno da necessidade de que situações concretas, problematizadoras, justificassem e potencializassem a construção do conhecimento", desafiando a pré-ordenação dos conteúdos no ensino de música.

Aprender música, no ambiente de certas práticas, é uma trajetória centrada desde muito cedo em “situações concretas”, diretamente ligadas a um repertório e um fazer público. Uma flautista conta sobre certa experiência de aprendizagem que considera marcante, pela maneira como o trabalho técnico era articulado socialmente:

(...) os Flautistas da Pro Arte, uma coisa importante assim pra... porque eu fazia aula de flauta transversa e não tocava com ninguém; fazia aula de flauta transversa. E acho que isso, a parada de tocar assim, de entrar num grupo, sabe?, foi o primeiro grupo em que eu entrei e aquela cachoeira de música e de coisa que você nem sabe por onde que entrou, e você já sabe várias músicas, já sabe várias coisas, foi muito bonito, foi muito legal. Pra mim foi muito importante, é muito livre. É engraçado: todo mundo lê lá, né? Mas eu não lembro dessa época como uma coisa que eu *tive* que fazer – acho que é a coisa meio de criança junto com outra, “ah, você tá fazendo? vou fazer também!” –, e não soa como nada agressivo, sabe? Agora, leitura na aula de flauta era uma coisa agressiva, sabe? Agora, você tocar com as pessoas, não sei; você fazia a mesma coisa, mas não era a mesma coisa.

Técnica, diz Heidegger, é algo que inerentemente contém uma violência, pois seu fito é viabilizar uma interferência, opondo-se assim à natureza e ao sentido de naturalidade nos atos (Heidegger, 2002). Mas, no caso da música, a percepção subjetiva dessa interferência talvez seja modificada pela maneira como se organizam as práticas e o trabalho técnico. Para a criança que “fazia aula” e “não tocava com ninguém”, a “leitura na aula de flauta era uma coisa agressiva”; já a leitura no conjunto musical “não era a mesma coisa”, e apresentava-se ligada ao prazer de fazer algo em conjunto. A técnica de ler música é basicamente a mesma na aula individual e no ensaio de um grupo, mas o sentido do ato é modificado pelo contexto em que se dá – como quando se notam as relações sonoras entre o que se lê e toca com aquilo que é lido e tocado por outros músicos. Ou seja, de certo modo dissipa-se o sentido de interferência: como que plenamente re-inserido na “natureza”, o indivíduo é parte da “cachoeira de música” feita em grupo.

Em diversas práticas musicais, a aprendizagem não está colocada obrigatoriamente em uma ordem cognitiva do isolado para o conjunto ou do simples para o complexo, como observou Arroyo (1999), entre meninos congadeiros de Uberlândia, MG: no depoimento de um deles, aprendiam a tocar “direto no batido”, isto é, diretamente dentro de um repertório e de acordo com a organização do ritmo prevista para cada instrumento do conjunto de tambores. No contexto da IOF (desde sua origem como “oficina” em uma escola de música), as composições de seu diretor musical são o material de estudo central para os músicos, alguns dos quais eram iniciantes em seus instrumentos, quando ingressaram na orquestra. Em ambos os casos, não existe uma ênfase na preparação individual do instrumentista de modo a *anteceder* o trabalho sobre repertórios, o que caracteriza uma outra abordagem, mais convencional nos caminhos de estudo formal de um instrumento, com orientação de professor(es).

Nessa outra abordagem da técnica – que, simplificadamente, chamaremos “tradicional”, tipificada no modelo do conservatório –, busca-se desenvolver habilidades que, a partir de um treinamento sobre certos padrões de emissão e articulação sonora, digitação, interpretação de signos escritos etc., capacitem o indivíduo a responder a solicitações que eventualmente surgirão em situações musicais “de verdade”⁹. Por esta via de preparação técnica, opera-se com a premissa de um princípio de semelhança entre os padrões que são treinados e as peças que a musicista vai encontrar pela frente. Os padrões são exercitados geralmente *in abstracto*, isto é, seguindo-se alguma espécie de lista desses padrões, sem depender, necessariamente, de sua contextualização em peças musicais. É certo que, no trabalho técnico “tradicional”, existe desde cedo o elemento aproximativo da situação “real”, apresentado comumente nos métodos escritos sob a forma de pequenas peças, “estudos melódicos”, “estudos progressivos” e outras denominações. Ainda assim, esses estudos têm finalidade didática, na maior parte dos casos, e apenas excepcionalmente se prestam à situação de realização, isto é, raramente vão constituir repertório¹⁰.

De todo modo, esse trabalho técnico, de caráter eminentemente preparatório e geralmente desvinculado de um repertório para realização pública, parece ter sua efetividade vinculada a alguns fatores, dois dos quais vou destacar aqui: em primeiro lugar, o autor de exercícios (que pode ser o próprio professor ou o autor de um “método”) deverá ter em mente a recorrência de padrões em certa prática musical¹¹ – *extraindo-os*, por assim dizer, de situações musicais concretas. Esses padrões procuram refletir a particularidade de um gênero de música e a maneira como os recursos de um instrumento são tipicamente utilizados naquele gênero. O que se pratica no exercício, portanto, deve guardar uma correspondência – tanto quanto a abstração permite – com o que se pratica na atividade comumente reconhecida como “música”. Aliás, o grau dessa correspondência é provavelmente o índice mais usado pelo professor ou estudante ao intuir um julgamento estético sobre o próprio exercício, classificando-o como muito ou pouco, mais ou menos, “musical”¹².

⁹ A expressão comumente confere um senso agudo de “realidade” às situações de *realização* musical, com seu caráter público, ou simplesmente à execução de peças/canções, como parte de um repertório.

¹⁰ É interessante notar que, no âmbito da chamada música de concerto, a importância conferida ao trabalho técnico leva compositores a produzir peças ou séries inteiras com o título de *estudos*, baseados na exploração sistemática de determinado elemento musical: padrões rítmicos, uma idéia harmônica, o uso de determinados registros etc. Alguns exemplos são os *Estudos para violão*, de Heitor Villa-Lobos; os *Estudios Sencillos* para violão, de Leo Brouwer; e o volume conhecido como *O Livro de Ana Magdalena*, que J.S. Bach organizou para a aprendizagem do cravo por sua esposa.

¹¹ V., p.ex., Aebersold (1992), sugerindo “*patterns*”, em seus métodos para a improvisação jazzística.

¹² Professores de flauta, por exemplo, costumam ter posições diferentes quanto aos métodos de flauta escritos por Altés e Taffanel: o primeiro seria mais “sólido” do ponto de vista técnico; o segundo mais “musical” desde o início – e por uma ou outra razão podem ser preferidos (David Ganc, com. pessoal).

Em segundo lugar, o trabalho técnico deve ser bem feito para surtir resultados desejados¹³. Quais seriam, então, as qualidades que definem o “bem feito”? De fato, esta é matéria da maior importância na avaliação dos professores, e constitui boa parte daquilo que trazem como conhecimento pessoal, daquilo que confere identidade própria à sua orientação¹⁴. Esse conhecimento – transmitido quase sempre em encontros face a face – vem caracterizar a experiência de aulas individuais, *master classes*, *workshops* e ensaios dirigidos. Traduz-se, em sua fórmula mais simples, em um ensinamento sobre *como estudar*. É importante então explorar essa dimensão oral – ou, em fórmula mais abrangente, essa dimensão de *interação pessoal* – encontrada nos estudos de música em contexto universitário, procurando entender como funciona junto aos músicos-estudantes. A análise de interações sociais diretas – entre aluno, professor, colegas e outros agentes do campo – recoloca o conceito de técnica em contexto mais amplo, onde se inserem não somente as atenções sobre o corpo, na relação indivíduo-instrumento, mas também os cuidados sobre *como ouvir, entender e fazer música*. Considera-se então que o trabalho técnico se dá em estruturas variadas, de acordo ou em conflito com orientações, demandas e expectativas mais ou menos explicitadas. Há uma série de diretrizes culturalmente pré-estabelecidas que fazem do trabalho técnico mais que um trabalho físico, e levam a pensar o estudo de música como um processo de reprodução de padrões sociais e culturais – propondo ou permitindo graus variáveis de transformação.

A estruturação histórica de técnicas musicais é demonstrada praticamente pela afiliação a “escolas” de instrumento (ou de composição); e essa estrutura serve de referência para argumentos e avaliações, no discurso de professores e estudantes. O registro de uma conversa exemplifica esta proposição. Perguntado sobre como estão se saindo os colegas de um dos naipes em seu conjunto, um músico-estudante pondera: “[Esse instrumento que eles tocam] é um instrumento com séculos de uma história, e ignorar isso é um pouco como querer reinventar a roda”. Ele refere-se ao fato de que os músicos daquele naipe não têm um professor especialista, e deixa implícito que o desempenho deles é prejudicado pela ausência de uma orientação técnica específica para o instrumento. Sua crítica focaliza a sonoridade obtida pelos colegas. Procurando estender o assunto, digo a ele que a ausência de certos parâmetros (de técnica e sonoridade) que o ouvinte treinado espera encontrar em certa música pode gerar dificuldade de compreensão. Meu interlocutor e eu concordamos ali que a

¹³ Por extensão, lembramos que tanto professores como músicos experientes costumam ressaltar que os efeitos percebidos na apresentação de um show, recital etc. estão em relação direta com a qualidade do trabalho de ensaio. Ou seja, a melhor preparação corresponderia, via de regra, à melhor realização. Como exceção, há situações em que mesmo com condições adversas, como a insuficiência de ensaios, boas apresentações podem acontecer. Nesse caso, é comum dizer que fatores como a “cabeça fresca”, a “adrenalina”, a “qualidade dos músicos”, etc. podem compensar a pouca preparação para o evento. São situações que, além disso, evidenciam o que chamei de “preparação a longo prazo”, ou seja, todo o trabalho formativo que antecede uma realização e a preparação (de curto prazo) específica para ela.

¹⁴ Para um caso ilustrativo, v. Kingsbury, 1988, cap. 3.

falta de inserção numa tradição de técnica pode ser esteticamente problemática para os executantes de instrumentos cuja prática encontra-se fortemente estruturada por “escolas”. O preparo desses músicos pode ser percebido como insuficiente, sua performance como inadequada etc¹⁵.

O caminho de uma tradição de estudo técnico, orientado por um especialista, é valorizado por uma aluna que optou pela música erudita e sinfônica como contexto de profissionalização; em função disso, ela explica a sua decisão de *preferir* um caminho menos convencional:

Saí [do grupo] porque queria tocar outras coisas, e é muito tempo que você investe ali (...) não tava funcionando, não tava conseguindo estudar, tava boicotando várias coisas de técnica, passando por cima de muitas coisas... porque eles têm essa idéia de que você tem que chegar ali, então não importa o caminho. Então, você tem que chegar lá na frente, então as pessoas vão começando a ficar tortas. Eu não quero ficar torta, quero estudar um instrumento, quero poder tocar tudo. (...) Tudo bem, você trabalha ouvido, percepção, é maravilhoso, mas e aí? Você não pode sentar numa orquestra e não conseguir ler uma partitura, e isso é fundamental para um instrumento melódico, por exemplo.

O depoimento evidencia a atenção sobre o trabalho físico e também sobre a organização social da musicalidade, voltada nesse caso para o contexto da orquestra sinfônica: não basta trabalhar o “ouvido” e a chamada “percepção musical”; é preciso saber ler partituras. Assim, ela afiliou-se a uma outra vertente de trabalho técnico, segundo o modelo de conservatório, que tem uma espécie de continuidade no curso universitário de Bacharelado em instrumentos. A especificidade da afiliação pode ir mais longe do que uma simples opção por “música erudita”, e em outro ponto da entrevista a instrumentista argumenta em favor da “escola alemã” de seu instrumento: “eu gosto muito da escola alemã (...) por causa de som, eu gosto de um timbre mais escuro e mais articulado, busco mais isso em relação ao som, e não um som aberto...”.

Essa estruturação da técnica por escolas que definem para certos instrumentos um padrão de sonoridade, uma técnica de articulação e até uma construção específica do instrumento não só tem implicações estéticas como pode influir também nas oportunidades de trabalho. Os alunos de trompete da UniRio, por exemplo, seguem a escola de seu professor, que adota um instrumento fabricado nos Estados Unidos. O instrumento foi desenvolvido de acordo com certas concepções inovadoras de um instrumentista, sobre respiração, volume e

¹⁵ Por outro lado, nota-se que determinados contextos musicais sustentam um espaço receptivo à experimentação e a abordagens não convencionais dos instrumentos. O jazz talvez seja o caso paradigmático: Ornette Coleman tocando violino; Eric Dolphy tocando flauta e clarone; Miles Davis tocando teclado eletrônico – todos exercitando formas de expressão alternativas à técnica tradicional desses instrumentos (que não eram seus instrumentos principais). Fora isso, um importante aspecto da história do jazz é sua configuração de técnicas: ele pode ser visto como campo musical originalmente constituído à base de apropriação e re-significação de instrumentos europeus, por músicos que já possuíam outros parâmetros culturais.

sonoridade para o trompete. Inclusive por ser recente, a adesão a essa escola é ainda incipiente no Rio de Janeiro e, sendo minoria no meio profissional, seus praticantes reportam situações de disputa por cachês e concursos para vaga em orquestras, situações em que se vêem desfavorecidos quando o poder de decisão é exercido por músicos que não participam da mesma escola. O contexto é recorrente e conflituoso, demonstrando, a meu ver, a imbricação de fatores sociais e estéticos na prática musical: na orquestra (e em outros conjuntos) espera-se que o som de um naipe – um coletivo de instrumentos iguais ou de mesma família – resulte com uma qualidade de coesão, de amálgama. Essa sonoridade coesa pode ser mais facilmente produzida por indivíduos que toquem e pensem música de maneira semelhante, ou seja, que pertençam à mesma *escola*; a presença de concepções musicais distintas no mesmo naipe constitui um “risco” – ainda maior quando a voz discordante apresenta virtude técnica – que é estético e social, como se colocasse em xeque padrões (sonoros, culturais, hierárquicos) já estabelecidos pelos demais músicos.

2.4 Variedade e aplicação da técnica musical

Até aqui, tratamos de técnica musical olhando para aspectos gerais do trabalho pessoal e da organização social de sua transmissão/cultivação, sem procurar distinguir mais detalhes e áreas componentes deste assunto amplo, na prática e no discurso dos músicos-estudantes. O conceito de “técnica musical” neste trabalho é propositalmente abrangente e engloba tudo que está à disposição do músico como recurso físico e cognitivo aplicável ao *fazer música*. Empiricamente, nota-se que diversas noções e práticas, nem sempre verbalizadas como “técnicas”, estão freqüentemente em jogo, nesse fazer. Uma dessas noções é a de “conhecimento musical”, que será mais discutida em capítulo posterior (“Universidade”). Por enquanto, é suficiente sugerir que a relação entre técnica e conhecimento é empiricamente sujeita à mistura, na medida em que se comunicam no fazer musical e na medida em que os chamados conhecimentos musicais (ou “matérias teóricas”) contêm análises, explicações e algumas regras para se fazer música, em certos contextos. Assim, eles podem ser vistos *grosso modo* como conhecimentos analíticos e normativos, que geralmente correspondem à sistematização e codificação de técnicas – visando à sua transmissão. Nos cursos de graduação, eles se interceptam ainda, em maior ou menor grau, com a organização de disciplinas históricas e pedagógicas.

Também ressalto que o tratamento a seguir não apresenta nem postula uma organização dos saberes musicais como modelo de currículo existente ou ideal, mas sim decorre de observação empírica sobre o uso e a verbalização de conhecimentos musicais por músicos-estudantes e professores.

No âmbito das atividades de preparação e realização observadas nesta pesquisa, os agentes operam com uma variedade de técnicas, práticas e conhecimentos que se mostram mais ou menos importantes em cada contexto de trabalho e estilo musical. Além do enfoque

dado ao aspecto aparentemente mais físico de “domínio do instrumento”, a observação gerou as seguintes categorias principais (por maior ocorrência) para o exame teórico da técnica:

Situações de realização da técnica musical:

interpretação, composição, improvisação, arranjo, ensino, regência

Conhecimentos (analíticos, normativos, historiográficos):

harmonia, percepção (musical), leitura e notação musical, história da música, análise (de texto musical)

Técnicas auxiliares:

Operação de tecnologias de áudio, gravação, programas de computação e efeitos sonoros

Quadro 3: um conjunto de categorias para análise da variedade e aplicação da técnica musical

Em seguida, esboço uma caracterização inicial de como essas categorias se manifestam no campo. Elas também servem como um guia de referência para o exame das ações musicais, na leitura dos capítulos seguintes, onde continuam a ser utilizadas e detalhadas com referência em dados etnográficos.

2.4.1 Situações de realização da técnica musical

Toda situação de preparação e de realização musical é, em última análise, momento em que o músico emprega sua capacidade técnica. Mas à variedade de contextos de trabalho e de estilos musicais praticados corresponde uma variedade de técnicas aplicadas pelos músicos-estudantes. Descrevo basicamente essas situações de realização como *espaços e rotinas* de atividade, em função principalmente de aspectos técnicos da atuação musical.

A apresentação musical, ou “performance” (o termo inglês é bastante usado no meio acadêmico), constitui-se como o contexto onde se afirmam e demonstram as habilidades de *interpretação*, com instrumento ou voz: um instrumentista/cantor tem na apresentação ao vivo ou na gravação seus momentos característicos de realização musical. Está em jogo a interpenetração de capacidade técnica e senso estético do músico executante: a digitação escolhida, a resistência física, o gestual, a articulação dos sons, a variação de intensidades, a manipulação dos timbres – tudo é chamado a operar diante do “texto” musical, donde se usa dizer que o executante de uma obra é um *intérprete*. A quase totalidade dos músicos-estudantes entrevistados tem mantido uma rotina de realizações públicas, tocando ou cantando – estando ou não vinculados aos cursos de Bacharelado em instrumento ou canto.

Essa ação é conduzida por associação mais ou menos estável com conjuntos¹⁶, mas um executante é tipicamente identificado pelo instrumento que toca: Flávio Gabriel é trompetista; Gabriel Geszti é pianista/tecladista (e acrescenta em sua atuação a escaleta, instrumento de sopro manipulado por um pequeno teclado). Também há músicos-estudantes que tocam instrumentos de “famílias” distintas: Vítor Gonçalves é pianista e saxofonista; Mariana Bernardes é cantora e cavaquinista (e ocasionalmente usa instrumentos de percussão).

Para os trabalhos de *composição* e de *arranjo*, os espaços de realização são também a apresentação em palco – com execução própria ou por outros – e a gravação fonográfica (idem), mas outros canais são possíveis, como as trilhas para cinema, teatro, publicidade etc.. O conjunto Travalíngua (quatro de seus cinco membros são estudantes da Unirio) compôs e gravou a trilha para um DVD de poesia, por exemplo. O violonista e guitarrista Gabriel Improta lançou em 2003 um CD com suas composições, enquanto outras estão incluídas no repertório dançante do conjunto Garrafieira, com que atua regulamente (v. capítulo “Músicos e conjuntos”). Esses e outros músicos ligados à Universidade se dedicam ao *métier* da composição para ser executada exclusivamente por instrumentos¹⁷; outros dedicam-se a compor canções – com autoria da letra ou em parceria; outros ainda utilizam as técnicas de computação e manipulação de sons eletrônicos para compor música. Combinações desses espaços também são efetuadas.

Por outro lado, o trabalho do arranjador – função tipicamente situada no ambiente da música popular e “instrumental” – constitui uma elaboração musical que nem sempre é percebida ou distinguida da própria composição, pelo “grande público”¹⁸. Arranjar é, em sentido amplo, um ato de interpretação e de re-composição de um material existente, pelo qual se ordena detalhadamente a apresentação desse material por uma instrumentação definida. Técnicas relativas a esse processo tornaram-se objeto de estudo em uma das duas áreas de especialização do curso de Bacharelado em Música Popular Brasileira, do IVL. Mas quem arranja não está necessariamente vinculado a esse curso. Um músico formado em Composição escreveu arranjos para o grupo do compositor e estudante de Licenciatura Edu Kneip, e – como é relativamente comum no campo musical – combinou a função de arranjador com a direção musical de uma série de shows e da gravação do primeiro CD de Edu.

O *ensino* é outro setor importante do campo musical, mobilizando as ações de um grande número de músicos-estudantes – mesmo quando não estão formalmente ligados ao

¹⁶ No capítulo “Músicos e conjuntos” trato de diversos aspectos dessa organização.

¹⁷ Nessa área, uma corrente importante é caracterizada pelos praticantes como “música instrumental” – uma denominação que pode confundir o leitor, mas que tem se estabelecido cada vez mais, nas últimas décadas. Designa uma música híbrida, com uso de técnicas variadas e espaço para a improvisação, e será abordada com detalhamento no capítulo “Músicos e conjuntos”.

¹⁸ Esta condicionante da apreciação é sustentada por uma prática dos programadores de rádio, que normalmente omitem o nome do arranjador, revelando apenas (e nem sempre) o do compositor e do intérprete. A autoria de arranjos costuma constar apenas na ficha técnica dos produtos fonográficos, e por este efeito de semi-ocultação, torna-se comum que o trabalho do arranjador seja percebido e valorizado principalmente pelos próprios músicos executantes.

curso de Licenciatura ou não mantêm projetos de uma carreira formalizada no magistério. O que está em jogo nessa atividade é diretamente relacionado à transmissão de técnicas e conhecimentos pelo professor de música, em espaços de trabalho que têm se multiplicado recentemente, extrapolando do eixo aula escolar-aula particular para formas de atuação em projetos artísticos e “culturais”, de iniciativa pública, privada ou autônoma (v. anais da ABEM, 2001). Dentre os músicos-estudantes entrevistados, dois concentravam sua atuação profissional como professores de música. Outros onze entrevistados atuavam regularmente em ambos os espaços. Larissa Goretkin é professora de quase 400 alunos, entre 01 e 11 anos de idade, em uma escola da Gávea; Flávio Gabriel dá aulas de trompete a alunos particulares; Daniel Fernandes trabalha em projeto da prefeitura de Niterói, ensinando rudimentos de leitura e notação musical a crianças e adolescentes, para formação de uma orquestra naquela cidade.

Um espaço de atuação bem mais reduzido é o da *regência*, especialmente na área de regência orquestral, onde as oportunidades de trabalho no cenário local são quase inexistentes para o músico-estudante ou, de fato, para regentes formados. Observei apenas um músico-estudante atuando diante de uma orquestra, no *campus*, como monitor da disciplina “Prática de Orquestra”¹⁹. A atuação como regente de coros é mais comum, em conjugação ou não com o trabalho de professor. Um violonista e professor de música exercia essa função em escolas (embora não tivesse investido no curso universitário correspondente). Nas duas situações, o regente (ou maestro) dirige a interpretação coletiva dos músicos, com os recursos de uma técnica gestual, elaborando sobre os detalhes dessa interpretação (por indivíduos e por naipes) nos ensaios, e participando de sua realização em apresentações públicas ou gravações. Os gestos do regente indicam entradas e terminações, variações do andamento, intensidade e intenção expressiva do grupo inteiro ou de parte dele.

A *improvisação* é uma categoria complexa. Envolve um saber específico e tem sido cada vez mais sistematicamente abordada como objeto de estudo, entre os músicos-estudantes – por esse lado, pode ser analisada como um “conhecimento” (ou um núcleo de conhecimentos). Por outro, pode ser vista também como uma forma de composição instantânea, simultânea à execução²⁰, e assim, como rotina de atuação, ajuda a definir uma identidade musical ou parte dela: fulano é um bom improvisador. É mais extensivamente praticada no contexto do jazz (v. Aebersold, 1973; Berliner, 1994) e da “música instrumental” brasileira²¹, e observei vários músicos-estudantes praticando-a regularmente em contextos

¹⁹ A função de monitor da orquestra é reservada a alunos do curso de Bacharelado em Regência, um curso que tinha 10 alunos inscritos, no segundo semestre de 1998 e 12 alunos, no primeiro semestre de 1999 (Travassos, 1999, p. 143).

²⁰ V. monografia de conclusão do curso de Licenciatura de Gabriel Santiago, IVL-UniRio, propondo um estudo da improvisação conectado à atividade de composição.

²¹ V. tese de doutoramento (em elaboração) de Afonso Cláudio Figueiredo, PPGM-UniRio, sobre improvisação entre músicos brasileiros; outra tese de doutoramento, sobre música instrumental no Rio de Janeiro e a noção de um “jazz brasileiro” é a de Andrew Connell (2002).

diversos: na música de fundo em bar de hotel; em shows e gravações de música instrumental; no samba dançante da gafieira. Existem, portanto, cruzamentos entre essa prática e as de execução, composição e arranjo.

2. Conhecimentos (e sua contextualização)

A dificuldade em separar “técnica” de “conhecimentos” pode ser percebida em tentativas de definir esses termos, mesmo quando se tem competência acadêmica e prática em assuntos de música. Em certa altura de sua análise sobre processos informais/formais de aprendizagem, e referindo-se particularmente à técnica instrumental, Lucy Green diz:

A técnica instrumental é um conceito nebuloso, difícil de definir, referindo-se em termos gerais ao controle físico, monitorado auditivamente, do músico sobre a interface entre seu corpo e seu instrumento. Em uso comum, o termo ‘técnica’ carrega a premissa implícita de que a técnica é de uma natureza consciente, convencional, envolvendo modos de tocar/cantar que foram desenvolvidos ao longo de muitos anos – centenas de anos no caso de muitos instrumentos – e que têm, em maior ou menor grau, a concordância de músicos experientes como sendo eficazes na execução de propósitos especificáveis. Na educação formal, uma ênfase considerável é colocada sobre o desenvolvimento da técnica, mais comumente por meio da prática regular de exercícios (...). (Green, 2001, p. 84)

Esta formulação sintetiza vários aspectos de nosso tema. Consideramos, no início do capítulo, a ênfase na “prática regular de exercícios”; e também, na seção anterior, a historicidade da técnica – o que é dito por Green faz ressoar aquilo que um músico disse sobre instrumentos que “têm séculos de uma história”. A “natureza consciente, convencional” da técnica seria então uma espécie de componente essencial, parte de sua ontologia mesma, como que justificando o trabalho de transmissão/assimilação por professores/alunos, e garantindo sua possibilidade de ser *ensinada* – ao contrário do “talento”, do gênio, ou até da própria musicalidade (v. Kingsbury, 1988). A esse respeito, pode-se abrir parêntesis para notar que, no séc. XIX, enquanto se consolidavam os conservatórios europeus de música, o pensamento do Romantismo elaborava sua estética da emoção e uma correspondente classificação hierárquica da prática musical. De acordo com pontos de vista que colocavam o sentimento no centro da vida e na posição de fonte principal de conhecimento, o pensador romântico não teria a racionalização da música em alta conta (Beardsley, 1966). Beardsley anota que, em uma de suas últimas conversações registradas, Goethe opôs-se vigorosamente ao termo francês ‘*composition*’, para a criação artística de música.

Como pode alguém dizer que Mozart compôs [*componiert*] Don Juan! Composição! Como se fosse um pedaço de bolo ou biscoito, feito da mistura de ovos, farinha e açúcar! É uma criação espiritual, em que os detalhes, assim como o todo, são permeados por um espírito e pelo fôlego de uma vida; de forma que o produtor não fez experimentos, ou emendas, nem seguiu seu

próprio capricho, mas estava sim tomado inteiramente pelo espírito demoníaco de seu gênio, e agiu de acordo com suas ordens. (*ibid.*, p. 260)

Ao compositor romântico ideal não poderia faltar gênio, talento, inspiração – fatores determinantes da qualidade de seus feitos. Para o compositor francês Hector Berlioz, ele não poderia ser “o artesão-músico”, alguém que vinha ao conservatório “a fim de abraçar a profissão de músico como se aprende a ser um alfaiate ou um sapateiro”, sendo capaz mesmo de, com essa disposição, “perverter o gosto de um país inteiro” (Berlioz, 1969, p. 529). O conservatório ficava desde então tipificado como *locus* de cultivo e transmissão da técnica, (mas não da inspiração, da criação); seu papel parecia estar associado a um modelo artesanal de produção e profissionalização musical, mais adequado à formação de instrumentistas, cantores e professores.

Dois outros pontos de relevância aparecem na citação de Green: um é esse aspecto “consciente” da técnica, que retomo mais adiante; o outro é o papel da audição, que nesse contexto significa mais que um sentido orgânico. Sugiro que a expressão “monitorado auditivamente” (*aurally monitored*) aponta para um importante traço da técnica: é que monitorar pela audição aquilo que se faz com o instrumento ou com a voz implica o uso de um conjunto de critérios ou parâmetros para fazer escolhas e julgar resultados. Entre estudantes de música na faculdade, esses critérios auditivos podem ser adquiridos e desenvolvidos de várias maneiras: por imersão cultural (ganha-se familiaridade com um estilo, constantemente ouvindo, tocando etc.); por tomar parte em uma rede de discursos e diálogos sobre música, com colegas e professores (elaborando crenças e valores); e por aquisição de conhecimento teorizado sobre relações musicais, aprendendo procedimentos convencionais (tais como solfejo, transcrição etc) para perceber, analisar e compor música. Este último tipo de conhecimento, que, como se vê, está embutido no próprio conceito de técnica, recebe de Green, a denominação de “tecnicidades” (*technicalities*):

Por tecnicidades, em distinção a ‘técnica’, quero dizer não as habilidades psico-motoras envolvidas em tocar, mas o conhecimento e compreensão mais cerebrais daquilo que poderia chamar de ‘teoria’ musical. Esta inclui não o como tocar elementos musicais tais como escalas, modos, acordes, tonalidades, alturas, compassos ou ritmos, mas como compreender sua construção e a relação entre eles, com referência em estilo musical, gênero, história e outros fatores pertinentes a uma esfera mais ampla que uma característica ou peça musical particular. (Green, *op. cit.*, p. 93)

Para esse tipo de estudo e compreensão é que se voltam alguns dos estudos compulsórios – harmonia, percepção musical, história da música, análise musical – no currículo dos diferentes cursos do IVL. Analiticamente, eu também os coloco em separado e os chamo de “conhecimentos” – buscando exprimir a variedade das formas em que se organiza esse conhecimento sobre música –, embora perceba que na prática eles podem vir a *integrar a*

técnica empregada pelo músico em situações de execução. De modo importante (e visto como essencial nos estudos formais), esses conhecimentos integram também a técnica utilizada nas situações de composição, arranjo, regência e ensino musical – situações em que o músico não necessariamente depende de executar um instrumento, e que portanto *deslocam* as habilidades acionadas – do eixo corpo-instrumento para um outro âmbito, em que o corpo obviamente toma parte, mas onde a técnica se volta para atos de imaginar, escrever, reger, demonstrar etc.

Entre os músicos-estudantes, percebi que o mais saliente e valorizado desses conhecimentos era a “harmonia”, um termo que não era auto-explicativo, em vista da multiplicidade de seus usos e concepções²². “Harmonia” é basicamente ensinada nos cursos do IVL em duas abordagens diferentes: uma focalizando a escrita coral, a quatro ou mais vozes; e a outra, o acompanhamento de canções populares brasileiras, em instrumentos de teclado. Mas, no discurso de estudantes, a relevância de “saber harmonia” é freqüentemente relacionada a desenvolver habilidades de improvisação, por exemplo (exceto para aqueles que não se engajam nessa prática).

E ele sabe muitas regras de harmonia, sabe muitas coisas, tem um gosto muito bom pra uma hora de tema e de coisas assim, mas nunca teve um tempo, como ele falou. (...) Mas ele sabe que só vai improvisar quando for pra noite, fazer essas coisas...

A citação – em que um estudante reconta suas conversas com um profissional na área de música erudita – indica a relação entre um conhecimento analítico-normativo e sua contextualização prática, e serve ao exame da noção de “conhecimentos” utilizada aqui. De acordo com esse mesmo músico, “a frustração de todo trompetista erudito é não saber improvisar”. Fica indicado que esse saber requer mais do que o domínio de “muitas regras de harmonia”; o ato envolve procedimentos complexos, que foram estudados em detalhe na etnografia de Paul Berliner (1994), *Thinking in Jazz*. E ir para “a noite, fazer essas coisas” refere-se ao espaço típico de aprendizagem e prática, o *habitat* social das rotinas de improvisação, diferindo dos espaços do concerto de música erudita, ou do show de cantores de MPB e de outras situações.

De todo modo, é consenso entre os músicos que, na prática da improvisação, se pode identificar a operação de um conhecimento adquirido de maneiras diversas, sobre relações sonoras entre o que o solista e outros músicos do conjunto tocam. “Saber improvisar” envolve, entre outras coisas, articular uma compreensão teórica – de tonalidades, modos, escalas, acordes etc. – com um método mais empiricamente orientado para ouvir e imaginar

²² Um estudante escrevia sua monografia de conclusão de curso discutindo “harmonia funcional”, definida historicamente e em suas re-interpretações no ensino corrente em escolas de música no Rio de Janeiro (v. monografia de conclusão do curso de Licenciatura em Educação Artística, habilitação em Música, por Bruno Py, IVL-UniRio).

sons e ritmos, em sobreposição a outros. Essa habilidade é traduzida em executar aquilo que se escuta no “ouvido interno”, em resposta a uma estrutura pre-composta, e tipicamente em interação com um conjunto. Mas isso, por sua vez, acarreta um importante elemento de controle físico sobre o instrumento que se toca, de modo que os “dedos” respondam prontamente à “mente”; a queixa que um músico faz sobre sua insuficiência nessa relação é freqüentemente vocalizada em termos de funcionamento do corpo: “falta dedo”, ou “minha cabeça está lá na frente e os dedos não acompanham”. Como quer que se conceba conhecimento e imaginação musical ou técnica instrumental, o músico deseja que essas coisas funcionem juntas. Pelo menos em certos pontos, então, “técnica” e “conhecimento” (de “harmonia”, “percepção”, “teoria” etc.) aparecem inter-relacionados no fazer musical e nas rotinas de estudo. Nesse contexto, *harmonia* em relação à *improvisação* é um exemplo empírico dessa interseção técnica-conhecimento, de certa forma já implícito na expressão usada por Lucy Green – “controle físico auditivamente monitorado”.

Assim como acontece em relação à harmonia, outros conhecimentos sobre música têm sua construção/aplicação diversamente contextualizada, o que gera discrepâncias entre o que é estudado no curso e o que é feito pelo músico em seus ambientes de prática. Ou seja, a possibilidade de uso de determinado conhecimento é variável, na prática musical (o que será objeto de um tratamento mais detalhado no capítulo 4). Nesse quadro, o principal problema é uma aparente universalização de determinada concepção de “análise musical” ou de “percepção musical”, por exemplo, quando de fato o treinamento formal nessas matérias se baseia em um conjunto de técnicas e um repertório que são específicos e que foram sintetizados (muitas vezes com o efeito ideológico de uma cultura dominante) na formação de cada professor. É por conta de tal “seleção de saberes” operada no currículo escolar, na expressão de Lopes (1999), que determinado conhecimento pode, à primeira vista, parecer útil ou não, aos olhos de quem estuda. Assim, um estudante que é praticante de música sinfônica viu relevância em seus estudos de História da Música na faculdade, percebendo que informavam sua prática de estilos e compositores abordados naquela disciplina. Para outros dois estudantes, guitarristas de rock e outros estilos de música popular, a mesma matéria de estudo era vista à distância, e os respectivos exames de avaliação foram descritos como “provas de português” – aparentemente o objetivo era apenas compor uma redação.

Assim, um problema de diferença cultural – entre a música que se estuda e a que se pratica – pode ser convertido, na percepção do estudante, em um falso problema de oposição teoria vs. prática: os conhecimentos veiculados pelo currículo ficam identificados apenas com a primeira, enquanto a segunda parece-lhe estar excluída na organização do curso.

2.4.3 Técnicas e práticas auxiliares

A convivência com músicos-estudantes do IVL revelou uma série de saberes e operações que constituem a atividade musical dos agentes, apesar de não serem objeto de

estudo formal. A relativa ausência desses elementos na atividade curricular contrasta com sua massiva presença na atividade musical fora do *campus*.

No ensaio do Samambaia, há bastante uso de tecnologia eletrônica – pedais de efeito e um conversor *midi* para guitarra, equalizador, afinador eletrônico, teclado e módulo adicional de sons – e as conversas estão cheias de referências a meios eletrônicos, comparação de computadores etc. Dois carros foram necessários para levar todo o material ao estúdio de ensaio, e os músicos combinam os detalhes do transporte para o trabalho que farão em outra cidade, no fim de semana.

Wade (2004, p. 42) nota que “uma banda média de música popular carrega e monta uma quantidade impressionante de equipamento; a ‘tecnologia’ é um membro da banda”. Montar e operar essa tecnologia requer uma aprendizagem, e o conhecimento adquirido pode até render trabalho remunerado ao músico que o domina. Um contrabaixista, em sua necessidade de diversificar funções, disse: “ultimamente, estou atacando (trabalhando) até de técnico (operador de mesa de áudio)”. Fazia isso em shows de colegas, exercendo uma capacidade que, mesmo quando não é remunerada, é de utilidade crucial para a realização musical, influenciando na qualidade de seus resultados acústicos.

A tecnologia é um dos núcleos de interesse entre os sujeitos, que informalmente pesquisam seus usos, à parte do que estudam na universidade. Alguns músicos – principalmente aqueles que lidam com instrumentos amplificados – procuram atualizar-se constantemente, acompanhando as inovações tecnológicas, buscando adquirir novos itens e substituindo equipamentos anteriores por lançamentos da indústria. A expressão “dar um *upgrade*” foi observada como parte do jargão musical, referindo-se a melhoramentos materiais em geral, e não apenas a itens de computação.

Às vezes, parece haver uma espécie de efeito mágico na presença de um novo recurso eletrônico ou de uma nova sonoridade produzida por meio dele. O usuário de um novo *software* de composição (na verdade, um programa de vários usos, com seqüenciador, sintetizadores virtuais, efeitos e equalização) contou sobre seu encantamento com o novo material, que o absorveu por dias e noites na experimentação. Durante esse período, ele e um colega ficaram em constante contato telefônico, trocando informações sobre o programa. E o uso desses recursos não se limita a contextos de música eletrônica – como nesse caso, em que era produzida para a dança. Também pode invadir a área da “tradição”: em uma das noites de gafieira promovidas em um bar do centro da cidade, vi o guitarrista do conjunto Garrafeira usar pedal de efeitos e um conversor *midi* (interface digital para instrumentos musicais), com que reproduzia o som de um órgão eletrônico.

De modo geral, pode-se dizer que os usos de tecnologia musical fora do *campus* não têm correspondência nas atividades do curso – o que gera efeito de um parcial isolamento deste, face ao mundo profissional. A escassez de recursos desse tipo, na vida acadêmica, vem acentuar aquela percepção de uma oposição entre dois âmbitos de música – que chegam a ser

identificados como “teoria” e “prática”, uma vez que esta costuma envolver elementos de tecnologia na ação de vários estudantes, “lá fora”. Novamente, surge uma diferença entre organizações da prática musical, desta vez como que configurando um problema que poderia ser estudado por um estilo de antropologia “à antiga”, como uma questão atualizada e urbana de “cultura material”.

2.5 Trabalho, consciência e esquecimento

Retorno agora a um ponto que destaquei na citação de Lucy Green (v. início da seção 2.4.2). Sobre o caráter “consciente” do trabalho técnico e dos conhecimentos musicais, notei que tanto estudantes quanto professores propunham que – assim como a técnica – o conhecimento teórico era algo a ser dominado e então “esquecido”, no ato de realização ou *performance*. Esta é uma formula interessante e paradoxal, quase tornando explícita a crença de que a técnica e os conhecimentos *não* são o que a música “realmente é”; eles são vistos antes como recursos para alcançar certos resultados – de uma outra ordem –, e portanto devem permanecer escondidos de espectadores/ouvintes, e ausentes da consciência do artista, no momento de realizar música. Essa dimensão ocultada – que o olhar público nem sempre vê e que o músico prefere não revelar – não se compõe de significados e valores que são tipicamente assunto de estética ou semiologia, mas diz respeito a toda uma dimensão de trabalho humano que constitui o fenômeno musical, começando desde muito antes de sua apresentação.

Técnica é também *trabalho* – e, como tal, acredito que seja interessante interpretar sua posição em discursos sobre a experiência musical. Se por um lado os professores, a família, os amigos, colegas de profissão e espectadores treinados podem estar mais conscientes e apreciar esse tipo de trabalho continuado que todo músico desenvolve em maior ou menor grau, trata-se de um trabalho que continuará invisível para a maioria dos ouvintes e para os diversos empregadores. Clifford Geertz escreveu sobre a “ilusão estética” que faz com que se esqueça que Fulano de Tal está representando Hamlet no palco: desde que seja competentemente conduzido, o *trabalho* do ator desaparece e se tem apenas *Shakespeare* em seu lugar (Geertz, citado em Kingsbury, 1988). Similarmente, o músico é elogiado por tocar uma peça difícil aparentemente “sem esforço”²³.

Parece que certa organização social da música apresenta ou disfarça certos traços da produção. Absortos numa cultura de apreciação estética que dá forma ao campo de produção cultural, produtores e consumidores tendem a relegar o trabalho da técnica a um papel menor, ao passo que destacam o resultado artístico, como se eles fossem separáveis. No discurso, freqüentemente se distingue o “musical” do “técnico”, e se costuma encontrar técnica e música em um tipo de hierarquia, com a segunda no topo, ou subsumindo a primeira. Este entendimento particular de hierarquias foi teorizado por Louis Dumont: certas idéias são

²³ Em minha apreciação, o grau máximo dessa qualidade aparece quando esqueço inclusive o *instrumento* que o músico está tocando, e percebo “apenas a música”.

também valores, e com cada par de termos como “técnica” e “música”, um será considerado superior – este superior sempre “abrangendo” o inferior. Dumont entendia que sociedades se dividem em uma série de domínios, onde os mais altos subsumem os mais baixos, sendo mais universais e portanto tendo mais valor (Graeber, p.16-17). Esta seria uma das explicações para a configuração de um campo produtivo onde música, identificada com o artístico/estético, sobrepõe-se à técnica, identificada com trabalho físico, suor, dor, puro labor²⁴. A hierarquia de sentidos talvez responda pela própria insuficiência de consideração teórica que a técnica tem recebido nos estudos sobre música. (Lembro a colocação de artesão e artista em planos distintos, indicada na citação anterior de Hector Berlioz). E, pelo mesmo modo de ver, se a música habita um domínio de sentimento/emoção/elevação, pode ser vista como superior – pelo menos em uma ideologia romântica da arte, que sobrevive hoje – ao conhecimento musical, se este é confinado a um espaço de entendimento “cerebral”, racional etc.

Ouvi numa entrevista, por exemplo, que o contato com o conhecimento formalizado, via faculdade, poderia ter um efeito indesejado, “porque o músico pode viver sem isso [sem o curso], e ele fazendo, corre o risco de ficar uma pessoa chata, uma pessoa teórica, sempre pensa...”. Supõe-se que o risco é também o de desvirtuar – por meio de um agente desviado do caminho – o *ethos* não teórico, intuitivo, daquele plano mais importante em que se costuma colocar a ação musical. “Esquecer o que se estudou”, no momento de tocar, é a fórmula paradoxal para retornar ao mundo da intuição, do sentimento, da fluência.

Entretanto, não é apurado representar homogeneamente o pensamento dos músicos-estudantes como fixado em torno dessa hierarquia. Veremos que os interesses não estão concentrados em fazer uma “grande arte”, por exemplo, e que algumas idéias caracteristicamente românticas não são favorecidas. De fato, o ambiente cultural do IVL-UniRio, por meio do discurso de vários professores e estudantes, tem muito de desacreditar mitos de talento, inspiração, genialidade etc. Embora estes sejam termos que eventualmente afloram no discurso, há uma tendência (que me pareceu bastante forte) a enfatizar o trabalho constante e disciplinado que o músico deve empreender. Técnica e conhecimento são valorizados em muitas instâncias do cotidiano, e um estudante como Flávio Gabriel, exposto a diferentes “sistemas” ideológicos – inclusive um que critica com veemência o curso universitário – acredita que a *performance* musical é composta de vários elementos, passíveis de construção e trabalho metódico:

(...) coisas do artista que a gente esquece que é não só tocar bem; você tem que ter uma postura de palco legal. E por que duas pessoas tocam muito bem, mas uma lota um lugar e a outra não? Não que lotar seja importante, mas são coisas que é possível trabalhar, eu não acredito que... existe dom, talento, coisas divinas assim; mas se for assim, então, só quem Deus tiver jogado um pozinho é que consegue... Eu acho que não, isso dá pra ser trabalhado.

²⁴ Em *Keywords* – a vocabulary of culture and society, Raymond Williams (1988 [1976]) apresenta interessantes conexões históricas entre significados associados a trabalho, no verbete “work”.

Comentando a situação de apresentar-se em recitais, acompanhado por um pianista, Flávio considerava problemático “não saber o que fazer” com o próprio corpo, em momentos de pausa, quando só o piano tocava. A atenção sobre a “postura” faz com que esse músico considere importante que se estudem, por exemplo, certas técnicas teatrais como saberes auxiliares à *performance* musical. O mesmo caráter complementar se verifica em relação a técnicas de respiração, concentração, meditação e relaxamento – praticadas por alguns músicos como meios de apoio a seu trabalho. Nesse sentido, elas podem ser incluídas entre as “técnicas auxiliares”, numa modalidade de construção talvez mais “pessoal” ou “interna” e menos diretamente relacionada ao manejo do instrumento, ou ao emprego de materiais tecnológicos. São formas de cultivo do corpo, da subjetividade – como tecnologias do *self*, para usar a expressão de Foucault – que podem tomar parte na formação do músico, compondo sua capacidade de atuar. “Coisas do artista” devem ser aprendidas, além de “tocar bem”. Mais uma face, portanto, do *trabalho técnico* que o músico empreende, conscientemente, a fim de transformar-se ele mesmo em uma espécie de instrumento ou canal para produção de música. Sem nervosismo, desatenção, falta de jeito ou qualquer outra obstrução humana, é *ela*, a música, que poderá figurar em primeiro plano.

2.6 Técnica e avaliação musical

O recital mostrou dois modos de apresentação, ligados respectivamente ao ambiente de música clássica e ao ambiente menos “sério” da música popular. Na primeira parte, a clarinetista apresentou-se em duo com o fagotista, professor da disciplina Música de Câmara. Em seguida, o quarteto de flautistas efetuou uma espécie de transição entre os ambientes, com a execução de uma suíte *barroca* (antecedendo peças de música instrumental brasileira). A plateia era formada por uma maioria de amigos das flautistas, que também eram seus colegas em um conjunto de *música instrumental*. Ao longo do recital, os aplausos foram mais enfáticos para a parte do repertório ligada à estética desse outro conjunto. Pareceu-me que, de modo geral, não apreciaram o valor do salto interpretativo e técnico que as colegas realizaram, ao executar a longa suíte barroca – fora de seus hábitos musicais. Na suíte, as flautistas fizeram um tipo de música que não é parte do cotidiano dos músicos daquele conjunto, e que também para elas, em suas outras atividades, é incomum. Tocaram lendo (o que normalmente não fazem), afinadas, com boa sonoridade e atentas à interação. Um colega, que também toca música erudita, elogiou o fato de elas terem desempenhado bem um papel que era tecnicamente difícil, em função da novidade do contexto. Depois da suíte barroca, tocaram peças de seu repertório usual.

Combinando características de ambientes musicais diversos, o episódio dessa *performance* faz pensar sobre avaliação de habilidade técnica e qualidade de realização musical em termos “situados”, isto é, em relação ao contexto estilístico em que o músico se

apresenta. A competência de ler música foi útil para a realização da suíte do compositor barroco, mas simplesmente não vem ao caso na execução igualmente competente das peças do compositor Itiberê Zwarg, cujo método de transmissão pessoal, nos ensaios, demanda a memorização de suas composições pelos executantes. Também os tipos de ornamentação melódica que caracterizam a execução de música barroca são matéria detalhada por um conhecimento específico e historicamente estruturado, distinto da abordagem menos sistematizada que esse procedimento recebe na música instrumental, no jazz, no choro e em outros estilos. O episódio sugere que é importante usar critérios específicos para observar atos moldados por cada estilo musical²⁵, e que o domínio de uma técnica pode ser relevante *no âmbito de um estilo*, mas não necessariamente em outro. Uma técnica musical teria então validade situacional, e isto difere do que se costuma ouvir em certos círculos, como quando se diz, por exemplo, que o músico com formação clássica tem *mais* técnica que o músico popular. Ainda mais se consideramos o tempo dedicado ao estudo de músicas diversas, por agentes no campo. Segundo um músico-estudante (de formação “erudita”):

Isso sempre me irritou em música erudita, quando se pensava assim de música popular. Porque não existe mais isso de que o popular é o cara que não estudou! Bicho, o popular é tão pesquisado, tão estudado ou mais que a música erudita, entendeu?

[Depende do caso...]

É, o chorinho hoje não é simplesmente um chorinho, não é mais aquele chorinho *free* assim da noite. É aquele chorinho altamente elaborado e pesquisado, pesquisado o estilo da época e tal.

Também se nota, por diversos depoimentos, que a versatilidade estilística, com um domínio de técnicas e conhecimentos variados, tem sido profissionalmente vantajosa para certos músicos e passa a ser, para muitos instrumentistas, um dos objetivos a alcançar durante o processo de formação universitária e ao longo da carreira – uma vez que pode aumentar concretamente as *oportunidades de trabalho*. A intenção de “saber mais música” ou “ter mais técnica” traduz-se freqüentemente em duas direções possíveis: na de aprofundar a experiência e ganhar mais condições de realização num determinado contexto musical; e/ou na direção de ganhar intimidade com estilos diferentes e desenvolver habilidades características (e caracterizadoras) de cada um deles. Ambos os sentidos confirmam o caráter particular, não-universal, de conhecimentos práticos e de critérios para julgamento das músicas e de seus praticantes. Em última análise, a própria idéia de *versatilidade* vem indicar a existência de ambientes estéticos e tecnicamente diversos. E o músico que considera essa qualidade como importante e desejável procura dominar técnicas específicas, a fim de poder transitar por eles.

No cenário da profissionalização, aliás, a “técnica” é um dos focos de atenção para o observador-praticante. Na primeira anotação que tomei em diário de campo, ao presenciar a

²⁵ Essa perspectiva será mais explorada no capítulo 3.

apresentação de um conjunto, o conceito já aparecia, na tentativa de descrever analiticamente:

(...) Os músicos do grupo são competentes e lidam com boa técnica e arranjos muito definidos. Nota-se que o material foi trabalhado com muita racionalidade – qualidade que perpassa composição, arranjos e execução. (...)

“Boa técnica” aparecia em significação especificamente associada à idéia de clareza e “definição” de formas – uma ordenação estrutural que por sua vez remetia a “racionalidade”. Quaisquer que sejam os parâmetros usados para qualificá-la, a observação da técnica como componente do ato musical é bastante disseminada entre os agentes. Em entrevista, uma musicista reconhece em si mesma e nos colegas esse “olhar clínico”, avaliador da qualidade técnica em um evento musical qualquer:

[E em relação a uma música que você escuta, o que procura, o que vê como qualidade?]

(...) eu tenho uma paranóia técnica, claro, todo mundo tem, olha assim, analisa, vê como a pessoa ta tocando: “toca assim...”. Todo mundo tem isso! Acho que isso é regra geral, o estudante de música, o músico ta muito mais ligado nisso que qualquer outro ouvinte. Qualquer pessoa ta ouvindo assim: “ai, que música linda!”; e a gente não, a gente olha assim, fica olhando: “ali falhou, ali a afinação...”.

Músicos cultivam um interesse pela dimensão técnica na produção de seus pares, inclusive porque esse ângulo de observação pode informar a prática do próprio observador. Sobre as atitudes que encontrou entre os membros de duas associações musicais nas Ilhas Shetland, Peter Cooke assinala que o clube de músicos, em contraste com a sociedade folclórica, é “musicalmente progressivo” – seus membros interessam-se pelo progresso de novas técnicas e concepções para a prática local:

Nesses encontros, o tocar dos melhores violinistas e acordeonistas é cuidadosamente estudado por uma audiência informada e crítica, embora visivelmente gentil. A apresentação das bandas também recebe uma audição crítica de outros músicos interessados nos ‘arranjos’ (isto é, suas escolhas de harmonia) (Cooke, 1986, p. 124-125).

2.7 Formação técnica, subjetividade, profissão

Um professor de violão – após comentar sobre a execução de violão por Nelson Cavaquinho e de piano por Thelonius Monk – fala sobre técnica como uma construção de estilo pessoal, que pode estar mais ou menos vinculada à tradição ou à individualidade, na trajetória de profissionalização:

Eu tenho medo quando vou dar aula de violão pra quem já sabe tocar, porque às vezes o aluno tem características tão interessantes que fogem da regra do violão tradicional, que é melhor não mexer! (...) Às vezes, quando eu peço pr'um músico profissional tocar uma coisa – ele já acompanha cantora, ele mesmo canta e toca, e quer aprender o violão pra tocar melhor – muitas vezes, eu digo: “continue a tocar o violão do jeito que você está tocando, porque senão vai estragar tudo”. (...) Vai destruir o estilo do cara, a personalidade dele.

No processo de profissionalização, a técnica compõe mais obviamente a capacidade de trabalho, mas, na medida que vai se estilizando e particularizando, é de se pensar que ela passe a compor o indivíduo mesmo, “a própria identidade pessoal e social” (Ingold, 1995, p. 290). O mesmo professor ilustra com o caso de um aluno:

(...) Esse violonista, ele não usava o dedo anular [da mão direita], ele só tocava com o polegar, o indicador e o médio. E conseguia fazer uns ritmos com uma bossa, com um suingue...! Já pensou você ensinar a técnica do violão clássico pra ele, tradicional, como tem que ser (ri)? (...) Eu me sinto assim meio que violentando uma arte.

“Uma arte” – uma técnica, no sentido clássico grego. Na *Ética a Nicômaco*, Aristóteles define “arte” como o conhecimento de como fazer coisas e afirma que na origem da arte está aquele que a faz e não a coisa feita ou sua idéia (1980, p. 141). Se essa perspectiva é adotada, então se pode dizer que o professor tinha um argumento ético: “violentar uma arte” (uma técnica) seria uma violência contra seu produtor.

O exame teórico da técnica deve, no entanto, evitar uma polarização em torno do indivíduo e sua identidade, embora essas sejam dimensões obviamente importantes²⁶. Entendo que a formação técnica de instrumentistas/cantores, professores, compositores/arranjadores e regentes é *um trabalho em várias frentes*, e com mais de um efeito. Por um lado, os músicos-estudantes encontram-se freqüentemente lidando com um modelo mecanicista de pensar a técnica, e trabalham intensamente no sentido de adquiri-la, como se adquire um conjunto de habilidades que poderá, sim, ser colocado à venda e empregado como serviço, produzindo a mercadoria “música” para um empregador, em troca de remuneração. Uma das faces da técnica musical – como meio necessário à realização de música – tem, afinal, esse caráter instrumental.

Por outro lado, os agentes também parecem estar sempre perto do modelo do artesão, “imerso com a totalidade de seu ser em um engajamento sensual com o material” (Ingold, 1995, p. 295). Ingold faz ressoar o que dizia John Dewey, ao caracterizar a experiência estética como um episódio de intenso envolvimento do sujeito na ação –

²⁶ A argumentação do antropólogo Tim Ingold parece ser unilateral a esse respeito: criticando a perspectiva do materialismo-histórico por reduzir o papel da técnica à composição da força de trabalho, ele formula uma outra redução, afirmando que técnica é o que produz “não mercadorias para o dono do capital, mas a própria identidade pessoal e social” (Ingold, 1995, p. 290).

integrando dimensões de razão, emoção, sensorialidade –, e ocorrendo no fazer de artistas, cientistas e profissionais diversos (Dewey, 1980). Imerso no que faz, em seu processo duradouro de estudo solitário ou trabalho coletivo, resolvendo problemas segundo orientações de professores; seguindo princípios expostos por músicos experientes, ídolos, colegas; seguindo ora a própria intuição, ora as máximas do senso comum, o músico-estudante constitui sua técnica como um trabalho referenciado em outros – uma ação social – e ao mesmo tempo como construção personalizada. Caracteriza-se assim o efeito identificador da técnica musical, efeito que contribui para a definição de uma auto-imagem (“eu sou compositor”) e de uma identidade social (“fulano é compositor”). Contribuindo para formar uma concepção de *quem é* fulano e de *quem ele pensa que é*, a técnica é algo que o músico porta consigo – como parte de seu capital cultural “no estado incorporado”, diria Bourdieu. E, nesse nível, ela já está sintetizada com outros elementos – valores, emotividade, racionalidade, tradição: um conjunto cujo processo de formação inclui momentos de contemplação e prazer sensorial, sacrifício pessoal e, ocasionalmente, dor.

A formação técnica é componente da formação de um modo de trabalho, com um grau variável (mas sempre existente) de personalização. Ao acionar esse *modus operandi*, o músico produz música, e o efeito pode ser interpretado em mais de um plano: essa técnica – acionada para a produção de música – é ela mesma uma realidade complexa e uma produção, espécie de prisma que em suas faces mostra indícios do trabalho de preparação, da identidade do músico, da particularidade de gênero/estilo, de objeto de troca com empregador e até de objeto exposto à avaliação pública (“que técnica admirável!”, ou “é só técnica, não me emociona”).

2.8 Técnica musical e a noção de “capital cultural”

Uma teorização útil para se pensar a organização social das carreiras musicais foi apresentada por Pierre Bourdieu (1930-2002). A partir da premissa de que “o mundo social é história acumulada”, Bourdieu entendeu que

se ele [o mundo social] não deve ser reduzido a uma série de equilíbrios mecânicos instantâneos entre agentes tratados como partículas intercambiáveis (...), deve-se re-introduzir a noção de capital e, com isso, a acumulação e todos os seus efeitos (Bourdieu, 1986, p. 241).

Entendendo também que há configurações específicas regendo as trocas de bens, e que estes nem sempre são direta ou rapidamente convertíveis em dinheiro, o autor concebeu um modelo em que “formas do capital”, além do capital econômico, se inter-relacionam. Em diversos escritos, Bourdieu dá ênfase à análise das formas menos consideradas por economistas: aquelas que chama de capital social, capital cultural e, mais geralmente, capital simbólico – ocasionando variantes como capital político (Bourdieu, 1998, cap. 1). O autor defendia a idéia de que as análises estritamente econômicas tendem a um monetarismo

reducionista, incapaz de lidar com as diversas *economias* – incluindo a que chamou de economia de bens simbólicos – que são operadas no mundo social²⁷.

Neste capítulo, considero de especial interesse pensar como o trabalho de acúmulo de técnica e conhecimentos musicais pode ser relacionado com a forma “cultural” do capital, nos projetos e na viabilização das carreiras de músicos-estudantes. Para Bourdieu, o capital cultural se apresenta em três estados possíveis, o primeiro dos quais concretiza-se no próprio corpo do indivíduo: é o que chama de “estado incorporado” (*embodied state*, na tradução inglesa). O que é dito pelo autor oferece elementos para se pensar o caso dos estudantes de Música, pelo que cito por extenso:

A maior parte das propriedades do capital cultural pode ser deduzida do fato de que, em seu estado fundamental, ele está ligado ao corpo e pressupõe incorporação. A acumulação de capital cultural no estado incorporado, i.e., na forma do que é chamado cultura, *cultivação*, *Bildung*, pressupõe um processo de in-corporação (“em-bodiment”) (...), o qual, na medida em que implica um trabalho de inculcação e assimilação, custa tempo, tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor. Assim como a aquisição de um físico musculoso ou de um bronzado, isso não pode ser feito por outra pessoa (de maneira que todos os efeitos de delegação são descartados).

O trabalho de aquisição é trabalho sobre si mesmo (auto-aperfeiçoamento), um esforço que pressupõe um custo pessoal (*on paie de sa personne*, como se diz em francês), um investimento, sobretudo de tempo, mas também daquela forma socialmente constituída de libido, *libido sciendi*, com toda a privação, renúncia, e sacrifício que ele possa acarretar. (Bourdieu, 1986, p. 244)

O que está colocado em termos mais gerais e abstratos, como aquisição de cultura, pode ser trazido para o caso de *aquisição de uma técnica musical*, adquirida com *tempo de estudo*. Este tempo é empregado principalmente em um relacionamento extensivo e continuado entre indivíduo e instrumento (incluindo-se a voz do cantor/cantora), e organizado, como já vimos, em períodos e espaços de um semi-isolamento, como em uma sala de estudo, um *practice room*. A natureza desse longo trabalho de aquisição, que pode ser visto por praticantes e observadores como um “trabalho sobre si mesmo” e “auto-aperfeiçoamento”, é notável no caso da formação musical, com o indivíduo incorporando a música que faz e carregando o respectivo saber fazer – sua técnica musical – em seu corpo, por assim dizer.

A tarefa pode até ganhar conotação mitológica, como quando um trompetista referiu-se a uma etapa especialmente difícil de labuta sobre o instrumento – com horas de exercícios, dia após dia – como o “encontro com o dragão”. Usou a alegoria para dizer que todo músico tem que passar por um período em que encara o instrumento com um máximo de seriedade, constância e isolamento, a fim de superar limitações técnicas e “dominar” o instrumento,

²⁷ Ver, p. ex., Bourdieu, 1986; 1993, especialmente Parte I; 1998, especialmente caps. 4,5 e 6; 1990, Book I, cap. 7.

vencendo uma espécie de batalha consigo mesmo. Houve fins de semana – ele contou – que passou estudando na faculdade, só ele e o instrumento na sala de estudo, e chegava a chorar por não ter o que fazer além disso. A jornada heróica seria marcada então por perseverança, “com toda a privação, renúncia, e sacrifício” que isso possa acarretar. Um dos resultados é percebido como a formação de uma *base técnica*, como se diz comumente, e o mesmo músico usou em outra ocasião uma expressão diferente para falar do trabalho do tempo. Ele acredita que já tem uma formação que é “como uma árvore com raízes profundas” o bastante para não morrer “se não receber água por dois dias”. Na metáfora, a água corresponde ao estudo, e a vida da árvore ao vigor de técnica e musicalidade adquiridas.

Acumular os recursos de uma técnica musical é portanto uma tarefa ampla e central na vida do músico-estudante e corresponde, em sentido abrangente, à constituição de uma parte de sua identidade. Trata-se de algo mais do que naturalizar movimentos, assimilar esquemas cognitivos ou procedimentos estritamente vinculados à produção sonora, a serem aplicados em situações típicas e suas variações. Estende-se ainda às maneiras de atuar em determinados grupos e contextos musicais, de acordo com regularidades sociais. E isso não é exclusividade do trabalho musical; em toda profissão, o acúmulo de uma técnica envolve um nível de incorporação de movimentos adequados – um advogado, em consulta com o cliente ou no tribunal, revela o uso cultivado de padrões gestuais que procuram impressionar e sugerem autoridade: uma espécie de retórica física, por assim dizer. No músico, o processo da incorporação efetua resultados visíveis e estilizados, caracterizando sua *performance* em vários níveis – afetando seu toque, sua emissão, sua articulação dos sons; e também moldando os gestos expressivos que não participam diretamente da produção sonora, mas que influenciam a percepção do observador/espectador (v. Schutz, 1977; Kingsbury, 1988, cap. 4).

O conceito de *habitus* em Bourdieu, como uma “estrutura estruturante” que é mantida por agência dos indivíduos, também serve ao entendimento dessa dimensão mais simbólica (menos materialmente musical) da técnica: cria-se e sustenta-se um contexto musical em parte pelos gestos e atitudes demonstrados; por outro lado, parte dessa caracterização está pré-figurada nos ambientes musicais em que se trabalha, e sua assimilação vai construindo a própria identidade de “músico”. Um trecho do diário de campo registra a maneira como observei a atuação de um músico, interpretando-a como confluência de técnica musical e organização social da profissão:

Um músico-estudante toca bateria na Orquestra de MPB-UniRio e tímpanos na Orquestra Sinfônica do Teatro Municipal (OSTM). Sua postura no ensaio da primeira traz algo de sua postura na orquestra sinfônica, como o hábito de ouvir em silêncio as orientações do maestro e adaptá-las rapidamente, sem discussão, à execução do instrumento. Essa maneira de agir demonstra, ao mesmo tempo, competência técnica (pegando rápido) e um código de conduta: a articulação de ambos os aspectos molda o processo cognitivo do músico e sua relação com a prática musical._

Ressalto ainda as implicações do acúmulo de técnica (e conhecimentos) como um dos fatores incidindo sobre as oportunidades de trabalho. E sugiro que o campo profissional da música, sendo estruturado em parte por *técnicas* especificamente musicais, mantém-se parcialmente acessível àqueles que demonstram habilidades requeridas em cada contexto de trabalho. Pode-se observar, por exemplo, que a admissão aos quadros de uma orquestra sinfônica, ou o próprio ingresso em cursos da universidade pública são possibilidades de ganho econômico e relativa “ascensão” social utilizadas por agentes que – sem gozar inicialmente de outros privilégios ou heranças do capital cultural – investiram na formação técnica de instrumentistas. Nesse sentido, observa-se empiricamente a relevância do ensino público de música – tal como oferecido pela Escola de Música Villa-Lobos, em nível técnico; ou pelo Instituto Villa-Lobos-UniRio e pela Escola de Música-U.F.R.J., em nível universitário – como mediador de oportunidades sociais e acesso profissional ao campo da música²⁸.

Concluindo

Esta investigação sobre o conceito de *técnica* musical aponta para a existência de dois planos de significação, que se comunicam: no primeiro, está uma concepção de uso corrente (entre estudantes, profissionais e professores), que vê a técnica como acúmulo de habilidades ou recursos físicos e cognitivos para o fazer musical; nota-se também que, nesse mesmo plano, ela se articula com técnicas auxiliares, não diretamente “musicais”, no campo da prática. Em um outro plano, vê-se que a técnica é organizada social e esteticamente, sua relevância e validade sendo portanto contextual; por aí, nota-se também que o trabalho técnico está sujeito a diferentes valorações: pode ser relegado como aspecto inferior em certos discursos e discutido abertamente em outros. Em relação ao modelo gráfico do “ciclo de produção musical” (Quadro 1 deste capítulo), esse grau menor ou maior de consciência e valorização da técnica parece corresponder a instâncias de realização e preparação, respectivamente. De qualquer modo, nos círculos “internos” da formação profissional em que atuam os músicos-estudantes, o trabalho técnico tende a ser visto como parte do compromisso com a carreira, e está inserido em suas rotinas.

“Dominar o instrumento”, imaginar um som e saber onde encontrá-lo, tocar o que está na partitura, escrever uma frase musical – são procedimentos envolvidos em saber fazer música, e esse saber se traduz de modo geral como *técnica*. Se pensarmos em música como algo que se constrói a partir de uma base, a técnica é um dos fundamentos da prática musical.

²⁸ Uma crítica sociológica mais aguda pode apontar que, por ser não só canal de acesso à profissão, mas também *locus* de reprodução social, a escola de música, assim como o sistema escolar em geral, efetua processos de seleção estudantil que tendem a preservar a estratificação social e a categorização profissional. Instrumentistas de sopro e percussão (v. Lehmann, 1998) que ingressam no ensino musical público e nas orquestras podem ter antecedentes familiares e escolares ligados ao contexto da banda militar, por exemplo, ao passo que estudantes de Composição e de Regência parecem vir, predominantemente, de famílias de classe média ou alta (v. Travassos 1999, 2002). Neste sentido, é importante notar também que as diferenças no próprio preço dos instrumentos (p.ex., oboé ou fagote sendo bem mais caros que trompete ou trombone; piano sendo bem mais caro que violão etc.) são um fator de condicionamento das oportunidades, desde as fases iniciais de estudo.

Sendo tão identificada com a prática e sendo a prática estruturada historicamente e incorporada como hábito, a técnica tende a aparecer como parte do cotidiano e não costuma ser objeto de elaboração conceitual (a não ser em domínios cuja prática é marcada pela teorização – como em certas tendências contemporâneas de composição, por exemplo). De todo modo, evidências de sua relevância para o músico-estudante aparecem constantemente no campo, e a forma como se fala de técnica geralmente está associada à tradição e à estruturação socio-cultural que organiza os gêneros, estilos e práticas específicas dos instrumentos. Às vezes, o professor (ou outro músico/outra pessoa influente no processo de formação) “fala” pela voz do estudante: “Esse estudo é como um tratamento, que estou precisando seguir”. Outras vezes, é o próprio “senso comum” da profissão que se ouve, uma noção resultante de muitas outras, compartilhadas: “Você não pode sentar numa orquestra e não conseguir ler uma partitura”.

Em seu estágio mais básico de treinamento do corpo e de aprendizagem de procedimentos convencionais (relativos a qualquer de suas “situações de realização”), a técnica musical pode ser vista como forma de reprodução social, um meio tradicional de sustentar uma cultura: em caminhos formais ou informais de aprendizagem, a imitação de modelos já estruturados é um procedimento central (v. Berliner, 1993; Green, 2001; Aebersold, 1992; Mann, 1971).

Mas, à medida que o músico avança nesse processo, chegando a “dominar” seu ofício e a ganhar condições de moldar com ele uma abordagem personalizada – como parte de sua “cultura expressiva” (Slobin, 1993) –, a técnica apresenta uma face em que é possível divisar a construção da identidade mesma do músico. Por esse aspecto, ela é também incorporada como capital cultural do indivíduo – constituindo parte de seus recursos para agir em um campo de trabalho. Afinal, as possibilidades de atuação para um músico estão ligadas, em larga medida, a essa incorporação de habilidades e conhecimentos que conferem um sentido de fluência, naturalidade, rapidez de apreensão – e outras tantas qualidades mencionadas pelos agentes – aos atos de realização musical.

3. Valor

Assim como a técnica, uma outra noção importante para o estudo dos contextos de prática musical é a noção de *valor*: embora nem sempre explicitada literalmente, é comum encontrar algum conteúdo de valoração nos discursos sobre música, assim como é possível entrever nas ações o que é mais ou menos valorizado pelos músicos. O assunto se presta a muitas formas de exame e, na literatura, recebe tratamento variado: ver valor em um dado é algo que concentra a atenção do observador (Rickert, 1962); um valor é capaz de orientar a ação do sujeito (Weber, 1978); a valoração de alguma coisa é motivadora para o agente (Dewey, 1989); o sentido de valor se forma na subjetividade, ao mesmo tempo formando essa subjetividade (Swanwick, 1988, 1999; Martin, 1995). Também existe, é claro, a acepção econômica do valor, e esse ângulo será explorado mais tarde (no capítulo 6), em relação ao trabalho musical.

Um traço comum nas diversas acepções de valor é a própria relevância que esta noção mantém teoricamente, relevância que se sustenta em relação de reciprocidade com a prática: o valor é importante como tema de estudo por dizer respeito à importância que atribuímos ou deixamos de atribuir às coisas. Em diálogo com formas compartilhadas de ver o mundo, o ser humano continuamente avalia e distingue objetos, eventos, relações, em função do valor que lhes atribui – sua própria relação com a experiência sendo mediada por sentidos de valor. Esta presumível relevância universal seria então uma premissa, ou hipótese filosófica, que procuro “filtrar” pelo trabalho etnográfico. Como se manifestam os sentidos de valor, entre os músicos-estudantes? O que é mais importante em música, em uma música, em um músico? O que está em jogo na valorização/desvalorização dos processos e produtos musicais, e quais são as implicações para o trabalho e estudo dos agentes?

O trabalho de campo mostrou que músicos-estudantes estão constantemente avaliando o que fazem e o que os outros fazem. Por referência a qualidades musicais que valoriza, cada agente vai formando uma disposição mais ou menos constante, diante da música e do mundo. Digo “diante do mundo” porque, ao investigar a caracterização desses valores ou qualidades, o observador percebe que não se referem apenas a estruturas sonoras, mas apontam claramente para questões de conduta do músico: está em jogo uma elaboração e uma crítica de atitudes pessoais e relacionamentos, em meio à prática de música. Com base na análise etnográfica, apresento e comento ao fim do capítulo uma listagem condensada de qualidades e categorias de valoração referentes ao campo de estudo e trabalho musical. Permeando a própria construção da identidade de indivíduos e grupos, essas qualidades e valorações compõem micro-sistemas dinâmicos, acionados na percepção e produção de música, tendendo a expressar *estéticas* particulares. Assim como abordo a questão do valor e seus vários correlatos – valores, avaliação, valoração etc. –, o entendimento de “estética” neste capítulo está articulado ao trabalho etnográfico e ao estudo de contextos contemporâneos e urbanos de ação musical.

3.1 Valor, relativismo, contexto

Na configuração atual do conhecimento antropológico, o relativismo cultural é uma espécie de pressuposto, um dado inicial ou *given*, como se diz em inglês. Prevalece na literatura a perspectiva de que a diferença cultural é um fenômeno observado empiricamente, e que essa diferença se constitui parcialmente de valores específicos, incorporados a um sistema de vida e a uma visão de mundo (Geertz, 1989; Graeber, 2001). Usar os padrões de uma cultura para emitir julgamentos sobre outra é, conseqüentemente, um equívoco intelectual que marca a posição etnocêntrica, na terminologia de Lévi-Strauss. Bem antes de sua sistematização no pensamento contemporâneo, a famosa frase de Montesquieu – “o que é verdade de um lado dos Pireneus é mentira do outro” – aparece como consideração pioneira do relativismo cultural: a diferença é observada mesmo entre países vizinhos, e internamente a uma suposta totalidade “ocidental”.

Crucial para a expansão desse modo de olhar o mundo – divergindo das premissas de universalismo ou de evolucionismo social – foi também a reformulação filosófica operada por Ludwig Wittgenstein, propondo uma mudança de rumo no estudo dos significados com seu conceito de “jogos de linguagem”, que ele via como micro-contextos de ação e significação, particulares e internos a um mesmo idioma (Wittgenstein, 2001[1953]). O significado de uma palavra ou sentença não seria imanente a uma estrutura lógica pré-existente, mas dependeria de seus usos: para Wittgenstein, “compreender” é saber usar corretamente (Bourdieu, 1990, p.18). Essa atenção ao contexto, à “forma de vida” em que as palavras formam seu sentido, é central a uma “teoria do significado como uso” (v. Kenny, 1975, cap.9), e sua relevância transcende os limites da filosofia da linguagem¹. Em música, uma ilustração simples desse princípio de localização do significado é encontrada no emprego do acorde de sétima menor, que tem caráter instável ou suspensivo, na música de Haydn ou Mozart; já no contexto do *blues*, o mesmo acorde (a mesma “estrutura sonora”) aparece como um teor de estabilidade, não implica “resolução” posterior e é freqüentemente usado para concluir o discurso musical (Green, 2001).

No entanto, é importante distinguir o papel que essa perspectiva não essencialista desempenha nos estudos etnográficos de um outro papel, desempenhado pelas afirmações do tipo “gosto não se discute” ou “cada cabeça, uma sentença”. O dito popular tem seu lugar e sentido no cotidiano da convivência social, apaziguando disputas em benefício de soluções práticas. Mas para os fins da análise detalhada e da teorização, esse tipo de veredicto é insatisfatório, propondo um solipsismo que não chega a examinar premissas ou conseqüências e encerra a argumentação sem mesmo começá-la.

¹ A chamada “segunda fase” de Wittgenstein veio a ter influência em campos intelectuais distintos, como é pessoalmente reconhecido por autores aparentemente distantes como Howard Becker, Pierre Bourdieu, Clifford Geertz e Jean-François Lyotard.

O gosto individual particular, que em geral não é nada individual, mas antes um reflexo de normas de grupo, aparece como a mais alta autoridade contra a qual não existe apelo. (Dahlhaus, 1983, p.3-4).

Estudar um assunto – de acordo com tendências intelectuais do “Ocidente” contemporâneo, pelo menos – envolve uma espécie de movimento ou interferência, como separar em partes, “virar do avesso”, “desconstruir”, interpretar etc. Para esses fins – comuns a investigações em filosofia analítica, sociologia ou etnomusicologia – é importante, portanto, que a perspectiva do relativismo seja tomada exata e simplesmente como um *ponto de partida*, de onde se inicia uma investigação de determinado sistema, cultura, forma de vida ou como se queira definir o objeto de estudo. Em nosso caso, o objeto está relacionado diretamente com os temas do relativismo, do gosto pessoal e da organização da prática musical: é a noção de *valor* e seus correlatos, no contexto dos estudos formais e da profissionalização em música.

Qual seria, então, uma definição inicial para discutir “valor”? No *Dicionário Oxford de Filosofia*, o verbete traz o seguinte:

Reconhecer um certo aspecto das coisas como um valor consiste em levá-lo em conta na tomada de decisões ou, em outras palavras, em estar inclinado a usá-lo como elemento a ter em consideração na escolha e na orientação que damos a nós próprios e aos outros. Os que vêem os valores como “subjetivos” consideram essa situação em termos de uma posição pessoal, adotada como uma espécie de escolha e imune ao argumento racional (...). Os que concebem os valores como algo objetivo supõem que por alguma razão – exigências da racionalidade, da natureza humana, de Deus ou de outra autoridade – a escolha pode ser orientada e corrigida a partir de um ponto de vista independente (Blackburn, 1997, p. 399).

A diferença apontada entre as concepções subjetiva e objetiva remete a uma conexão com o problema do gosto, no primeiro caso, gosto que é tido como aquilo que “não se discute”, uma espécie de região da afetividade individual já formada, inegociável; e remete, no segundo caso, à discussão de problemas éticos, em que o “outro” é considerado racionalmente, inclusive com a possibilidade de orientação e correção de escolhas. Por extensão, a concepção objetiva estaria claramente associada à ação educativa – no projeto de Platão para a formação do cidadão ateniense, ou no tratamento atual do tema “cidadania”, na linguagem educacional brasileira: são casos em que se pretende partir “de um ponto de vista independente”, capaz de fornecer critérios de validade geral.

Como é comum quando se confrontam uma classificação formal e a prática social, no entanto, é provável que “objetividade” e “subjetividade” estejam de fato interagindo e se interpenetrando, no caso dos valores acionados durante a formação e atuação do músico. (Dahlhaus é incisivo, ao falar do gosto individual como “reflexo de normas de grupo”). No ensino formal de música, por exemplo, padrões de julgamento sobre o que é adequado e

desejável em certo estilo musical fazem parte do conhecimento transmitido, aparecendo como dados objetivos. O que equivale a dizer: uma técnica costuma vir imbuída de certos valores – que são articulados no ensino musical como parte do *objeto de estudo*. Ao mesmo tempo, é tênue a linha que separa essa “objetividade” das preferências e decisões artísticas de um mestre ou de uma sucessão de mestres sobre questões da interpretação musical (v. Kingsbury, 1988, cap. 4). Além desse ponto, é importante considerar que, na formação do músico (e do artista em geral), uma ênfase na dimensão interpretativa e criativa é acrescentada. Assim, torna-se tênue também, para aquele que faz música, a distinção entre o que é fato social naturalizado – ou seja, tornado uma questão de “bom senso” (ou “bom gosto”) e legitimado por noções como “escola” e “tradição” – e o que é decisão pessoal de gosto ou gesto inovador, em relação ao que esse mesmo indivíduo realiza. Objetividade e subjetividade parecem assim se interpenetrar constantemente, em atos musicais.

Essa díade é apenas um dos ângulos disponíveis à análise. Em estudo que propõe pontos para se pensar “uma teoria antropológica do valor”, David Graeber aponta dificuldades na definição do tema, e sua ambigüidade no campo da antropologia. Considerando que o conceito tem recebido três abordagens principais (ligadas à sociologia, à economia e à lingüística) e mais duas para tratar de “valores” e “sistemas de valores” (ligadas à filosofia e à sociologia), o autor diz que muitas vezes é difícil entender em que *corpus* teórico um autor se baseia quando fala de valor, e que “é extremamente difícil encontrar uma “teoria do valor” sistemática na literatura recente”² (Graeber, 2001, p.1-2). Meio século antes, John Dewey pondera que “o presente estado do assunto” é controverso e não existe acordo sobre o campo em que se localizam os eventos qualificados como valores. Para o autor, “a questão decisiva é metodológica: – de que ponto de vista a matéria de valorações e avaliações (*valuings and evaluations*) será abordada?” (Dewey, 1989 [1949], p. 343). Dewey entende que se trata de um campo do comportamento, focalizando “processos de vida” (*life-processes*). Os processos valorativos, ressalta, devem ser especificados como processos de seleção-rejeição, servindo para manter os demais processos de vida, à maneira de um interesse constante. Também diz que seleção e rejeição sempre se referem a algo, a alguma coisa, e portanto não há valor que não seja o valor de algum evento, coisa ou situação particular; o valor é portanto uma forma de adjetivação, nomeando aquilo que é um traço, propriedade, qualificação de alguma coisa.

O entendimento de Dewey sobre a questão articula seu estilo filosófico a uma localização explicitamente social, que o leva a referir-se à antropologia para discutir noções que, contrariamente, vinham considerando o problema do valor como uma questão de “absolutos” e “essências” (e que continuam presentes em tratamentos do assunto). Sua ênfase na ação e na experiência como referenciais da elaboração filosófica está amparada por contemporâneos como William James e George Herbert Mead, formando coletivamente e a

² Adiante, uma observação semelhante é feita por Alan Merriam (1964), em relação ao conceito de *estética*, cuja relação com “valor” e “valores” é, em meu entender, a de um campo de manifestação e prática.

partir de Charles Peirce, as variações da corrente filosófica norte-americana chamada “pragmatismo”. Àquele tipo de ênfase corresponde a própria terminologia: mais que valor, no singular, o leitor encontra *valores*; e mais que esse substantivo plural, encontra derivações verbais – “*valuings*”, “*valuations*”. Pois o pragmatismo se interessa por processos, interações: importa compreender o tema em meio a relações empíricas; e importam os resultados de processos de valoração para a vida das pessoas. Valorações tomam muitas formas e o autor apresenta uma lista de palavras que as instanciam (a qual se mostrou útil à análise etnográfica). É um “conjunto de palavras, incluindo comportamentos como ‘prezar, ter como caro, acarinhar, estimar, admirar, honrar, aprovar, reverenciar, apoiar, tomar partido ou ficar do lado de; ser fiel, leal, devotado a; preocupado, ocupado com.’” (ibid., p. 347). As atenções e o apreço dados a alguma coisa são valorações *de facto*, possuindo um aspecto motivador (ibid., p. 354) e manifestando-se em uma variedade de valores ou qualidades, que além disso sugerem ordens diversas de valoração.

De acordo com Dewey, a valoração (uma atribuição de valor) se manifesta nas relações plurais que se estabelecem entre agente, objeto de atenção e todas as demais possíveis influências. O aspecto *motivador* é algo que tanto Weber – com sua tipificação da “ação valorativa” – quanto o filósofo americano explicitamente colocam, embora a teoria pragmatista do segundo incluía uma crítica a concepções (tidas como idealistas) que separam instrumentalidade de fins “em-si-mesmos”:

Ainda não encontrei uma resposta sequer proposta para a questão: “De que vale um valor ‘final’ a menos que ele também tenha valor ‘instrumental’?” (Dewey, 1989, p. 350).

Ou seja, aqui está contida aquela premissa de *utilidade* – para o progresso (individual e social), para a continuidade dos “processos de vida” – que encontramos em Dewey e em William James (1957), quando consideram experiências diversas (em arte, educação, religião e na própria produção intelectual) e quando avaliam nesses termos as qualidades e a validade das idéias e das ações. Cabe esclarecer, no entanto, que o tratamento dado por Weber à orientação da ação por valores – pessoais, culturais, religiosos etc. – não os vê isolados da razão “instrumental”, da tradição ou dos afetos, na prática dos agentes. Para Weber, a ação social contém caracteristicamente uma composição de fatores de orientação – estes, incluindo os valores, são analiticamente os “elementos” que constituem a “ação real” (Weber, 1978, p. 26).

Mais recentemente, Pierre Bourdieu situa a operação de valores, e especificamente a avaliação estética, no contexto da formação de hábito, naturalizado por via de socialização. Bourdieu entendia que o próprio momento de percepção e *reconhecimento* da obra de arte resultava de uma aprendizagem social; e na intenção daquele que produz um “objeto estético” estão contidas “convenções sociais que concorrem para definir a fronteira sempre incerta e historicamente mutável entre os simples objetos técnicos e os objetos de arte” (Bourdieu,

1998, p. 270). A educação, familiar e escolar, é processo capaz de “impor uma aprendizagem” no sentido de “designar e consagrar certos objetos como dignos de serem admirados e degustados” (*ibid.*, p. 272).

Situando-me junto a essas perspectivas, penso em valor e valores de modo a não isolar ou contrapor subjetividade (um espaço recôndito, porém acessível) e forma social de vida. Além disso, sugiro que na interpretação do texto etnográfico, o sentido de *valor* seja visto variável e combinadamente como motivação (a internalização de certo valor influi no curso da ação) e como atribuição (a atribuição de certo valor qualifica certa realidade). É claro que se trata de um recurso teórico e, como nas tipologias de Max Weber, não corresponde na prática a uma demarcação exata – embora seja útil para compreender sua composição. Considere-se, por fim, que uma atribuição de valor, chamada também valoração ou avaliação, pode ser positiva ou negativa, valorizando ou desvalorizando os objetos de atenção – o que afeta motivações em relação a estes.

3.2 Valores e estudo etnográfico

A prática de avaliação é parte constante da prática musical, e permeia atividades de apreciação, composição, execução, ensino. Nela, os valores desempenham um papel conceitual e informador da própria intuição, à medida que são internalizados, podendo ser explicitados ou não no discurso dos agentes. É prática que não se verifica apenas no treinamento acadêmico de músicos, como demonstra Paul Berliner em seu estudo sobre a improvisação jazzística. Para o autor, fica claro que os julgamentos são parte importante do aprendizado informal e da vivência dos músicos no ambiente do *jazz*:

Como membros da audiência, os artistas rotineiramente avaliam as invenções uns dos outros, compartilhando opiniões com a rede social da comunidade jazzística. Os novatos logo descobrem que a discussão de questões estéticas se constitui em um componente essencial da vida intelectual de sua comunidade. (Berliner, 1994, p. 243)

Em termos conceituais, o que serviria como referência para avaliar “rotineiramente as invenções uns dos outros”? O mesmo *Dicionário Oxford* traz uma definição específica para *valores estéticos*:

Aquelas características de uma obra que contribuem para o seu sucesso e importância como obra de arte, ou seja, as características em relação às quais seu valor ou beleza é superveniente. Entre elas incluem-se a forma, o conteúdo, a integridade, a harmonia, a pureza e a adequação das obras. A estética filosófica provou ser difícil definir estas características em termos úteis, específicos e objetivos. São, em todo caso, qualidades cuja apreensão nos agrada e satisfaz. (*ibid.*, p. 399)

Aqui, é importante observar que o estreitamento do foco para a “obra de arte” é exatamente o proceder tradicional da estética filosófica, que tem se dedicado a investigar a arte (e a natureza) como o *locus* da estética, por excelência. Além disso, o campo artístico de que se tem tratado³ é localizado quase que exclusivamente na produção cultural européia ou feita segundo padrões eurocêntricos, de modo problemático para o pensamento contemporâneo e brasileiro, em particular. É que, devido à historicidade dos objetos de estudo – historicidade que fica pelo menos parcialmente escondida, quando o tratamento do tema é metafísico –, a transposição literal de valores praticados em um contexto musical para a observação da música feita em outro contexto pode se mostrar insuficiente para analisar problemas do segundo. Pois cada contexto musical – cada *jogo de linguagem*, cada conjunto de usos – apresenta processos com variáveis de técnica e valoração, que demandam uma perspectiva mais específica para seu estudo.

Minha opção, portanto, é buscar um entendimento de valores e de estética que possa ser usado de acordo com o contexto empírico da pesquisa e desenvolvido ao longo desta etnografia. A investigação sobre “qualidades cuja apreensão agrada ou satisfaz” foi um dos caminhos por onde procurei conhecer valores manifestados entre os agentes, no campo. Nas entrevistas, indaguei sobre o que cada um considerava importante em música, o que valorizava ou procurava encontrar numa peça musical, num músico, que qualidades procurava desenvolver em si mesmo(a), se colocava certa(s) atividade(s) em primeiro plano etc.

A observação em campo e os diálogos indicam que valores estéticos não se formam *in abstracto*, mas sim na experiência musical (v. Swanwick, 1998, 1999), em *contextos* de prática – um ponto que é de relevância geral para estudos etnográficos de música. O tratamento de questões estéticas, no presente estudo, busca localizar algumas referências socio-culturais com que se formam parâmetros de percepção e avaliação da músicas:

Os valores e tudo, ta tudo ligado ao que acontece lá [no conjunto em que toca, fora do *campus*], então tem uma coisa viva acontecendo. Se não tivesse [aquele conjunto], mesmo que eu tivesse os mesmos valores, eu não ia ter onde praticar e ia ter que encontrar aqui (no IVL) de algum jeito, né? Sei lá, encontrar pessoas com afinidade, montar grupos e fazer alguma coisa.

Certas qualidades são percebidas e cultivadas em meio a uma prática, e seguem influenciando a (re)produção de música naquele mesmo meio, de modo mais ou menos sistematizado pelos praticantes. Uma “escola” de determinado instrumento exemplifica com clareza como funcionam esses contextos: na escola x se organizam, simultaneamente, valores estéticos e habilidades psico-motoras – ela institui um conjunto-padrão de procedimentos de percepção e avaliação de qualidades musicais, que incidem sobre a técnica de execução e interpretação musical. De fato, desde o nível dos “materiais”, verifica-se que a produção do som, por meio daquele instrumento, contém uma concepção definida de *sonoridade* – essa

³ Como, por exemplo, em Schopenhauer, Dahlhaus ou Meyer.

evidência que talvez seja o primeiro identificador de uma escola. Ou seja, uma *escola* é uma organização técnica e estética do proceder em relação à música.

Por outro lado, a experiência necessariamente contextual dos valores leva agentes que transitam entre mais de um contexto de prática a efetuar comparações. Por exemplo, um músico-estudante que atuava num grupo onde se prezava a intuição musical, percebia que “na faculdade, é tudo muito analítico”, o que dizia com conotação negativa, em função de certos resultados práticos alcançados naquele grupo. Os resultados específicos de uma experiência analítica da música tendiam então a ser menosprezados, desvalorizados. Por se basearem em parâmetros originados em um sistema distinto de prática musical, tais comparações nem sempre são “justas”, pois ali existe uma diferença de práticas discursivas, sem denominador comum. O problema lógico é também um caso concreto de conflito, em que “a legitimidade de um lado não implica a falta de legitimidade do outro” (Lyotard, 1988, xi). Aparentemente lançados sobre a mesma coisa – aprender a fazer música – olhares incompatíveis avaliam cada experiência, sendo que um deles predomina; o que parece intrigante e fundamental é o dado da condição histórica – de contemporaneidade e complexidade – na constituição do “sujeito”: aqui, os olhares em descompasso migram de um *jogo* para outro, partindo de um mesmo avaliador. Apesar de competente em dois contextos, este avalia um deles com a perspectiva do outro, ativando uma espécie de micro-etnocentrismo: é como se ele olhasse “enviesado” para o estudo analítico de música – o outro contexto tendo preferência e originando o “viés” da perspectiva deslocada.

Estética e estudo etnográfico

No capítulo anterior, procurei colocar em jogo uma conceituação de *técnica*, para uso etnográfico em contextos e estilos musicais diversos. Neste capítulo, uma operação semelhante é feita sobre um conceito de *estética*, que vai se articular com o outro ao longo deste trabalho. Disse antes que “[o] conceito de “técnica musical” neste trabalho é propositalmente amplo e engloba tudo que está à disposição do músico como recurso físico e cognitivo aplicável ao *fazer música*”. Em continuidade, sugiro que, neste trabalho, o conceito de estética musical é propositalmente amplo e engloba tudo que é acionado pelo agente como disposição valorativa, em suas relações com a música.

Considerando os sentidos que discuto aqui, a técnica pressupõe ação direta de produção (tocar, cantar, compor, arranjar, reger), enquanto a estética está presente num espaço mais amplo, envolvendo a produção direta e também a recepção de música (ouvir, interagir, julgar). Mas existe intersecção prática entre os dois conceitos, pois a audição também pode envolver uma aplicação de conhecimentos técnicos de música (v. Green, 2001, p. 23-24, sobre modos de escuta musical). Por outro lado, a estética agrega uma dimensão produtiva, penetrando o nível dos materiais, e influenciando a moldagem do próprio som: os

próprios materiais da música e a técnica empregada são imbuídos – pelo músico que trabalha sobre eles – de qualidades ou valores referentes à forma e à expressão⁴.

Procuro delinear um entendimento de *estética* que não esteja ligado exclusivamente ao contexto da música de concerto – caso mais comum nos campos da filosofia e da musicologia –, e que seja válido para o estudo de diferentes músicas. Na discussão conceitual, combino um caráter especulativo com extratos da literatura etnográfica e teórica, além de me referir ao discurso dos agentes e outras fontes. Tenho em mente que "apesar da vasta literatura devotada à estética, é extremamente difícil descobrir precisamente o que é *uma* estética" (Merriam, 1964, p. 259, meu itálico), e o uso do artigo indefinido já aponta para um entendimento pluralista.

Embora recorrente na literatura etnomusicológica⁵, a noção "estética" não tem recebido dos autores, de modo geral, uma atenção maior, no sentido de discutir concepções e usos do termo. Parece ser procedimento mais freqüente ilustrá-lo por meio de expressões locais e específicas de uma cultura sob estudo, interpretadas pelo analista como constituindo, em conjunto, *uma estética*. Assim é que Christopher Waterman, na seção "Jùjú Aesthetics", enumera os sentimentos/sensações esperados da performance musical em um *ariyá*, bem como as qualidades atribuídas metaforicamente à voz dos bons cantores e à execução apropriada dos instrumentos. O autor destaca também princípios gerais de julgamento, como quando afirma que "a importância da clareza, ordem e controle é evidente na terminologia avaliadora aplicada às performances de jùjú" (Waterman, 1990, p.187-188). Talvez por ser, em culturas ocidentais e urbanas, parte do "discurso público sobre música", como acentua Thomas Turino (1993: 274), a palavra "estética" não detém o fluxo da escrita, não obriga normalmente a defini-la em separado. Mas o próprio autor oferece uma breve definição, em nota explicativa:

Eu defino estética como um conjunto de disposições internalizadas que afetam a criação e a avaliação de coisas e experiências associadas com os reinos afetivos e artísticos da vida (Turino, 1993, p. 274).

Uma perspectiva convergente com essa é adotada por Paul Willis (1990), ao apresentar o conceito de "*grounded aesthetics*", que poderia ser traduzido, de acordo com o

⁴ Assim, o músico acaba por projetar valores sobre a "observação" de dados empíricos – uma nova música, uma nova peça –, e seus julgamentos estéticos dificilmente terão caráter "neutro". Este comentário faz ecoar o que Heinrich Rickert apontava como evidente em outros processos de observação: o ato de observar é sempre permeado pelos valores que o sujeito traz consigo, e estes influenciam a própria escolha do objeto de sua atenção ou descarte (Rickert, 1962).

⁵ Aparece, por exemplo, 12 vezes em Turino (1993), 30 vezes em Berliner (1994) (remetendo para mais 3 localizações) e 68 vezes em Chernoff (1979) (remetendo para mais 9 localizações). Dados verificados nos índices remissivos das respectivas obras.

contexto de seu trabalho, como "estética empírica"⁶. Em sua pesquisa, Willis propôs-se a observar valores estéticos baseados nas práticas sociais de jovens da classe trabalhadora (*working class*), na cidade de Londres. O autor argumentou que a imposição de padrões de consumo – segundo ele, um fato claramente evidente nos processos econômicos urbanos de hoje – não implicava necessariamente em passividade e irreflexão, por parte dos jovens. Analisando as entrevistas e observações com adolescentes, Willis entendeu que eles, primeiramente, assumiam como importantes e significativas suas escolhas e atitudes, e, além disso, não lhes faltava ocasião para modificar e re-interpretar o *uso* dos bens de consumo, das convenções do discurso e dos ícones e outros símbolos da cultura de massa. Para o autor, isso indicaria, de maneira suficiente, uma relação estética entre o indivíduo e os processos culturais em que toma parte, mesmo quando estes não são tipicamente caracterizados como "arte".

As conclusões de Willis mostram-se úteis para a compreensão dos "reinos afetivos e artísticos" mencionados por Turino: ao justapor as idéias dos dois autores, podemos supor que onde houver envolvimento afetivo do sujeito na experiência, ocasionando apropriação, formulação ou re-interpretação de significados, pode haver um processo estético em andamento⁷. Esse olhar é útil à observação de produções antes descartadas do estudo musicológico como, por exemplo, as músicas mais dirigidas pela indústria fonográfica – consideradas *sem valor* por Adorno, por muitos professores de música e por muitos jovens estudantes e profissionais também. Há também uma questão metodológica, para tratar empiricamente do campo estético: a observação mostra que valores e avaliações são articulados entre os agentes não em linguagem erudita, com a terminologia e a lógica de um tratadista; mas sim em meio aos padrões do discurso cotidiano – com gíria, humor, jargão e outros recursos expressivos.

Com essa perspectiva, é possível divisar noções de *valor* e *valor estético* na orientação da ação e nas avaliações feitas pelos sujeitos, em âmbitos que vinham sendo colocados de lado por certos processos de institucionalização da arte e do ensino artístico. O ponto pode ser realçado lembrando-se o compositor francês Claude Debussy, que via nesses processos a cristalização de um *esteticismo* prejudicial à própria vitalidade da produção artística. Ao tratar de aspectos da apreciação musical, Debussy "fala" pela voz do personagem Monsieur Crochet (uma espécie de *alter ego* literário), ironizando o discurso esteticista segundo o qual se deve "apreender os nobres dramas tecidos no conflito sinfônico, nos quais se está consciente da possibilidade de atingir o ápice da estrutura da harmonia e respirar ali uma atmosfera de perfeita beleza" (Debussy, 1962 [1921], p. 4). Por contraste, o compositor manifesta nesse e

⁶ O adjetivo "grounded" remete também à abordagem de pesquisa chamada "*grounded theory*", com que Glaser e Strauss (1967) propunham que as categorias utilizadas para analisar um contexto social deveriam ser extraídas dos próprios dados empíricos, criando-se um vínculo rigorosamente estreito entre o trabalho de campo e a teoria resultante.

⁷ Esta proposição liga-se aos conceitos de *experiência* e de *experiência estética*, em John Dewey (1980), ligação que é explorada mais adiante.

em outros momentos (v. início dos artigos I, II e XIII, no mesmo volume) sua valorização do belo natural, da despreocupação e da espontaneidade, preferindo estes às convenções do esteticismo que glorifica e institucionaliza a arte.⁸

Um pouco depois de Debussy, ainda na primeira metade do Séc. XX, atento aos desenvolvimentos tecnológicos e às características socio-culturais que marcavam novas condições de vida na América, o filósofo John Dewey formulou crítica semelhante à sacralização da obra artística, ao afirmar que “uma longa história de admiração não questionada cria convenções que atravancam o caminho para novos ‘*insights*’ ” (Dewey 1980 [1934], p. 3). Dewey apresentou em *Art as Experience* um enfoque que o título do livro sintetiza: ao pensar a arte como experiência, como processo, ele deslocava o foco de atenção das qualidades dos objetos para as qualidades encontradas na *experiência estética*, entendida como uma vivência relacional entre sujeito, objeto e ambiente⁹. O engajamento na experiência desse tipo – com senso de compromisso, seguindo-a até sua conclusão – proporcionaria transformação simbólica dos materiais assim como do próprio sujeito envolvido na ação, sendo isso possível e verificável na atividade do compositor como na do cientista, do mecânico, do “*professional man*” em geral. Nesse sentido, o que interessava a Dewey era o *modo de interação* do sujeito com o mundo, para a definição do que seria ou não estético.

Já próximo ao fim do mesmo séc. XX, o filósofo Hans-Georg Gadamer traz outra contribuição ao entendimento processual e dinâmico da estética, quando afirma que o juízo estético, assim como a jurisprudência, é “determinado produtivamente”: dialoga com noções preexistentes, mas também opera sobre a própria formulação e transformação de atos no presente (Gadamer, 1999 [1986], p. 88). Uma estética vai sendo assim produzida dinamicamente, o que permite a aplicação do termo ao estudo de músicas recentes ou ainda em processo de “consolidação”. Gadamer também indica um escopo mais amplo para o exame da estética, ao dizer que

(...) de forma alguma, a capacidade de julgamento só é produtiva no âmbito da natureza e da arte como julgamento do belo e do sublime, e, aliás, nem sequer se poderá dizer com Kant, que é “principalmente” ali que se pode reconhecer uma produtividade do juízo. Antes, o belo na natureza e na arte terá de ser completado através de todo o amplo mar do belo, que se alastra na realidade ética do homem (*op. cit.*, p. 88).

Com a consideração de perspectivas como as delineadas acima, um modo imaginativo e compromissado da relação entre o sujeito e os outros sujeitos ou objetos de sua atenção

⁸ É sempre com ironia que ele se refere às iniciativas de “espalhar a arte entre o povo”; tendo participado ele mesmo de iniciativas semelhantes, confessa que apenas ficou com “a lembrança de uma depressão profunda” (*ibid.*, pp. 40-41).

⁹ “*Environment*”, “*environings*” ou “*conditions*”, na escrita de Dewey, são expressões que dão conta do ambiente socio-cultural, ao mesmo tempo que denotam a influência de parâmetros de biologia, física e organicidade, no pensamento de uma época impressionada com o desenvolvimento das ciências naturais.

passa a ser visto como condição da experiência de caráter estético – ampliando o campo de usos possíveis desse termo. Alargando o foco de uma concepção mais estrita de “arte” e da natureza (ou, em nosso caso, do campo da música “séria”, de “grandes compositores” etc.) para o campo mais genérico das “práticas musicais”, observamos a presença de valores estéticos nas relações e atividades que os indivíduos estabelecem com músicas diversas – gêneros e estilos de caráter funcional, comercial, folclórico etc. Essas relações são mediadas por valores que orientam a interpretação dos eventos e a ação produtiva sobre eles: “tocar com vontade”, “saber se colocar” ou “quebrar tudo”, por exemplo, coloca a qualidade estética/ética no plano da ação do músico e em seu modo de relação com a música.

Assim entendida, estética seria uma dimensão da cultura onde, por um lado, *reconhecemos* e, por outro, *propomos* valores, formas e identidades. É um campo simbólico em que ocorrem várias ações, na verdade: firmamos “alianças emocionais e afetivas” (Frith, 1998, p. 273); enunciamos valorações; e também agimos por meio de gestos, atitudes e formulações diversas, incluindo (mas não somente) as escolhas e decisões referentes à produção e apreciação no campo das artes. Como esses modos pelos quais, “como indivíduos, nos apresentamos ao mundo” (*ibid.*, p. 273) são variados, cumpre falar em diversas estéticas convivendo e entrando em conflito em uma mesma cidade contemporânea. Cada uma dessas estéticas pode ser tomada, então, como um conjunto de valores, avaliações e teorizações mais ou menos explicitadas, acionado na interpretação e criação/recriação da realidade. Ou, por outras palavras, um aparato relativamente naturalizado e habitual – um “conjunto de disposições”, como diz Turino – operando na construção dessa realidade. Vemos então a estética *como* cultura – tal como já se propôs em relação à música (Merriam, 1964; Blacking, 1995, cap 8.) – capaz, como ela, de se particularizar e transformar. Também como cultura, uma estética é *acionada* como processo dinâmico de construção e percepção¹⁰; não é palpável e não a possuímos como um objeto material, mas sua existência e sustentação dependem do emprego mais ou menos constante de um “olhar” sobre o mundo, filtrando e constituindo sentidos que parecem imbuir nossos atos e experiências de uma “alma” característica.

Mesmo internamente à “alta cultura” européia, já se apontou que o estético adquire limites e configurações historicamente variáveis, de acordo com a prática. Já no séc. XIX, afirma Dalhaus, “o julgamento artístico não se submete a uma noção estreita do belo, mas, ao contrário, a noção do belo dependia do sentimento artístico e portanto cobria um vasto terreno”. Segundo o autor, “[n]ão seria exagero afirmar que a categoria do belo preencheu no séc. XIX a mesma função que o conceito de caráter artístico no séc. XX” (Dahlhaus, 1983, p. 11). E ao longo do séc. XX, um “caráter artístico” passa a ser reconhecido e praticado em domínios que antes pareciam vedados a ele, ao mesmo tempo em que faz incluir, nos territórios tradicionais da arte, formas e qualidades típicas do prosaico, do cotidiano e do

¹⁰ Uma descrição exemplar de como se dá esse processo interativo, no caso da música de concerto, pode ser encontrada no texto de Alfred Schutz, “Making Music Together” (1977).

casual. Para Simon Frith, por exemplo, o campo geral da música popular contemporânea é especialmente afeito à compreensão de uma diversidade estética:

a música popular está plenamente aberta ao desenvolvimento de uma análise apropriada de gêneros e à classificação de como diferentes formas musicais populares usam estruturas narrativas diferentes, estabelecem padrões de identidade diferentes e articulam diferentes emoções (Frith, 1987, p. 146).

Se a estética é tomada como micro-sistema cultural, o “olhar estético” sobre a música não se ocupa apenas de estruturas sonoras, mas pode ser concebido como uma atenção à articulação de identidades, emoções e relações humanas pela forma musical e pela organização da prática. Uma perspectiva recorrente na literatura sugere que as estéticas permanecem sujeitas a variações que não raro se articulam com as variações de um outro olhar relacionado (como queria Gadamer): o de caráter ético, que diz respeito aos valores, idealizações e reflexões acerca das relações em coletividade.

Ao estudar a música *conimeña* do Perú, por exemplo, Turino descobriu que os comentários críticos sobre a performance de grupos musicais podiam ser favoráveis ou desfavoráveis em função de certos atributos que nunca estavam distantes de uma visão do mundo, de uma identidade social projetada pela comunidade. Assim, nos comentários após um festival que reuniu grupos de várias localidades, um grupo era considerado muito bom quando “eles soavam como um órgão” ou quando tocavam “como um só instrumento”. Pelo mesmo critério, grupos de música *sikuri* eram criticados porque uma flauta (*suli*) pequena, estridente e cujos harmônicos eram de difícil controle freqüentemente “escapava”, destacando-se e perturbando a textura coesa do som do conjunto (Turino, 1993, p. 54). Tais critérios parecem constituir-se, segundo o autor, de acordo com uma prática social local: “em geral, as pessoas não ficam mais ansiosas para chamar a atenção sobre si durante o fazer musical do que em qualquer outra situação social”. Em sua interpretação, havia razões de três ordens combinadas, para que o destaque individual – como músico e membro do grupo social – não fosse desejável: um medo de desaprovação ou ciúme; o comportamento esperado de um *conimeño*, consistente com o *ethos* de relações igualitárias; e certos ideais sobre como um conjunto deve soar (*ibid.*, p. 55). A conclusão do autor, quanto à orientação de um estudo musicológico-estético, era que:

A compreensão da estética – articulada tanto verbal quanto musicalmente – como parte da ética de um indivíduo ou de um grupo é importante para a conceituação de prática musical como prática social (...) (*ibid.*, p. 55)

Outra associação entre valores estéticos e éticos foi observada por John Miller Chernoff, durante sua pesquisa com músicas tradicionais da África Ocidental. Chernoff percebeu que seu próprio aprendizado como músico-percussionista estava condicionado,

naquele contexto, a um aprendizado de atitudes de envolvimento com a música, com os outros músicos e com as pessoas presentes; e que um desempenho musical desleixado demonstraria uma "falta de atenção com as pessoas ali" (Chernoff, 1979, p. 140). Assim,

Os julgamentos que as pessoas fazem sobre competência e os padrões de qualidade (...) são elaborações de suas próprias concepções sobre a natureza de suas relações sociais (*ibid.*, p. 36).

Uma concepção de prática musical e profissionalismo onde o estético não se separa do ético aparece com recorrência nos discursos de músicos-estudantes. Avaliações (dos outros e de si mesmo) sobre modos de estudar, ensinar, relacionar-se socialmente, demonstrar afetos e produzir música foram verbalizadas espontaneamente ou em respostas a uma entrevista (mesmo quando a pergunta não solicitava avaliação de alguma coisa). Um conjunto musical pode ser caracterizado como "aqui, todo mundo é amigo", ou "isso aqui é um grupo mesmo", antes mesmo que se diga qualquer coisa sobre a música que fazem. Em iniciativas autônomas de criação de conjuntos, como naquele caso, é especialmente notável a tendência dos agentes a cultivarem certa continuidade entre uma maneira de fazer música e uma maneira de viver – entre um *modus operandi* e um *modus vivendi*. Vistas reflexivamente, as ações de trabalho parecem se desenrolar no espaço dos "reinos afetivos e artísticos da vida" e, pelo menos para alguns dos agentes, as noções de profissionalismo e trabalho chegam a ser desafiadas:

Às vezes, as pessoas (...) falam: "ah, o cara é músico, o cara não trabalha", e pegam isso de uma forma errada, ruim. Eu acho que não, que tem uma forma de ver isso que é bom: na verdade, músico realmente, ele não tem essa relação com o que faz, que é essa relação de trabalho, de profissional; ele tem uma relação muito mais ampla, muito mais profunda, que envolve uma coisa muito maior, muito mais bonita, e assim, a gente ta ensaiando aqui, não ta sentindo que ta trabalhando, a gente não ta trabalhando, senão seria um saco, seria um porre; a gente ta aqui porque a gente ama o que a gente faz. Acho que esse é o princípio do músico: é estar fazendo o que ele gosta, estar fazendo o que ele ama, o que dá prazer pra ele.

Não será esta a única forma de ver as atividades e os compromissos com a música, é claro. Especialmente porque estamos observando um campo com aspectos variados de ação – e não só em termos de orientação estilística, mas também variado na organização das oportunidades e limites para a ação dos músicos e conjuntos. Nem todos estão atuando em condições tão felizes de trabalho e estudo, embora aquela indicação de ambivalência (trabalho ou prazer?) seja importante e tenha implicações que serão discutidas mais tarde. Perspectivas e padrões de engajamento distintos começam a ser evidenciados aqui, e seguem sendo discutidos nos capítulos seguintes; sugiro que os valores e as avaliações dos agentes dialogam (em consonância ou conflito) com outras condições – pessoais ou mais gerais – na configuração dessas perspectivas e padrões.

3.3 Engajamento na atividade musical e valoração

Um estudante de música dedica-se a certa(s) música(s) com mediação de relações pessoais, de um específico domínio técnico e de um conjunto de valores, com que ele se identifica e que encontra naquela(s) música(s). Bruno Nettl ressalta que é importante entender – especialmente na etnomusicologia das sociedades complexas – que ser membro de culturas musicais individuais tornou-se mais uma questão de competência e interesse que de identidade étnica (Nettl, 1995, p.87, citando Slobin).

Definindo ferramentas conceituais para analisar relações pessoalmente formadas com as músicas, Mark Slobin (1993) baseia-se nos ensaios de Georg Simmel sobre individualidade, para elaborar três formas de engajamento, que se interceptam: *escolha*, *afinidade* e *pertencimento*. São categorias que estão semanticamente muito próximas e que podem confundir, mas é interessante começar por elas uma discussão sobre o grau de compromisso que o agente tem com certa atividade.

No primeiro modo, Slobin combina a visão de Simmel – que entendia a escolha como crucial para indivíduos isolados – com um modelo de pluralismo cultural: todos nós começamos a vida em uma subcultura reconhecível, que se espraia a partir de uma família nuclear e é baseada em herança e localidade. Slobin diz, então, que todos crescemos com *alguma coisa (something)*, mas que podemos escolher quase *qualquer coisa (anything)*, “por meio de uma cultura expressiva”. E aponta que “parte da razão para esse ecletismo é que já começamos com muitas ‘algumas coisas’ (*many “somethings”*)” (Slobin, 1993, p.55). Assim, “[e]scolhas têm que ser feitas. Afinal, o significado etimológico de *eclético* tem a ver com seleção, escolha.” (*ibid.*, p. 55).

A segunda categoria seria a de “afinidade”, com que o sujeito se associa a outros, tornando-se membro de um grupo social com gostos e interesses afins. A afinidade motiva as escolhas e é fundamental para explicá-las, já que estas “não são feitas por acaso” (*ibid.*, 56)¹¹. Pela associação com outros, as preferências pessoais teriam reforço e continuidade.

Nesta altura, só é claro que atrações fortes existem, e que elas se enquadram no tipo de rede de afiliação que Simmel descreve. O cruzamento de associações (*memberships*) pode ser surpreendente, indo contra qualquer simples formulação como “herança é igual a associação” ou mesmo de que “associação A implica associação B” (*ibid.*, p. 56).

E a terceira categoria delineada por Slobin é a de “pertencimento” (*belonging*):

Uma escolha feita para dar seguimento à afinidade leva ao pertencimento. Mas pertencer é em si um ato complexo. Quão fundo ele vai – participante casual, organizador *part-time*, músico

¹¹ Slobin reconhece: “Pelo menos assim espera o observador, pois nós [etnógrafos, profissionais da observação] preferimos padrões” (*ibid.*, 56). Nota-se o interesse estratégico de pesquisador, diante da dificuldade de se discernir diferenças entre causas e padrões de engajamento na vida musical.

profissional? Padrões de compromisso podem ser intensivos ou casuísticos para grupos de afinidade em tempo de lazer e mesmo dentro de comunidades étnicas (*ibid.*, p. 56).

Sem dúvida, existe uma complexidade que é observada empiricamente, nessa rede de associações possíveis entre praticantes e músicas. Mesmo com a delimitação de nosso estudo excluindo os “grupos de afinidade em tempo de lazer” e as “comunidades étnicas”, restam muitas variantes a considerar. Inclusive detalhamentos que não são apontados por Slobin, como por exemplo: os padrões de atividade do músico profissional podem dizer algo sobre o tempo dedicado a certa música, mas não necessariamente sobre seu engajamento pessoal com ela – no sentido de sua valoração dessa atividade/música. Por exemplo, um entrevistado diz que

Os músicos continuam estudando como sempre estudaram mas fazem coisas em que eles não acreditam, com que não concordam, pelo próprio conforto, pela própria sobrevivência.

Este é um dado crucial para o tratamento da profissionalização e de suas relações com valores, estética e individualidade. As relações de trabalho com a música, tal como se configuram no sistema econômico dominante, colocam outros fatores em jogo com (e contra) a caracterização dos laços pessoais com a música, nos termos de Slobin e Simmel. Uma rede de implicações adicionais resulta quando se introduz o elemento sobrevivência/conforto, ou seja, quando música é trabalho e meio de sustento (v. Becker, 1963). Passa a contar, por exemplo, uma organização do tempo para a *produtividade* – organização que é estruturada pelos padrões de profissionalização e de vida acadêmica – que tende a excluir gradativamente a prática de “fazer um som com os amigos” (naquele “tempo de lazer”, mencionado por Slobin). E, em meio ao profissionalismo – com divisões entre trabalho e prazer, ócio e negócio (Araujo, 1992) se afigurando mais ou menos nítidas – a música que se faz não é necessariamente a que se quer fazer. Um músico-estudante comenta:

Tem os que fazem a separação: que tocar música boa é certo que você não vai ganhar dinheiro e que vai ter uma vida sem o menor conforto, e o que dá dinheiro é música ruim – é uma certeza que eles têm.

Porém, situado em posição social que lhe permite escolher, e combatendo ao mesmo tempo um estereótipo da variável “juventude” (“dizem que é exclusividade dos jovens essa coisa de ter muitos princípios”), o entrevistado enfatiza o elemento consciente de auto-orientação:

Eu, Y, quando optei por ser músico, foi atendendo um desejo meu, então uma vez que essa profissão foi uma opção minha e não uma imposição de ninguém, não tem porque eu ser

obrigado a tocar só música que eu não gosto, como se estivesse me prostituindo, porque se fosse pra fazer uma profissão que eu não goste, escolheria *outra*, que me daria mais dinheiro.

Música, então, aparece como profissão que se abraça, com um sentido de afetividade e envolvimento pessoal. A referência à sexualidade, por sinal, não é incomum em discursos desse tipo – “prostituição” sendo um tema recorrente nas conversas de músicos quando se fala em tocar “apenas por dinheiro”. Também se destaca uma conotação de autonomia, que leva o agente a valorizar o próprio ato de optar, em que pese a possível desvantagem econômica. É interessante notar que a escolha consciente pela música como profissão induz um sentido de *pertencimento a ela*, o que – ao contrário da prostituição – evoca outra idéia também comum entre músicos e artistas: a do *casamento* com a arte.

Mas fazer aquilo de que se gosta não deve ser entendido como associação rígida e exclusiva com determinado gênero ou estilo. De modo importante, a observação em campo introduz também o seguinte: muitas vezes, o sentido de escolha/afinidade/pertencimento do músico passa a ser principalmente com a *atividade de músico*, mais do que com esta ou aquela música. Sua identificação é com o papel de músico, com suas formas de atuação na prática – o que amplia significativamente o espectro de possibilidades satisfatórias. Esta forma marcadamente prática de engajamento é cultivada no longo e continuado processo de acúmulo de técnica e na longa e continuada luta por inserção no modo produtivo, buscando-se sobretudo as *oportunidades de realização*. Tudo isso tende a relegar idealizações sobre gêneros e estilos para um segundo plano – “o negócio da gente hoje é tudo misturado”, disse um entrevistado – e a valorizar as situações de *fazer música*:

Não existe um gênero, um estilo, uma coisa assim, com o qual eu me identifique cem por cento. Agora, é engraçado: eu tenho paixão com os trabalhos que eu to fazendo.

Por essa perspectiva, *flexibilidade* estilística e *amplitude* de vocabulário podem ser tratadas pelo músico como valores e como questão de competência profissional, sem acarretar necessariamente sua identificação ou afinidade com uma diversidade de estilos musicais. Pelo contrário, um músico pode atuar com atitude de certo distanciamento em relação com a música que está fazendo, se o estilo não lhe agrada, por exemplo. Isto é, os valores que informam seu julgamento compõem – juntamente com outros critérios – um olhar sobre os diversos trabalhos e eventos de que participa, atribuindo a eles menor ou maior valor, e influenciando em seu grau e modo de motivação e engajamento.

Considero relevante pensar, com os subsídios desta pesquisa, a própria variação de envolvimento pessoal dos agentes, e suas conseqüências políticas, éticas e estéticas, para os contextos de estudo e trabalho. Nas diversas atividades assumidas por músicos-estudantes é interessante observar o papel que suas avaliações (e os demais fatores de influência) desempenham naquela variação – e os capítulos seguintes seguem trazendo dados para essa leitura. Outra variável importante é o grau de autonomia percebido nas escolhas. Obviamente,

a observação de Slobin (e de Nettl) sobre a particularidade urbana é revalidada nesta pesquisa: tornar-se músico no Rio de Janeiro não é consequência de etnia; ou de delegação de um papel estritamente delimitado por certa tradição¹². A motivação pessoal e um conhecimento acumulado previamente, na forma de *saber fazer e atuar* em alguma área de prática musical, estão entre as razões que notei com mais consistência entre os estudantes para, inclusive, ingressar no curso universitário. Essas eram razões que se manifestavam entre indivíduos com diferentes recursos sociais e econômicos, e exemplifico a seguir com um episódio comentado.

Um caso de opção pelo curso de Música

Em face de outras possibilidades de formação profissional, a própria opção pelo curso superior de Música envolve valorações, com aquele sentido de *motivação* apontado por Dewey (1989, p.354); e envolve também avaliações de condições sociais mais amplas, em que ocorre a profissionalização. Uma trajetória especialmente interessante para esse exame foi a de um aluno que transitou entre dois cursos universitários, questionando o valor do curso de Música, tentando outro que fosse social e economicamente mais seguro, até decidir pela dedicação integral à carreira de músico e a uma espécie de campanha pessoal pela valorização dessa profissão.

(...) Então não cheguei a trancar o curso (de Música); continuei a fazer, mas já levando o curso desmotivadamente. Falei: “vou mudar de curso, vou parar com a música, não quero trabalhar profissionalmente com a música” – aquela crise –, então: “vou fazer um curso que dê... que tenha respeito, né? Que tenha respeito pela sociedade (*sic*), que possa ganhar também. Então, vamos fazer Medicina!” Estudei pra fazer Medicina, fiz opção como Farmácia e passei pra Farmácia na UFF. Então, me matriculei no curso de Farmácia, continuei lá e aqui, nas duas ao mesmo tempo, concomitantemente, sendo que lá mais. Aqui (na UniRio) eu fui puxando as mínimas matérias, né? Então, concluí a cadeira de flauta, mas depois tranquei e não voltei mais, fiquei com a Farmácia. (...)

[Chegou a terminar a Farmácia?]

Não, não cheguei a concluir. Porque o curso era difícil, eu gostava do curso, mas vi que não era o que eu queria, então todas essas crises, eu me via também diante da possibilidade de, ao terminar o curso, ter que trabalhar integralmente num laboratório e não ia pegar no instrumento nunca mais, o tempo não ia (...), então me apavorava um pouco. Aí eu decidi, com as coisas bem atrasadas – cheguei a trabalhar com pesquisa no CNPq, fui bolsista no Fundão, de iniciação científica, trabalhei com pessoas de doutorado (...), nada a ver com a música. Então, parei, falei: “não; vou retornar à música e eu vou valorizar a minha profissão, que se eu não valorizar, não tem quem venha a valorizar, porque eu não posso deixar que uma pessoa fale: ‘o músico ganha pouco, você é músico, tá, mas qual é a tua profissão?’ Não! Sou músico! ‘Mas qual é tua

¹² Penso nos tocadores de flauta sagrada que entre os Nambiquara devem necessariamente ser homens, ou nos cantadores que entre os bérberes do Níger devem necessariamente ser homens e ferreiros.

profissão, vc. faz o quê?“. Então, tenho que valorizar a minha profissão e não entrar em crise, procurar uma outra coisa; tem que ser músico e ponto, né? Então retornei, decidi voltar.

Noto nesse depoimento duas dimensões do valor atribuído à atividade musical: a primeira é mais afetiva, emocional, que leva o sujeito a ver que a profissão de farmacêutico “não era o que eu queria”, e que a possibilidade de “não pegar no instrumento nunca mais” o “apavorava” – um homem adulto pode temer afastar-se do que sente pela música. A segunda dimensão mostra uma avaliação reflexiva do que está em jogo – em termos de posição social, segurança, ganho econômico –, quando o sujeito considera dedicar-se àquilo que preza, não apenas como algo íntimo, mas como profissão. Ambas, a dimensão afetiva e a social, sugerem que está em jogo (e em risco) o bem-estar do sujeito, ocasionando “crises” e o dilema da instabilidade: fazer algo que não é valorizado pelos outros; fazer algo que não se quer fazer. O valor pessoalmente atribuído à música, nesse caso, fez parte de uma decisão que também avaliou condições materiais e gerais, e da iniciativa de procurar responder a elas.

3.3.1 Valoração e prioridade

Um ponto que chama a atenção nos discursos é o interesse com que os estudantes respondem a questões sobre valoração e distribuição de diferentes atividades musicais em suas rotinas – revelando com isso que existe um considerável volume de consideração e conscientização em relação ao que fazem e ao que pretendem fazer. Uma categoria comum de pensamento, nesse sentido, é a *priorização* – usando critérios como o da necessidade, percebida como maior ou menor – entre atividades, estudos:

Eu acho todas (as atividades) importantes e pretendo fazer todas. Mas no momento, desde que entrei na faculdade, eu priorizo o estudo do piano, nessa época, mas eu sei que eu quero arranjar, quero compor, tenho idéias e escrevo, só que eu não concluo porque também não dedico muito tempo a isso.

Explicando porque resolveu sair de um grupo onde se trabalhava a partir da composição e arranjo dos integrantes, um pianista usa como critério a noção de *produtividade*, na orientação que dá à sua construção de conhecimentos e habilidades:

Você vai produzir muito mais investindo no seu instrumento, ouvindo, assimilando as coisas, pra deixar *depois* aparecer, do que investir nisso [composição/arranjo] agora.

Nesse ponto, o diálogo revolvía sobre a questão de desenvolver uma capacidade musical pela prática – no caso, exercitando especificamente a composição. Vitor alegou que sua prática de instrumentista, trabalhando junto a um compositor que admira, seria também uma forma de assimilar procedimentos e padrões de composição, para aplicar mais tarde. Em sua argumentação, o que ele mesmo era capaz de compor, no presente, ficava aquém do

desejado, por comparação com os parâmetros de composição e os resultados que observava no trabalho desse outro compositor :

É complicado, que acaba ficando uma auto-crítica destruidora (ri). Você vai fazer uma coisa sua, e não tem como – você não fica satisfeito, você quer mais, você quer mais legal a coisa, sabe que dá pra ficar mais legal, mas não encontra bem o jeito. É um negócio que, acredito eu, vem vindo com o tempo.

Ou seja, uma avaliação comparativa criava a impressão de que não “rendia” tentar compor agora:

É que nem metodologia de estudo, tem umas coisas que você pode estudar, que você vai melhorar, mas você sabe que se estudar daquele outro jeito, vai render bem mais.

Avaliações estéticas, portanto, influenciam as alocações de tempo e energia para determinadas atividades musicais, e fazem descartar outras, pelo menos provisoriamente. É interessante notar que uma linguagem econômica – render, produzir, investir – é utilizada para expressar o pensamento e as decisões sobre o que fazer e estudar em música, revelando que a lógica da prática musical é *estética e econômica*, isto é, os agentes baseiam-se em avaliações de qualidades musicais e também em considerações práticas, visando a otimizar resultados, quando pensam e decidem sobre a orientação de seus projetos. Observei que esse padrão é empiricamente válido no caso de músicos-estudantes, em relação à construção de suas técnicas de operação, de sua capacidade de trabalho musical.

3.4 Valores e avaliações – uma lista comentada

À medida que certas qualidades dos objetos e das relações são sistematicamente apreciadas e valorizadas, elas aparecem no discurso, ou podem ser abstraídas dele, como *valores*. Nesse sentido, identifiquei alguns tópicos ou categorias que “emergiram” da análise do trabalho de campo como valores, agrupados aleatoriamente numa lista inicial:

complexidade
simplicidade
flexibilidade estilística
envolvimento pessoal
(boa) técnica
(boa) sonoridade
busca de conhecimento
correção nas relações com colegas
honestidade
coragem

persistência
autenticidade
receptividade
capacidade de interagir
sentimento

Quadro 4: uma lista de valores identificados nos discursos

Entre esses valores, diviso inicialmente alguns que se referem mais à música que é feita e outros que se referem mais ao músico e seus modos de agir. Há outros valores ou qualidades em jogo, alguns aparecendo inclusive em contraposição a esses: assim como complexidade e simplicidade são explicitadas aqui, ouvi também qualificações em torno de tradição (intercambiável com história, cultura, legitimidade); transformação (associada a síntese, inovação, fusão, e divergindo de um apego estrito a convenções da tradição); virtuosismo (muitas vezes em tom crítico, e em oposição a simplicidade) e outros. As categorias acima foram selecionadas para listagem em função de maior recorrência nos discursos (foram citadas mais de uma vez), e algumas são deduzidas deles, em forma de substantivo abstrato. Mas como os valores também se manifestam no discurso por meio de adjetivações, encontrei com recorrência: interessante (dito sobre harmonia, ritmo, melodia, composição); bonito (dito sobre melodia, modo de tocar, ou música); legal (dito sobre coisas variadas) e outros. Entre essas e outras qualidades apontadas, efetuam-se gradações e combinações – o que permite que os itens acima sejam vistos como elementos participantes de uma *prática de avaliação*, interna à prática musical.

Com esse caráter prático, os valores e as avaliações têm efeitos (trans)formadores da identidade. A “boa técnica”, por exemplo, é configurada como valor que se instala no *habitus* do músico e depois fica difícil de ser excluído do pensamento e da apreciação. Por outro lado, a apreciação musical não está isenta de outros olhares que, partindo do mesmo apreciador, influenciam sua avaliação da música:

[Então, boa técnica é uma coisa que você valoriza...]

Valorizo, infelizmente sim, eu queria não valorizar tanto assim, mas... é difícil pra sair isso.

[Que mais?]

Só boa técnica não faz o músico. Depende, olha... de personalidade ou tocando? De personalidade, quando você entra em contato com aquele músico, se você gosta da personalidade daquela pessoa, automaticamente você já vai estar um pouco mais aberto pra ouvir... Eu acho que isso tem muito, sim. Tem gente que eu não gosto, acho que essa pessoa é mais ou menos, né? Aí eu já olho tocando meio assim, meio de lado... falo: “não gostei, pronto!” – você cria um preconceito (...).

A simpatia ou antipatia por quem faz o som pode, então, influenciar os julgamentos? Como as relações dos músicos com a música não são mediadas apenas por partituras e conceitos, mas sobretudo pela interação com outros músicos, na prática encontramos combinações de olhares e valores. Posto de maneira simplesmente dual, há um olhar “clínico”, que analisa tecnicamente tudo que é feito no campo; e há um olhar que procura e valoriza o *sentimento*, ou seja, todas aquelas qualidades que possam contribuir para um envolvimento mais completo do sujeito nas ações, desde a audição até à interação face a face. A emotividade – sem isolar-se de outros fatores e considerações – desempenha um papel importante, que tanto pode ser motivador do engajamento com os estudos como acompanha as avaliações de eventos musicais.

Que qualidades você aprecia quando escuta uma música e quando escuta um músico?

Pois é, eu tava até pensando nisso outro dia, que na verdade a minha percepção musical, ela é muito emotiva, né? A gente aprende até, estudando música, a ter aquela percepção mais racional, que seria mais de análise musical, de pegar a música e entender a estrutura. Mas na verdade o que me motivou a estudar música era muito essa parte do emocional, do imaginário, ouvir uma música e criar um imaginário, criar sensações, emoções, então apesar de também me preocupar com esse lado da estrutura musical mais objetiva, formal e tudo – acho que minha audição vai muito por aí, ainda: no que a música desperta, no que a música propicia, em termos de sensações, de emoções. E... quando eu vejo alguém tocando também, eu penso muito nisso, quantas vezes já vi pessoas com um nível técnico maravilhoso e tento sentir alguma coisa e não consigo sentir – e ta tudo ali, anos de estudo; e às vezes a pessoa toca uma coisa simples e... mexe muito, me toca bastante.

3.4.1 Virtuosismo, complexidade, simplicidade

A oposição técnica x emoção é bem conhecida no senso comum, mas revisar o assunto aqui é relevante para mostrar que os dois parâmetros estão em jogo também entre estudantes e profissionais, compondo uma rede de significados em torno da música que praticam. Sobre virtuosismo e simplicidade como qualidades musicais, nota-se uma oposição correspondente, estabelecida em duas entrevistas. Um percussionista diz:

(...) tem coisas que eu escuto em música instrumental que eu não gosto, eu não vejo sentido naquilo (...) E é uma coisa que geralmente chama a atenção dos músicos, tem um primo meu que é guitarrista, traz uns CDs com uns caras rápidos pra caramba [imita com a voz, cantando muitas notas]: “olha que legal!” (...). Aí, eu vou, em contrapartida, pego um CD aqui do W.Y., coloco aqui: “olha o solo do cara [imita com a voz, cantando apenas três notas] e acabou, disse tudo, botou as notas certas, olha a diferença...”. Com o passar do tempo, eu fui admirando mais

essas coisas mais simples, que tocam mais. Antigamente, eu era meio ligado a coisas mais complexas e por consequência às coisas mais virtuosísticas¹³.

E uma violonista afirma:

Às vezes, você pega músicos muito bons, um cara virtuosíssimo, não-sei-quê, mas você pega um cara que toca bem menos, nada de muito complexo, mas é lindo... [ri] Antes, inclusive, tem aquela fase de [admirar a complexidade, o virtuosismo]... eu tava percebendo isso muito esse final de semana, escutando um CD de um grupo, os caras maravilhosos, todos eles tocam muito, mas é música para músico, o tipo de música insuportável de uma pessoa que não seja músico ouvir... porque é uma salada de eventos musicais, muda de compasso e aquela harmonia... músico curte porque tá ali [analizando]: 'pô, agora o cara fez isso'... Depois, eu botei um CD de música de Minas, sabe, aquela coisa bem desprestigiada, aquela letra poética, fala de coisas simples, pra cima, harmonia nada demais, um arranjo básico, eu falei, 'cara, estou muito mais feliz agora, ouvindo isso' [ri]

Pensar que a valorização da complexidade e dos efeitos vistosos é típica de uma fase (já ultrapassada) mostra exatamente que essa fase é parte da socialização do neófito, de sua iniciação em um mundo que valoriza certos feitos que ele, neófito, procura compreender e reproduzir. Diferente do leigo, o músico deve ser capaz de entender e prezar as qualidades e procedimentos que o distinguem do primeiro e o aproximam dos agentes que são referência em seu campo. Existe nisso uma lógica nem sempre explicitada: enquanto o sujeito desenvolve o ouvido analítico e vibra com a complexidade das estruturas, geralmente está buscando avançar suas habilidades de produzir aqueles resultados que admira – pois é candidato a participar como profissional naquele mundo. Para que um valor como excelência técnica ou complexidade da composição seja relativizado ou “neutralizado”, na apreciação em contextos que não se baseiam neles e não os comportam bem, é importante passar por alguma experiência musical que venha a revelar qualidades próprias desses outros contextos:

Às vezes, vou ver uma folia de reis, tocando desafinado pra caramba, tudo aquilo fora, aquela coisa que chega a doer o ouvido de músico, mas eu já aprendi a abstrair disso aí, e às vezes fico muito emocionado vendo o quanto tá sendo significativo praquelas pessoas, aquilo ali. Isso é uma coisa que às vezes me comove muito. É um dado extra-musical mesmo, né?

[Não sei, a gente não sabe a partir de onde deixa de ser musical e começa a ser extra-musical...]

Claro, é...

¹³ Uma atenção maior ao sentido emocional (às coisas “que tocam mais”) da música é explicada por esse entrevistado em função da própria “maturidade”, mas essa explicação está sujeita a debate: o virtuosismo não pode ser emocionante para outros (mais jovens ou não)?

A experiência regular de um contexto e a familiaridade com seus códigos culturais induzem o sujeito à apreciação de qualidades específicas e mesmo a certas *formas* de manifestar sua apreciação. Avaliações não são apenas feitas verbalmente, mas com muita frequência são expressas por gestos, olhares, expressões faciais – o que as torna parcialmente dependentes da interpretação do “interlocutor” ou observador:

Durante um ensaio da Orquestra de Câmara, uma contrabaixista aproveita os momentos que antecedem o início do trabalho coletivo para passar um trecho da Suíte para violoncelo, de J.S. Bach. Está soando excelente. De seu lugar na orquestra, um músico olha para mim (estou na platéia), aponta para ela e faz uma expressão facial de admiração.

Para compreender a mensagem não verbal de apreciação, foi necessário que eu compartilhasse os significados de um código mais abrangente que a evidência do momento: sabendo que o trecho fazia parte de um conjunto de peças (de caráter dançante, do período barroco etc.) composto para um instrumento mais leve e ágil, pude apreciar com maior empatia o valor daquela execução, transposta para o contrabaixo. De fato, por tocar eu mesmo uma adaptação da mesma obra para meu instrumento, pude reconhecer a dificuldade técnica do empreendimento, a fluência com que a instrumentista realizava a música e achar que estava “soando excelente” antes mesmo de o músico comunicar sua impressão a respeito. A pesquisa “em casa” mostrou ali que a familiaridade pode ser útil ao entendimento do que não é dito com palavras.

De todo modo, os discursos foram o centro da análise de valores e valorações. Ao ser conduzida por diálogos, uma investigação sobre valores permite, entre outras coisas, explicitar a visão crítica dos agentes sobre o próprio fazer e sobre os padrões de sua organização. Como esse meio social de músicos-estudantes é claramente um meio de construção (ou remodelagem) de uma profissão, também vão se articulando nos depoimentos certos valores e idéias contidos no projeto de ser músico. Um entrevistado dava destaque ao reconhecimento da diversidade musical e, por outro lado, considerava que determinada atitude seria geral e necessária a todos os músicos:

O que é importante que um músico saiba?

(...) tem essa estória de você ter canais de expressão mais específicos, *cada* músico; não existe um padrão de que “o músico, ele é assim”. Na verdade, cada profissional vai encontrar um campo de atuação dele ali, vai entender como é que funciona aquele campo, quais são os *requisitos*, né? Mas já são *diferentes* esses requisitos. O que você precisa pra ser um sambista de escola de samba é completamente diferente do que precisa pra ser um jazzista. Na verdade, são dois campos eruditos, tem toda uma história ali que só entrando naquele universo mesmo pra você entender, são muitas nuances. Um mestre de bateria tem um conhecimento fantástico de como funciona aquilo ali, então quer dizer, se você vai atuar num campo mais específico assim, aí você tem que se aprofundar (...) e realmente você vai ver os bons músicos de cada campo, eles são... apesar de serem campos diferentes – um é intuitivo, o outro não –, mas todos têm a

preocupação do *conhecimento* mesmo. De se aprofundar na história, se aprofundar no conhecimento... *essa busca do conhecimento* eu acho que tem em qualquer canto, isso eu acho que seria um *pré-requisito* pro músico, o amor pelo conhecimento, o amor pela busca do conhecimento no mundo, nunca estar satisfeito, querer sempre mais...

Uma musicista fala sobre a continuidade dessa busca, em tom parecido:

[*E o que é importante saber para se tornar um músico profissional?*]

(Ri) Tanta coisa que eu acho que não dá tempo numa vida só. Mas o fato de você estar atrás sempre já é o suficiente, estar sempre aberto, conhecendo novas coisas da sua área, é o que você precisa: você precisa estar conhecendo.

[*Então a construção da profissão é constante?*]

É, não tem um objetivo *x* ou *y*, acho que música em qualquer área é infinita, é você estar num processo, estar trabalhando sempre.

A técnica é situacional, mas “aprofundar o conhecimento” e “querer sempre [saber] mais” é valor constante, que se manifesta entre músicos de áreas diversas. Mas será mesmo assim? Talvez a valorização dessa busca pelo conhecimento seja inerente a contextos onde a dedicação a uma arte – incluindo o aspecto de uma espécie de saga intelectual e existencial – tem valor destacado. Isto é, pode ser que corresponda exatamente à situação de *estudante de Música* ou de músicos que prezam essa busca e vêem a aprendizagem como processo que não chega a terminar. Um dos valores presentes na relação entre curso e profissão, e estreitamente ligado ao conceito de *técnica*, é, afinal, a noção de *aperfeiçoamento*. Essa mesma concepção do aprender, aliás, contém algo de moral, deixando implícita (ou tratando de explicitar) a valorização da modéstia, da humildade – disposições que não se podem contar como universais, mesmo internamente ao universo dos músicos.

Um outro entrevistado aponta como “valores universais” a afinação, a técnica, a sonoridade, a intuição, o sentimento (ao fazer música). Todas são qualidades de fato importantes para o desempenho profissional e, no caso, a noção de universalidade se refere a esse âmbito: o senso bem desenvolvido de “afinação” e aquilo que se considere um bom padrão de “sonoridade” fazendo parte de um entendimento geral de técnica; “intuição” e “sentimento” como qualidades de apreensão e interpretação.

3.4.2 Transformação, individualidade, diversidade

De modo geral, o músico tem uma perspectiva de *insider* em relação a atividades e processos musicais em que se engaja (composição, performance, ensaio etc.): para ele, muito do que é feito em sua prática está constituído e absorvido como senso comum, formando uma “visão de mundo” e um padrão de conduta (v. Geertz, 1989, cap. 5) que são compartilhados com colegas e que se referenciam em parâmetros estabelecidos no passado, constituídos já como tradição. A própria terminologia usada na atividade musical contém uma ontologia, pois

“os termos técnicos, do mesmo modo que todos os outros sistemas de classificação, incluem concepções do que o mundo e seus homens são em essência” (Strauss, 1999, p. 69).

No entanto, uma particularidade importante do fazer artístico e da formação do artista profissional é exatamente a ênfase que se dá à criação individual, à transformação, à inovação – esses processos são em geral valorados positivamente e tendem a ser vistos mesmo como necessidade para a vida musical. Uma violonista pondera:

As pessoas têm uma coisa de música boa, música ruim, não sei... acho que elas [as músicas] deveriam se cruzar mesmo, você tem sempre a aprender com algum estilo, se você puder usar alguma coisa dali, vai te complementar no que você faz aqui, se você puder estar ligado nas duas coisas, se puder ver música como um todo... Claro, tem que ter bom senso, mas não de repente delimitar tanto as coisas (...). Claro que tem a linguagem, você tá dentro da sua linguagem, não vai fazer um “samba do crioulo doido”, vai respeitar a linguagem, vai usar os elementos.

Note-se que a noção de “bom senso” está ligada aqui à adequação às normas de estilo, ou de “linguagem”, com os “elementos” que a tornam reconhecível. Ao mesmo tempo em que aceita convenções, a entrevistada revela seu ponto de vista favorável à fusão de estilos, e a uma delimitação menos rígida entre seus territórios. São os músicos e seus colaboradores que produzem diretamente a realidade de uma prática musical. São eles também que respondem por transformações e inovações. Nos casos em que o “novo” é particularmente valorizado, busca-se inventar um estilo ou sistema musical e trabalhar, em mais de uma frente, para que ele ganhe espaço junto ao público (v. p. ex. argumentação de Debussy, 1962; e de Webern, 1933). Originalidade e mudança são, inclusive, qualidades que podem ser vistas por praticantes e apreciadores de músicas diversas como pontes ou interseções, ocasionalmente aproximando estéticas de “música popular” e de “música artística” (Carvalho, 1990).

Se, por um lado, “o campo artístico se orgulha de si mesmo por originalidade, novidade e inovação” (Shusterman, 1992, p. 37), por outro, aquilo que se apresenta como “novo” oferece um aspecto desafiador ao que está estabelecido como convenção. Mundos artísticos inteiros, como Becker (1983) procurou demonstrar, estruturam-se em torno de convenções construídas e sustentadas profissional e economicamente. Conseqüentemente, o surgimento de novos parâmetros de produção representa, em graus variáveis, uma ameaça de enfraquecimento de valores prévios e sua substituição por outros, que podem mesmo ser vistos como antagônicos (donde a expressão “inversão de valores”). Todo um quadro de conflito emerge, tingido de julgamentos morais e disposições ideológicas que procuram garantir condições de poder tanto simbólicas quanto operacionais – condições de *status*, de trabalho, de estabilidade econômica – para os sujeitos envolvidos com práticas e estilos consolidados. Assim, uma verdadeira luta política por espaço de atuação profissional deflagra-se constantemente entre “puristas” e “inovadores”, suas evidências aparecendo em momentos e autores diversos, como no discurso do *Gradus ad Parnassum*, em que o diretor musical da

corte austríaca combate “os mais ardentes inimigos da escola”; nos artigos do *Monsieur Croche*, que veiculam as aspirações inovadoras do compositor Debussy (1962); ou nos ensaios de Adorno sobre música, com base numa teoria crítica da sociedade de seu tempo¹⁴. Monsieur Croche (Debussy) deixa clara sua posição:

Embora possamos estar certos de que alguns grandes homens têm uma teimosa determinação em abrir novos caminhos, o mesmo não se dá com muitos outros, que nada fazem a não ser repetir a coisa em que uma vez foram bem sucedidos. A habilidade deles me deixa frio. Eles têm sido saudados como mestres. (...) Eu tento esquecer a música porque ela obscurece minha percepção para o que eu não conheço ou só virei a conhecer no futuro. Por que se agarrar a alguma coisa que já conhecemos bem demais? (Debussy, op. cit., p. 5)

A *música* que ele tenta esquecer é a que está marcada por convenções e mestres de uma “visão de mundo” conhecida; ao inovador, por contraste, interessam o futuro e a bravura dos “grandes homens”, desbravadores de novos territórios. A expansão de fronteiras da prática artística não deixa de envolver conflito com representantes de uma ordem tradicional – que ocasionalmente se abstraem da arena, se fazendo representar por seus “valores”. A valorização do novo é, ao mesmo tempo, inseparável da emergência do *indivíduo* como “unidade social” (Velho, 2004) e da individualidade como valor estético/ético, no campo da arte – sendo possível traçar com ela uma linha de continuidade cultural e ideológica desde o Romantismo, pelo menos (v. Beardsley, 1966). Esta noção de individualidade torna-se inerente à organização de práticas musicais modernas e contemporâneas (o tema é explorado no cap. 5) e parece estar entremeada recentemente com a valorização da diversidade cultural – como apreciação e defesa de sistemas individuais de música.

A idéia de uma diversidade musical e estética está apoiada no reconhecimento de particularidades que marcam os sistemas musicais e os sistemas de valores. Como é freqüente no discurso dos entrevistados, uma musicista diz ser afeita a reconhecer e *aceitar* diferenças:

O valor eu dou a tudo, o cara tá ali, tá tocando, é música, vc. tem que dar valor, independente de vc. estar gostando ou não, é um músico, tem valor, sai dele ali, (...) às vezes vc. tem mania de julgar, to procurando me ligar nisso porque às vezes vc. julga muito, critica muito, de repente é a música que o cara quer fazer, gosta de fazer e é o que é pra ele. Então, música às vezes é muito pessoal, toca as pessoas de formas diferentes, de acordo como vc. está receptivo a elas.

¹⁴ É interessante notar que, mesmo não estando diretamente envolvido com a profissão musical, Adorno encampa os interesses da escola fundada pelo compositor alemão Arnold Schoenberg e ataca a emergência da música norte-americana, feita em escala industrial, como antagônica às condições de apreciação da primeira. Articula para isso um discurso que combina argumentos sociológicos e estéticos (v. Adorno, 1986; 1967).

Sua menção à receptividade, como fator que possibilita ou impede a apreciação, encontra ressonância com o que diz Gadamer (citando Schiller), em *Verdade e Método*: pela "consciência estética", o sujeito transpõe a reação inicial de rejeição ou preferência diante de algo. É como se, com essa consciência – atraente do ponto de vista antropológico –, ganhássemos a condição de observar as coisas da maneira "como se apresentam". Relações estéticas, no entanto, estão inscritas numa cultura, no modo das relações sociais: no caso em questão, a valorização de "tudo", isto é, de todas as individualidades, está em sintonia com uma prática social que propõe o indivíduo como entidade básica. A perspectiva da musicista é também, implicitamente, um ponto de vista sobre sua profissionalização, postulando e como que reivindicando o direito a um modo "muito pessoal" de fazer música.

Em sociedades complexas, a multiplicidade cultural também gera possibilidades de fragmentação, flutuação e mudança – até mesmo uma espécie de "migração estética". Um músico-estudante diz na entrevista que a valorização de certos gêneros e estilos depende muito de "como a pessoa foi criada", mas também de associações posteriores à infância e adolescência:

Cresci ouvindo muita música popular brasileira: Chico, Milton, Caetano. Depois foi jazz, 'na veia'. Agora, ultimamente, também música instrumental brasileira, porque estou completamente envolvido com a orquestra [grupo de que faz parte]

Para o sociólogo Peter Martin, "as pessoas tendem a permanecer fiéis à música com que se envolveram durante seus anos formativos", e o que essa música e seus representantes oferecem é um "senso de quem se é e a que grupo se pertence" (1995: 275). Mas a fala do entrevistado também aponta para a importância que Anselm Strauss (1999) percebeu nos desenvolvimentos que seguem acontecendo durante a trajetória profissional de um indivíduo, trazendo novas implicações para as *transformações* da identidade.

3.4.3 Autenticidade

A variedade de estilos indica a coexistência, na mesma cidade grande, de músicas "paralelas". Esses mundos fornecem a seus "habitantes" identidades próprias que não se confundem. Robert E. Park falava de "mundos que se tocavam mas não se penetravam", presentes na grande cidade moderna (citado em Velho, 1994, p. 20). A observação é pertinente em situações verificadas hoje nos diferentes círculos de música, entre profissionais, amadores e estudantes. Cultivar certa música normalmente leva a uma modelagem de identidade: o sujeito passa a se imaginar e a se apresentar socialmente como alguém que tem laços visíveis com tal tipo de música. Como prática social, esta já carrega um aparato cultural próprio, uma estética que indicará a seus praticantes e apreciadores, muitas vezes, um vestuário, um comportamento e certos hábitos.

Um valor que tem sido acionado no discurso de alguns estudantes é o que poderíamos chamar de “brasilidade”: certos músicos e músicas são tomados como referência por serem caracterizados como autenticamente brasileiros. No senso comum, encontramos uma naturalização da idéia de que temos nossas “raízes” fincadas no território simbólico da nacionalidade, o que daria às músicas brasileiras, em nosso caso, precedência sobre todas as outras, em termos de uma ligação “autêntica”. Mas esta noção de *autenticidade* é desafiada em muitos casos, quando se observa a prática de músicas de origem estrangeira: o *blues*, o *rap*, o *jazz*, por exemplo, podem ser adotados também como estilo de vida, quando passam a ser tocados por brasileiros.

Na faculdade, é um lugar onde tem várias músicas e vários aspirantes a músico, então eu pude perceber *facções* definidas, grupos, aqueles que são ultra-nacionalistas e falam que o certo é a música brasileira, inclusive professores. (...) O Brasil é rico porque é diverso! O que me irritou [foi ver] os jovens como eu, e mais novos que eu, defendendo com ardor: “a música brasileira é isso, especificamente, e o resto é lixo”. Esses limites geográficos não correspondem. A música e os sentimentos transcendem, p. ex.: o fato de eu estar mais próximo geograficamente do Nordeste não quer dizer que – é uma coisa meio piegas – o meu coração esteja mais próximo do Nordeste e menos próximo do *jazz* americano ou do tango argentino. Por que, pelo fato de eu ter nascido no Brasil, vou estar condenado a falar minha vida inteira sobre arrabalde, sobre o que eu vejo que está do meu lado?

Pouco condicionado por geografia, o senso de autenticidade surge em função de laços estéticos – que se cruzam com afetividade, competência técnica e não raro com ideologia – evidenciando um compromisso de várias ordens, entre o músico e a música. Um modo de ver a vida e de se apresentar aos outros vai sendo incorporado enquanto se ouve, toca, compõe – moldando-se uma identidade social e expectativas correspondentes, de modo afeito à teorização de E. Goffman (1975) sobre a representação do *self*. Esse quadro contribui para a problematização da categoria “autêntico”, e leva a pensar na concepção esboçada por Swanwick (1999), em que autenticidade aparece como função da experiência musical. O autor relaciona esse conceito de autenticidade com o grau percebido de envolvimento estético, o que remete, por sua vez, ao conceito de experiência definido por John Dewey (1980) – envolvimento integral do sujeito na ação, dissolvendo dicotomias (incluo aqui a dicotomia nacional-estrangeiro) socialmente sustentadas. No cotidiano da universidade, porém, as relações estéticas, tingidas de ideologia e marcando investimentos pessoais, podem não ser tão confortáveis quanto sugerem aquelas teorizações.

Então, [no curso de MPB] eu senti essa questão ideológica interferindo demais na questão musical, meio que querendo doutrinar uma coisa que nem sempre está afinada com a questão intelectual, ideológica.

[E nem mesmo afinada com a prática de muitos dos estudantes ali...]

Exatamente.

[Porque a vivência afetiva, estética, técnica pode ser em outros campos de música]

É. Então, nós vivemos em 2003, e muitos ali nasceram na Zona Sul, ou na Zona Norte etc. O pessoal da classe média não passou a infância ou adolescência num bar e viveu a boemia do Noel Rosa; já nasceu num mundo meio globalizado e respirou todas as influências, e agora vai refutar tudo?

Na entrevista com um percussionista, as expressões “genuíno” e “de raiz” foram tratadas pelo entrevistado criticamente, como duas categorias afins que aparecem com frequência no discurso de músicos e apreciadores de música brasileira. Segundo ele, ambas são discutíveis e constituem uma “invenção”, já que é tão comum encontrar traços de músicas estrangeiras (citou a polca e o jazz) como influências presentes em músicas “genuinamente nacionais”. Em relação à categoria “de raiz”, que serviria para definir os parâmetros originais e mais sólidos de um estilo, ele também vê uma construção conceitual, mas reconhece ao mesmo tempo a importância de ouvir referências ou mestres de uma determinada música a fim de, numa situação de trabalho, “não estilizar por estilizar”, isto é, no processo de interpretação e recriação, procurar “saber o que está fazendo”:

Não que eu vá falar “ah, quero tocar igual ao Jorginho do Pandeiro”, não é isso; eu quero fazer coisas diferentes, coisas mistas, mas eu quero saber o que o cara tava fazendo lá, pra não ir assim totalmente... Vamos supor, se eu for começar a trabalhar com música árabe, primeira coisa que vou querer fazer [é] ir à raiz do lance – como é que é feito isso aqui? Aí depois eu posso pegar... uma coisa mais estilizada, mas eu vou querer saber como o pessoal, os criadores da coisa faziam.

O conhecimento musical, incluindo a internalização de disposições de execução num determinado estilo, é construído socialmente e depende de registros e referências anteriores ao músico que atua hoje, como numa espécie de diálogo com eles – os “predecessores” que orientam a ação social no presente (Schutz, 1972; Berger e Luckmann, 1966). O efeito que um “diálogo” com mestres do passado tem sobre a elaboração do conhecimento presente pode ser visto também em metáfora do teatro: a interação se dá não só com atores presentes em cena, mas também com “atores suplementares e invisíveis” (Strauss, 1999, p. 71). Na iniciativa de aprender um estilo musical, com referência em ícones de nacionalidade ou autenticidade, convivem, portanto, duas intenções: a primeira pode ser dita ideológica, atribuindo alto valor aos símbolos de uma tradição nacional ou “antiga”, e procurando identificar-se, interessadamente, com seus porta-vozes/mantenedores; a outra intenção seria mais especificamente técnica e tem a ver com a assimilação de saberes que constituem a realidade de certo estilo musical, do ponto de vista de seus praticantes¹⁵.

¹⁵ Um dos pontos que sugiro no texto é justamente que o conhecimento musical torna-se, para o músico, uma parte constituinte de sua realidade cotidiana, de técnicas e valores “naturalizados”, donde a referência constante a autores que falam de naturalização e internalização de padrões culturais.

3.5 Valores associados à conduta

A esta combinação de qualidades, capacidades e interesses, acrescenta-se a observação de um outro componente, que no campo não se excluía das considerações anteriores: a dimensão ética que organiza certas ações e atitudes dos músicos-estudantes.

Um deles comenta a peça que está preparando para um recital, fala de dificuldades pontuais (região aguda do instrumento, longo trecho sem respiração) e em seguida manifesta disposição em superá-las. Essa qualidade de “bravura”, uma capacidade de responder positivamente a desafios, vai somar-se à constituição de uma subjetividade e de um perfil profissional. Em contextos como o da improvisação jazzística, torna-se mesmo característica marcante: espécie de atitude que um jazzista deve desenvolver para chegar a ser reconhecido como excelente. Submeter-se voluntaria e regularmente a testes da própria aptidão, “encarando” harmonias difíceis e tempos muito rápidos – “se dando bem” ao passar por eles, mostrando desenvoltura à medida que resolvem tropeços – é critério de distinção entre músicos de *jazz* (v. Tinhorão, 1997, p. 66; Berliner, 1994). Mas não só entre eles; com testes e dificuldades musicais de ordem diferente, como no episódio acima, músicos do meio erudito, principalmente os que constroem carreira de solista, também procuram distinguir-se e progredir.

Esses conteúdos acabam por agregar um valor moral à imagem daquele indivíduo que enfrenta essas dificuldades resolutamente, ainda mais quando isso envolve resistência física e disciplina, como quando alguém se distingue na execução de um instrumento. Um estudante que, aos olhos dos colegas, não demonstrava esse nível de determinação recebeu tratamento depreciativo, em mais de uma ocasião e por mais de uma pessoa. Inversamente, o fato de submeter-se a essas provas e ir vencendo dificuldades é uma das formas com que se ganha o respeito dos colegas. Antes mesmo de transformar-se em excelência técnica, a firmeza do músico diante do trabalho árduo (invisível para o público), e a atitude de boa disposição que demonstra para o processo preparatório – de estudo individual, aulas e ensaios – pode contar a seu favor. Para alguns, isso chega a ser visto como uma espécie de pré-requisito musical:

Fiz uma MDC, semestre passado (...), a pianista parecia que não queria tocar... a menina do [outro instrumento] era bem legal, assim de vontade, mas tinha ainda dificuldade técnica, então não rolava muito, ficava uma coisa meio estranha, mas tudo bem, tinha uma pessoa com vontade de tocar, já era mais legal do que qualquer outra coisa.

As qualidades morais que se manifestam ou são valorizadas entre os músicos-estudantes mereceriam um estudo mais detalhado, talvez tomando inspiração no modelo de Aristóteles – que na *Ética a Nicômaco* descreve as características das virtudes e seus contrários – e combinando-o com pesquisa etnográfica¹⁶. Aqui, o espaço é suficiente para

¹⁶ Reconhecendo que a palavra *virtude* tem sido pouco usada além dos limites da filosofia moral, Bernard Williams entende que não há outra que sirva tão bem para referir à “disposição de caráter para escolher ou rejeitar ações por serem de um tipo eticamente relevante” (Williams, 1985, p. 8-9).

apontar alguns traços do que encontrei no campo, no sentido de disposições valorizadas na relação com a prática musical. Assim como a vontade ou auto-determinação é destacada no episódio acima, a coragem ou bravura diante dos desafios distingue seu portador; por contraste, é depreciado e está em desvantagem no campo aquele que “amarela” – e pedir transferência para um curso considerado mais fácil, por exemplo, pode dar vazão a esse julgamento.

No campo, ouvi sobre mais algumas dessas virtudes. Ao fazer substituição de colegas em situações profissionais, músicos devem demonstrar lealdade e correção, não se aproveitando da oportunidade para se apossar indevidamente do posto¹⁷. “Fazer intriga” é outro proceder mal-visto, segundo uma clarinetista. O senso de correção se manifesta também quando um músico avalia sua disponibilidade de tempo e sua capacidade técnica diante das exigências de um novo trabalho, devendo ser claro com os colegas se perceber que não poderá arcar com o compromisso. O valor da honestidade foi mencionado em acepções diferentes – geralmente mais ligado às situações acima, mas também naquele sentido de honestidade “consigo mesmo”, que nesse caso era moral e estético: “[é] bom dar aula: você aprende e é um jeito muito honesto de ganhar um dinheiro, sem precisar tocar uma coisa que vai te desagradar”.

Em contraste com um sentido de competição, explicitado como valor no modo de produção capitalista, a *cooperação* foi destacada por vários agentes como qualidade ética, e exercitada em alguns contextos de prática, mais ou menos sistematicamente (v. cap. 5). Essa qualidade se evidenciou em procedimentos como: ajuda com problemas técnicos; prestação de favores; trocas de informação e empréstimo de materiais; colaboração em tarefas como carregar equipamento ou dar apoio logístico à realização de um show ou recital; participação na discussão de problemas pessoais.

O julgamento que os músicos-estudantes emitem sobre a atuação de outros músicos e sobre eventos musicais indicam, portanto, que, na prática musical, o que é observado e avaliado vai além de características “objetivas” da obra musical. São falas que também atribuem relevância a qualidades percebidas nas relações interpessoais e à própria relação entre um músico e a música que ele faz – com um efeito que tende a dissipar demarcações entre o que é musical e social, estético e ético. Respondendo sobre quais aspectos valoriza numa música, um percussionista enumera alguns deles com facilidade: densidade harmônica, melodia que cria tensões, dinâmica, instrumentação “bem trabalhada” – todos esses são mencionados com rapidez, quase como se fossem clichês. Mas ao mencionar mais um aspecto, a execução, o entrevistado oferece maior detalhamento:

¹⁷ Esta observação foi feita pelo pianista e compositor Marcos Nimrichter, em debate da série “Roda de filosofia”, com o tema “O que é ser músico profissional?” (Os Seminários de Música Pro Arte, 13/09/01). No mesmo sentido, é feita recomendação pelo Sindicato dos Músicos Profissionais do Rio de Janeiro, explicitada em seu Código de Ética (disponível em <http://www.sindimusi.com.br/legislacao>).

Quando eu ponho uma música, se a coisa tá mal executada, já cria uma repulsa. Agora eu não sou um cara ligado em virtuosismo, não sou mesmo... isso pode ser até uma coisa meio inconsciente porque eu não optei por ser virtuoso no instrumento. Mas não é não... analisando friamente, é porque eu acho muito mais legal o cara fazer um “groove” suingado do que botar muita nota e não ter...sei lá, e não rolar o som, né? O W.Y. é que diz: “o groove tem que rodar” (...) eu fiquei pensando nessa expressão que ele falou, é justamente fazer essa interação de um instrumento com o outro, então eu comecei a sacar que as coisas têm que ser tocadas junto, um violão, um contrabaixo e a bateria, todo mundo formando aquele suíngue ali (...)

Economia de sons, e a qualidade de interação e complementaridade marcam a produção de “grooves”, onde um músico não se sobrepõe aos outros que com ele estão fazendo a música. Um “groove”, diz Charles Keil, é a realização do sentido participativo no fazer musical, algo que propõe uma ordem diferente do sentido hierárquico em que sempre há um primeiro plano, mais importante, e outros planos secundários, de acompanhamento ou fundo (Keil e Feld, 1994; cf. Meyer, 1956). Quando perguntada sobre o que valoriza em atividades e processos musicais, uma outra estudante destaca a importância da interação, do “coletivo”. O que os dois músicos-estudantes valorizam nesses depoimentos é uma qualidade de interação e igualdade, com “todo mundo formando aquele suíngue ali”.

Em outra entrevista, uma cantora atribui valor musical à *pressão*, que define assim: “pressão é impacto, energia, vibração”, sendo que conjuntos com instrumentações e características de volume diferentes, como três dos que integra, apresentam essa qualidade, em sua opinião. “Pressão” é portanto uma qualidade ou valor relacional, isto é, não se refere unicamente a propriedades intrínsecas da música, mas principalmente à interpretação e atitude dos músicos, criando certo resultado acústico. Um outro depoimento em que se evidencia com vigor a importância da intenção interpretativa é oferecido por uma violonista:

(...) música tem uma questão de sentimento muito grande, não é nada concreto... então, em relação ao músico, acho fundamental ele ter verdade no que está fazendo, ser apaixonado pelo que faz, acho que isso é importantíssimo, ele não se acomodar [a ponto] de estar tocando ali pensando no que ele vai fazer daqui a pouco, estar ali inteiro. Às vezes, é difícil, né? Se o cara não tá fazendo o trabalho dele, nem sempre ele vai estar a fim. Mas enfim, ele gostar do que faz, levar aquilo com intensidade, é um grande valor pra eu admirar num músico, mais do que ele saber “trocentas” técnicas; acima de tudo, sensibilidade pra tocar, saber ouvir, se colocar nos momentos certos, o cara que se dá mesmo, você consegue ver que a pessoa se dá. (...) Técnica, o cara estuda e pronto; o que faz um músico melhor do que o outro pra mim é o que ele tem pra dar, além do que ele estudou. Porque técnica, se você ficar horas estudando, se você pegar, qualquer um vai saber fazer aquilo. O processo às vezes pode ser mais rápido pra uns, com mais facilidade, e mais demorado pra outros, mas o que diferencia pra mim é alguma coisa que poucos têm... ter essa relação com a música que pra mim é a *música*, a mais.

Aqui se nota sobretudo que as *atitudes* do músico em relação ao que faz são tomadas como parâmetro para se avaliar sua produção. Nota-se certa ressonância com a ênfase que Dewey atribui ao compromisso pessoal, na caracterização da experiência estética. A qualidade do envolvimento sincero e visível com a música chega a representar para essa violonista a própria realidade que lhe interessa prioritariamente: “ter essa relação com a música pra mim é a música”. Sentimento sobreposto à técnica, valendo mais que ela, de certa forma subsumindo-a, com nas hierarquias de Dumont. O depoimento toca, ainda, no problema do engajamento variável com a ação musical (v. 3.3), que se pode encontrar em situações do profissionalismo: fazer o “seu” trabalho, no sentido de produzir música autoral, em contraposição a fazer o trabalho “dos outros”, é apenas uma das caracterizações do problema. De fato, estar/não estar “ali inteiro” (dedicar-se muito, muito pouco ou suficientemente) é variação de atitude que tem várias implicações para os participantes de uma produção musical qualquer – sempre dizendo algo sobre o modo de suas relações com a música e com os outros, e sendo freqüentemente levada em conta, no julgamento dos resultados musicais. Demonstra, por assim dizer, a relevância prática dos valores e das valorações, conforme operam na mediação entre indivíduo e mundo, fazendo ver as atividades de estudo e trabalho musical como situadas no espaço público, politizando-as.

Concluindo

A articulação entre valores estéticos e éticos marca, portanto, aspectos importantes da ação musical. Verbalizados no discurso ou implicitamente, esses valores operam na avaliação de produtos e processos musicais e na avaliação de outros músicos, assim como na orientação e intensidade que se imprime a uma ação musical. Individualmente, essa continuada atividade de avaliar os contextos de sua prática tem grande importância para o agente: o processo de avaliação tira ou dá relevância, consistência, energia, “coração” e “alma” à atividade de trabalho ou estudo, e conseqüentemente, à própria música que ele/ela faz. Como numa balança, os valores são referências para pesar o investimento de si mesmo em cada atividade ou empreendimento musical. Coletivamente, essa variação parece influir nos resultados musicais e costuma ser julgada – assim como a capacidade técnica, as qualidades formais – como se fosse *mais um elemento da música*; e em certo grau está associada ao que, em terminologia estética, se chama “expressão”.

Para entender com maior empatia questões do trabalho e estudo musical, no entanto, não é suficiente perceber o peso e papel desses elementos valorativos da ação. É importante analisar também problemas da relação entre os valores e razões práticas, afetos, relações de poder e condições sociais em geral. Nos capítulos seguintes, continuo a considerar aspectos de valoração junto a esses outros temas, no contexto da vida universitária (cap. 4), em ações musicais para além do *campus* (cap. 5), e em reflexões sobre a profissão de músico, especialmente em relação ao curso superior (cap. 6).

4. Universidade

Aquele que vai atravessando o gramado, carregando um instrumento no estojo, é estudante vindo de Brasília, aluno do Bacharelado no IVL-UniRio. Veio para o Rio de Janeiro com a intenção principal de estudar com um professor deste Instituto, assim como outros colegas, de São Paulo e do Recife. Neste início de tarde, cruza o jardim por um caminho que é pouco usado por outros estudantes e que leva diretamente à sala ocupada pelos alunos de trompete. Vai andando sem pressa, retomando uma rotina: vai passar várias horas estudando o instrumento e deverá sair do *campus* só à noite.

Um outro estudante veio de mais longe, de outro país. Mudou-se para o Brasil “por escolha própria, com 18 anos (...), atraído entre outras coisas pela música brasileira”. Decidido desde antes a estudar música, ele cursou Licenciatura, e depois reingressou em Bacharelado, para continuar estudando seu instrumento principal. Quando pergunto a ele, numa entrevista, como é que relaciona as coisas que valoriza musicalmente com o que acontece na universidade, começa dizendo:

Acho que o *campus* lá da Unirio é um lugar assim maravilhoso, paradisíaco (ri), encantador, né? Dou bastante valor aos encontros com as pessoas lá, com o meio de gente... Bom, tem essa coisa, que é um lugar de trânsito, que proporciona uns encontros legais. É... agora, do ponto de vista assim do ensino, eu pessoalmente, a sensação que eu tenho é...

Mais adiante veremos o que este e outros estudantes pensam do ensino e do estudo. Mas já de início interessa notar que a primeira estória e esta citação tocam em dois dos principais aspectos do curso universitário, que serão abordados neste capítulo: *relacionamento social* e *estudo*, ambos em relação à música. Ambos podem ser vistos como motores desse movimento em torno do curso e dos espaços no *campus*. Um terceiro aspecto importante diz respeito às expectativas sobre uso e valor dos diplomas no campo profissional – mas este último é assunto que examino mais tarde, compondo o capítulo final.

No texto, a palavra “universidade” refere-se ao contexto de educação superior de modo geral, sendo intercambiável com faculdade, instituto e outras denominações relacionadas à de “instituição de educação superior” (IES), atribuída pelo Ministério da Educação do Brasil. Estudar esse tipo de organização no contexto brasileiro pode sugerir interessantes abordagens históricas ou comparativas – como sua genealogia no país, sua relação com sistemas europeus etc. – que não posso explorar aqui. Esta etnografia é um estudo entre participantes de uma instituição específica e durante um período determinado (2001-2003), oferecendo sobre o contexto um detalhamento e uma interpretação com que espero contribuir para debates mais amplos sobre a universidade. Estudos baseados na observação de um ambiente universitário foram feitos por Becker *et al* (1968, 1977) e por Travassos (1999), respectivamente com estudantes de uma escola de medicina e de uma escola de música. Kingsbury (1988) e Born (1995) realizaram estudos etnográficos em

instituições acadêmicas de música, embora não do tipo universitário; enquanto Nettl (1995) e Snyder (1973) analisaram aspectos de um conjunto de universidades com cursos de música e tecnologia, respectivamente. Além da ligação mais direta com o estudo de Elizabeth Travassos, tratando de alunos do mesmo IVL, efetuo conexões com os trabalhos mencionados, inclusive para contrastar algumas interpretações e características socio-culturais.

Diferentemente do que acontece em relação à “técnica”, aos “valores” ou à “estética” – temas dos capítulos anteriores –, o termo “universidade” aparece nos discursos de modo mais regularmente definido pelo senso comum. É análogo, no entanto, o modo de investigação conceitual empregado aqui, baseado no interesse em compreender o contexto universitário por meio da experiência de seus participantes, e em discutir o conceito com referência em diversas vozes e agências, de acordo com a intenção “polifônica” deste estudo.

4.1 Cursar a universidade

Para aqueles que têm acesso ao curso universitário, como parte da trajetória de formação profissional, cumprir esse curso tem um sentido que pode ser comparado ao dos “ritos de passagem”¹. É comum, p. ex., que os jovens com certo acúmulo de recursos educacionais tenham como projeto cursar a universidade e que uma parte deles chegue a realizar o projeto. Aparecendo (ao menos virtualmente) como caminho de acesso a profissões de prestígio social mais elevado e a melhores oportunidades de emprego, a faculdade coincide também, em muitos casos, com uma transição que parte da “adolescência” e “juventude” e introduz o indivíduo à vida de “adulto”. Além disso, a escolaridade de nível superior pode estar configurada na própria história familiar do sujeito:

Eu entrei pra faculdade porque... é natural isso na minha família, todo mundo entrou, minha mãe é professora, meus avós, meu avô deu aula na UniRio, eu acabei entrando porque sou um cara que tem perfil de entrar na faculdade.

Aparece assim como tradição e como etapa natural da vida, ou associada a outros interesses familiares, como relata outro estudante:

Na época, os meus pais já tinham se conformado com a idéia de eu ser músico, quer dizer, ali já tinha ido pro brejo mesmo... Falaram: “você quer fazer música, então vai fazer uma faculdade!”

Esse tipo de instituição social – o “rito de passagem” – é observado, segundo Berger e Luckmann, não só em sociedades “primitivas” mas também em contextos urbanos e atuais.

¹ A analogia depende de uma adaptação do uso antropológico característico. Meu uso da expressão denota um processo ou mecanismo de ordenação social, o qual demarca fases na trajetória de indivíduos, também em sociedades complexas e contemporâneas (v. Berger e Luckmann, 1991).

O universo simbólico também possibilita o ordenamento das diferentes fases da biografia. (...) [o] indivíduo ao passar de uma fase biográfica para outra pode ver-se como repetindo uma seqüência que está dada na “natureza das coisas”, ou em “sua própria natureza”. Isto é, ele pode assegurar-se de que está “vivendo corretamente”. A “correção” de seu programa de vida é assim legitimada no mais alto nível de generalização. Quando o indivíduo olha para seu passado, sua biografia lhe é inteligível nesses termos. Quando ele se projeta no futuro, pode conceber sua biografia como se desdobrando num universo cujas coordenadas são conhecidas (Berger e Luckmann, 1991, p.117-118).

Passado o percurso do ensino fundamental e médio, começa com o ingresso no ensino superior uma nova fase de formação, mais estreitamente ligada às idéias de atuação profissional e de aprimoramento intelectual. Isto vai envolver, desde o início, decisões mais ou menos firmes a respeito de quais atividades no mundo do trabalho vão receber a atenção prioritária dos estudantes – representados agora como jovens a caminho da vida adulta. É então que um senso de responsabilidade pela escolha feita e pelo próprio desempenho passa a acompanhar, de maneira mais acentuada que antes, as expectativas dos sujeitos, assim como as expectativas dos outros em relação a eles.

Esta iniciação formal e ritualista ao mundo do trabalho, por uma via simbólica de “preparação”, acarreta obrigações que são tipicamente expressas no cumprimento do currículo². E o desempenho do sujeito, ao longo desse percurso, vem a ser qualificado por avaliações formais e informais, ou seja, tanto por tarefas e exames acadêmicos como na forma de comentários críticos de professores, colegas etc. (v. Kingsbury 1988, cap.3). Até aí, temos um fundo comum de características socializantes que, de modo geral, todo estudante universitário encontra pela frente. A partir daqui, no entanto, é necessário considerar particularidades que marcam a trajetória do estudante de Música.

A duração mínima de um curso de graduação em Música, no IVL-UniRio, varia de quatro (Licenciatura e Bacharelado em instrumentos/canto) a cinco anos (Bacharelados em Composição e Regência), sendo que este mínimo é observado efetivamente em um número pequeno de casos. A maior parte dos estudantes completa os estudos de graduação em tempo que varia de quatro anos e meio a oito anos (limite máximo permitido)³. Durante essa trajetória, os estudantes experimentam uma forma de organização de suas atividades que é típica da universidade, mas não de outras situações de trabalho. Com uma rotina de deveres e horários a cumprir em função do currículo, os músicos-estudantes lidam com uma estruturação específica do tempo e das atividades, diferente da que encontram, por exemplo,

² Sobre a etimologia de “currículo” e “curso”, o historiador Peter Burke mostra interessante associação com o uso dessas expressões no atletismo greco-latino, referindo à corrida e ao trajeto estabelecido para a competição (Burke, 2003).

³ Mas há recursos que possibilitam a extensão desse limite, como no caso de um percussionista que foi jubilado por decorrência de prazo e retornou ao curso pelo sistema de reingresso (disponível para candidatos já graduados em outro curso superior). Como era graduado em Comunicação, ele pode retomar a Licenciatura em Música, com aproveitamento das disciplinas cursadas nos oito anos anteriores.

nos *gigs* e cachês que já fazem fora do *campus*. Há também diferenças entre as técnicas e conhecimentos que eles aplicam nas ações conduzidas fora do *campus* e os temas de estudo no curso.

Mais um detalhe: é equivocado pensar que os universitários de Música são sempre estudantes recém-saídos do Ensino Médio; como veremos ao longo do texto, há muitos deles que vêm cursar a faculdade depois de já terem iniciado uma carreira musical, ou já terem passado por outras faculdades e experiências profissionais.

Cumprе lembrar ainda o que é freqüentemente comentado por professores: que o curso superior de Música adquire no Brasil características mistas de *conservatório* – com sua ênfase no trabalho técnico, individualizado, e na transmissão de tradições – e de *universidade*, remetendo à concepção desta como continuidade do projeto de educação liberal (v. Hirst, 1973; Barnett, 2003), que expõe o aluno a uma série de saberes considerados universais. Nesse estágio superior, acredita-se que os fins são “intrinsecamente valiosos” (Barnett, 1990, x), numa formação independente dos propósitos mais imediatos e instrumentais da profissionalização.

O propósito da educação universitária é a conquista de uma particular expansão de perspectiva, feitiço mental, hábito de pensamento e capacidade para interação social e cívica (Newman, 1996, xv).

A organização social chamada “faculdade de música”, retendo algo desse projeto geral, é assim instituída *em paralelo* – pelo menos parcialmente – a uma outra organização de atividades identificadas com a “prática”, o “mercado de trabalho” etc. Enquanto cursam a universidade, os alunos transitam entre espaços sociais onde vivem rotinas e concepções distintas em relação à música: certos estudos teóricos e técnicos, somando projetos de “preparação para a profissão” e “preparação intelectual”, caracterizam o trabalho acadêmico; fora do *campus*, os mesmos alunos estão envolvidos, em muitos casos, com o exercício da profissão, o que implica outros padrões de preparação e realização musical e outros saberes.

4.2 Outros estudos, outros estudantes

Existe uma literatura que trata da universidade discutindo seus fins educacionais e seus métodos. Os problemas de administração institucional também são abordados por um ângulo complementar. No conjunto desses escritos (mais numerosos na língua inglesa que em português), têm prevalecido abordagens especulativas, racionalistas, críticas ou normativas. Fala-se da “idéia da universidade” e de sua “missão” (Newman, 1990 [1852]; Jaspers, 1990 [1947]; Ortega y Gasset, 1990; Barnett, 1990, 2003), e discutem-se relações entre ideologia, política, economia e as práticas da organização universitária (Barnett, 2003; Morley, 2003; Chauí, 2000). Embora manifestando concepções bem diversas, os autores desse *corpus* mantêm um vínculo comum com o que Wyatt (1990) ou Brubacher (1982) chamam de

“filosofia da educação superior”, dedicando-se a pensar os problemas que consideram fundamentais nessa área de atividade. Assim, por exemplo, o clérigo John H. Newman elaborava o projeto e a justificativa para uma universidade católica; o filósofo Karl Jaspers empenhava-se na reconstrução das universidades na Alemanha pós-nazista, defendendo sua autonomia em relação ao Estado. Já no fim do séc. XX, Ronald Barnett critica a dominância da ideologia na universidade e propõe a continuidade do projeto da chamada educação liberal (defendida antes, em contextos distintos, por Newman e Jaspers), distinguindo-a da orientação profissionalizante ou “vocacional”. Louise Morley discute por outro ângulo as relações de poder entre Estado, economia de mercado – destacando o chamado “controle de qualidade” – e o trabalho universitário. Marilena Chauí registra e analisa momentos-chave nas relações políticas entre o Estado e a universidade pública no Brasil, a partir da ditadura militar.

Além da discussão de *idéias* e *projetos* para a viabilização, sustentação ou reforma da instituição universitária, outro traço comum a essa produção – talvez sua característica sociológica mais fundamental – diz respeito à própria perspectiva da autoria, ou seja: o ponto de vista das idéias apresentadas é invariavelmente o do acadêmico/educador/administrador profissional. Nota-se que a produção de literatura sobre educação superior tipicamente não representa as vozes da outra parte do processo educacional – os estudantes – e, em razão de sua metodologia, a etnografia pode constituir assim um espaço de exceção. Pelo menos na medida em que veicule parte do pensamento expresso por eles – ainda que com edição de um autor que é também, tipicamente, um pesquisador/profissional acadêmico.

O sociólogo Howard Becker participou de estudos etnográficos sobre a vida universitária nos Estados Unidos, que foram a seguir publicados em parceria ou individualmente⁴. Aqueles estudos apresentam pontos de interesse para nós, a começar pela caracterização da abordagem:

A pesquisa sobre estudantes de faculdade lida principalmente com seu desempenho acadêmico, mas ordinariamente toma uma direção bem diferente da nossa. A maior parte dessas pesquisas tem um pouco do caráter da pesquisa industrial projetada para melhorar a eficiência de um processo produtivo. Pergunta se o trabalho educativo está sendo feito: os estudantes estão aprendendo? Quanto? Que coisas? Pergunta sob quais condições o trabalho é mais bem feito: em turmas pequenas ou grandes? Com discussões ou aulas? Em que tipos de organização universitária? Pergunta como o caráter dos materiais usados afeta o processo: Os traços intelectuais, atitudinais, emocionais dos estudantes influenciam na eficiência do processo educacional? Ou mais sutilmente, a combinação de estudantes de diferentes tipos na população de um campus influencia o resultado? (Becker et al, 1968, p.3).

Reconhecendo que essas eram questões sérias, os autores colocavam-se no entanto em outro plano de interesse, distinguindo-se daquela vertente predominante. Do ponto de

⁴ V. Becker et al, 1968; Becker et al, 1977 [1966]; Becker, 1972 [1964].

vista do estudante, “muito do que parece importante para outros se torna trivial, e, por outro lado, o que professores e administradores acham trivial vem a ter muito mais importância” (*ibid.*, p.4). Sugiro, no entanto, que tal distinção não deva ser generalizada apenas em função de papel social, profissões e especialidades acadêmicas, mas que ela precisa ser pensada também em função de fatores pessoais e políticos, que movem o pesquisador. A interdependência entre os valores de um pesquisador e o que é focalizado em suas pesquisas foi destacada, aliás, por Heinrich Rickert, em seu detalhado tratamento da epistemologia historiográfica:

Na ausência dessa relação com valores, os eventos são ‘desimportantes’, ‘insignificantes’, ‘tediosos’, sem nenhum significado que compreendamos, e não se adequam a um relato histórico (Rickert, 1962 [1902], p. 87).

O nível de valoração pessoal, como se viu no capítulo anterior, não opera em isolamento de níveis de organização mais gerais. O ponto de vista do pesquisador – mais ou menos identificado com certas tendências intelectuais, ideológicas etc. – atua sobre a seleção dos objetos de estudo. Assim, o ponto de vista dos estudantes terá sido visto até então (ou até hoje) como “trivial”, em estudos educacionais, sobretudo por questões de organização hierárquica – questões de poder que incidem sobre a epistemologia e metodologia de pesquisas nessa mesma área. Profissionais de educação identificados com um sistema fortemente hierarquizado de transmissão do conhecimento podem adotar perspectiva correspondente ao pesquisar problemas educacionais. Pela mesma lógica, outros profissionais da educação, interessados numa perspectiva dialógica de construção do conhecimento, por exemplo, tendem a considerar importante o ponto de vista dos estudantes como participantes dessa construção, investigando a “cultura do estudante” – na expressão usada por Paulo Freire – e assumindo-a mesmo como ponto de partida do processo educacional. Nesse ponto – como sugeri no capítulo inicial –, se aproximam de antropólogos ou etnomusicólogos, que em seus estudos adotam o parâmetro da *alteridade* como referência – deslocando para a perspectiva do “outro” o foco inicial de seus estudos. Tal definição do objeto de estudo também pode se dar, como Becker e colegas o fazem, por um enfoque sociológico, interessado em compreender a *agência* dos estudantes:

(...) devemos estudar as visões de estudantes de sua própria experiência porque, pensamos, é o melhor modo de descobrir o que influencia aqueles traços do comportamento estudantil em que estamos interessados. Se nós não vemos como eles o vêem – como uma rede densa de relacionamentos sociais, demandas e restrições institucionais, e contingências temporalmente conectadas – não somos capazes de compreender o que eles fazem (Becker et al, 1968, p.2).

Uma ênfase sobre essa dimensão da vida universitária pode aparecer em estudos que se interessam por ela e que metodicamente observam aspectos do relacionamento humano

em condições variadas, incluindo situações informais e até casuísticas. Becker expõe esse mesmo interesse num artigo em que apresenta diversos aspectos de uma aprendizagem social, extra-curricular, conduzida durante a experiência universitária (Becker, 1972). Ele listava vários desses aspectos: independência do lar materno; normas de conduta social; preparação para administrar (vida e carreira); habilidades de organizar e conduzir um trabalho do início ao fim – e entendia que todos diziam respeito ao ingresso no “mundo da classe média”, incluindo até as rotinas sociais de namoro e procura de casamento. A aprendizagem seria portanto não só das habilidades necessárias à produtividade em carreiras típicas da classe média – Becker ressalta que muitos negócios e situações profissionais não consideravam a universidade suficiente para esse preparo (*ibid*, p.105) – mas também de valores e práticas vigentes nesse meio social. Esta é, enfim, uma forma geral de “descoberta” sobre educação, a qual é propiciada pela abordagem etnográfica – revelando aspectos que o exame de documentos ou o experimento científico (com controle estrito de variáveis e teste de hipóteses selecionadas), por si só, não podem abranger.

Há pouco mais de trinta anos, foi publicado nos Estados Unidos um pequeno livro em formato híbrido, mesclando uma base de pesquisa de campo com narrativa não acadêmica (não trazia, p. ex., referências bibliográficas ou índice de assuntos). O autor Benson Snyder (1973) havia concentrado seu trabalho de campo entre os alunos e professores do Massachusetts Institute of Technology (MIT), e apresentava o conceito de “currículo oculto” (*The Hidden Curriculum*), central em seu argumento. O conceito era elaborado para dar conta das estratégias adotadas por estudantes universitários, em face de suas preocupações com a pontuação obtida nos cursos e questões de conduta e disciplina⁵. Snyder entendeu que havia uma espécie de agenda paralela ao currículo formal: constituía-se de normas não escritas que os estudantes deveriam seguir, a fim de obter boas notas e sucesso acadêmico. Em parte, os estudantes percebiam essas “regras” e procedimentos já em funcionamento, na ação dos colegas e professores; em parte, eles as concebiam e testavam como estratégias⁶. A observância de códigos disciplinares – explicitados ou em forma de tabu – também faria parte desse jogo.

Um ponto-chave que aproxima esse estudo sobre a vida em faculdades da Nova Inglaterra daquele outro, conduzido na universidade de Kansas, é a importância que os estudantes viam no sucesso acadêmico – formalmente expresso nos graus obtidos. No MIT, Snyder percebeu que

⁵ O conceito de *hidden curriculum* também é usado em acepção um pouco diferente. Stephanie Pitts o define como “a aprendizagem que ocorre ‘nas entrelinhas’ em qualquer instituição educacional” (Pitts, 2003, p. 284). Essa aprendizagem, não sendo exatamente identificada com o programa formal de estudos, seria rica de “aspectos pessoais e sociais” ligados ao próprio fazer musical. Em nosso contexto, ela aparece em considerações estéticas e éticas, na formação de uma rede de contatos para a profissão etc.

⁶ Para mais uma perspectiva sociológica sobre estratégias adotadas por estudantes em nível pré-universitário, diante da organização escolar, ver o conceito de “ofício de estudante”, em Perrenoud, 2000.

No centro, é claro, estão as notas [*grades*]. Não apenas elas certificam conquistas, mas muitas recompensas futuras dependem delas – pós-graduação, bolsas de estudo, recomendações, carreira (Snyder, 1973, p. 15).

Esse papel crucial das notas foi refletido no título do livro de Becker et al (1968), *Making the Grade* – destacando as boas notas como meta a alcançar. E para tanto – sugere Snyder –, o estudante percebe que é preciso pegar atalhos, economizar esforços, seguir regras ocultas. Ora, o contexto dos *campi* norte-americanos e da cultura e estrutura social local, nos anos da década de 60/início da década de 70, apresenta particularidades que os distanciam do IVL atual – essa centralidade da aferição escolar é uma delas, além de outras (no IVL, os estudantes não são residentes nem se organizam em *fraternities* e *sororities*, por exemplo). De todo modo, uma característica importante do presente estudo é que ele não coloca em primeiro plano as questões sobre o “trabalho acadêmico” do estudante, as quais interessavam especialmente a Snyder, Becker e colegas.

4.3 De volta ao nosso contexto

No IVL-UniRio também se pode divisar a operação de um “currículo” não formal – e em discussões educacionais no Brasil, a expressão “currículo oculto” tornou-se conhecida. No entanto, minha observação sugere que, na perspectiva dos agentes, a ênfase esteja colocada não sobre regras para o sucesso acadêmico – pelo menos não nos termos da aferição formal – mas sobre outros aspectos da vida estudantil e da atividade profissionalizante. Um ponto que chama a atenção de quem revisa a literatura anglo-americana, ou conhece outros sistemas e áreas de ensino superior, é a relativa redução da importância das “notas” para o estudante carioca de Música. Existe um interesse geral em ser aprovado nas disciplinas, e assim progredir no curso, porém a lógica tácita é de alcançar o resultado que for necessário e suficiente. De fato, não encontrei nas entrevistas nem em conversas informais sinais de preocupação em obter *boas* notas: *nenhuma* menção foi feita nesse sentido. Para o estudante de Música, são principalmente as vagas em pós-graduação e a concessão de uma bolsa de estudos – situações que apenas recentemente começaram a ser mais procuradas – que podem vir a ser afetadas por seu histórico acadêmico. Para além desse objetivo mais ligado a uma carreira acadêmica, nota-se que a aferição durante o curso superior de Música não é apontada como importante para as carreiras musicais.

Além desta, chamam a atenção outras particularidades do contexto, as quais relaciono especulativamente (e com referência em outros autores) com aspectos amplos de organização econômica, política, cultural.

Como indicado por sua designação em tabelas de “campos” e “áreas” do saber, em formulários do MEC, os cursos superiores de música constituem seus modos de ação nos limites dos campos “artístico” e “educacional”. Associado a um domínio do fazer artístico, especialmente sob determinada ideologia de neutralidade/universalidade estética e “sem

interesses comerciais”, o conhecimento musical tem sido transmitido e cultivado na universidade como num espaço relativamente isolado. Tal como é projetada pelo curso universitário (no Brasil em geral e na UniRio em particular) e como é construída por muitos de seus estudantes, a profissão musical não envolve negócios e riscos significativos para o capital que circula na indústria musical, isto é, ela tende a desenvolver-se à parte do jogo econômico mais proeminente nessa indústria. Os critérios e índices quantitativos aplicados pela indústria são desvalorizados no discurso de professores e estudantes, em prol da valorização da “qualidade” musical – esta sim um interesse legítimo e, acredita-se, não mensurável por vendas de discos, quantidade de público etc. Naquele setor do campo “artístico” – noto que é apenas um setor dele – que é organizado com participação da universidade, os recursos acumulados como capital cultural e social (Bourdieu, 1986), são mantidos em circulação interna às camadas médias e altas da estrutura social, majoritariamente. Os prêmios em jogo, na linguagem de Bourdieu, são primeiramente de ordem simbólica – mais ou menos convertível em benefício econômico, mas quando convertidos não envolvem transferências significativas de poder.

Por outro lado, ao campo “educacional” atribui-se pouco prestígio social, o que é evidenciado tanto por uma hierarquização de cursos de música que tende a desvalorizar a Licenciatura (Travassos, 2002) como pelas práticas governamentais e privadas de investimento na educação pública. O insuficiente financiamento desta tem sido criticado como uma das garantias de reprodução da estrutura social vigente, pois é de supor que transferências de poder econômico e político poderiam advir de novas relações com o conhecimento – por exemplo, por meio de mudanças radicais nas formas de sua produção, legitimação e transmissão. Assim, como se existissem numa espécie de redoma, influenciando pouco e pouco influenciados, os cursos superiores de música parecem dispor de relativa autonomia para constituir seus modos de ação, ao largo de esferas decisórias na economia e na vida pública.

Perspectivas sociológicas e de teoria crítica sugerem que as formas de organização do fazer artístico – especialmente na esfera do “erudito” – correspondem a formas de ação social supostamente despolitizadas⁷ (v. p. ex. Wolff, 1993; em relação à arte literária, v. Bourdieu, 1993). Mas a aparência de neutralidade é atribuída, criada ou sustentada pela ausência de ações e discursos auto-apresentados como “política”, e de organizações dedicadas a interagir

⁷ No domínio da música popular, há uma configuração diferente, com um espaço para o pensamento político mais explicitamente cultivado nas *letras* de canções, desde a sátira dos trovadores, passando por certos sambistas cariocas, pela canção de protesto norte-americana e por diversos estilos do *rock*, por exemplo. Bob Dylan e Chico Buarque são dois compositores identificados (especialmente em certos períodos) com o discurso político. No domínio da música erudita, um teor político também está presente, imbricado em propostas estéticas mais transformadoras ou conservadoras. Às vezes, são críticos e estetas que interpretam a “mensagem” ou proposta política de determinado compositor da música de concerto – e um caso notável é o elogio da música de Arnold Schoenberg por Adorno, que nela via um potencial libertador, contrário às formas então correntes ou latentes de totalitarismo (v. Adorno, 1967).

no cenário partidário, legislativo etc⁸ – e portanto essa aparência pode ser ilusória. Algo semelhante ocorre em relação à organização social universitária. Para o sociólogo Stephen Ball, a universidade é uma dessas “instituições que parecem ser neutras e independentes” (Ball, 1994), mas que, quando observada de perto, encena uma cadeia de eventos diários em termos de negociação, conflito, afirmações e resistências que se pode entender como parte de uma intensa atividade política, ainda que não formalmente representada. Essa atividade talvez seja bem compreendida (especialmente a partir de Foucault) como “micro-política”:

Teoricamente, a micro-política está ligada a concepções feministas e pós-estruturalistas de poder. O poder é visto como capilar. (...) Macro-sistemas de dominação são repetidos e internalizados no nível micro, assim assegurando conformidade e minimizando a resistência. A micro-política tem sido entendida como um subtexto da vida organizacional em que conflitos, tensões, ressentimentos, interesses que competem e desequilíbrios de poder influenciam transações cotidianas nas instituições (Morley, 2003, p. 105).

Quando estudantes e professores fazem relatos e expressam suas opiniões sobre o cotidiano universitário – e sobre o “curso” como um todo – é freqüente que o façam *enquanto participam* dessa cadeia de eventos. Como observador, freqüentemente vi que os agentes (até mesmo os mais discretos) são autores e intérpretes de uma política encenada na rotina. E que, em certos momentos, falar sobre o que acontece é também fazer o acontecimento⁹. Há um ângulo de seus discursos que trata de experiências bem “concretas”, como reflexão, mas que também *constitui* experiências sociais: narram episódios, expõem dilemas, manifestam contrariedade, desânimo, motivação – em relação a outros participantes, outros interesses. Uma aluna critica em sala o professor que criticou um músico que ela admira; outras duas pedem que eu interceda junto a seu professor, para justificar seu pedido de dispensa das aulas, com o argumento de que realizam atividade similar fora do *campus*, no mesmo horário; outro se mostra desolado porque o professor não sabe tocar e os colegas “ficam com medo de tocar” em aula, comprometendo, a seu ver, a experiência didática.

“Estudar música” na faculdade é um processo que certamente envolve todos esses atos de relacionamento, avaliação mútua, conflito, disputa. Nota-se então que a rotina da faculdade apresenta e distribui conteúdos diversos entre formas diversas de comunicação. Se, em sala de aula, prevalece a transmissão formal de conhecimentos, todos os outros espaços –

⁸ Com exceção das associações e sindicatos profissionais, cujas ações não estavam incluídas nos limites da pesquisa de campo.

⁹ A observação se relaciona com a teorização de John L. Austin, que usou os conceitos de “atos da fala” (*speech acts*) e “enunciados performativos” (*performative utterances*) para analisar relações entre discurso e ação. Kingsbury (1988) usa esses conceitos de Austin para tratar de autoridade e seus efeitos no julgamento estético. Aquilo que um professor respeitado diz sobre “música” pode ter o efeito de constituir a “realidade” aos olhos do aluno. Este, por sua vez, vai se constituindo como “músico” na medida em que emite julgamentos e comentários sobre o assunto.

corredores, saguão, cantina, jardim, salas de aula fora do horário de aula – são utilizados para encontros menos estruturados pela finalidade do ensino. Nessas outras situações, a autoridade do professor (e as restrições a essa autoridade) tendem a se desfazer, parcial e provisoriamente. Entre alunos, cresce o poder de expressar opiniões, em linguagem menos regulada pela ética educacional; entre professores, idem.

Sobre um "micro-espço"

No saguão do prédio de Música, o tempo de intervalo entre duas aulas é ocupado por uma torrente de encontros e conversas breves entre alunos, entre professores, e entre alunos e professores. Os assuntos variam muito: a justificativa de uma ausência; o relato de um professor sobre uma desavença entre dois colegas; a crítica da grade curricular que coloca alunos ainda sem preparo ("não sabem escrever") em matéria teórica; uma discussão entre alunos sobre simplicidade e virtuosismo musical. O espaço retangular que liga as duas alas do prédio e abre diretamente para o pátio, semi-deserto e silencioso cinco minutos antes, é gradualmente tomado por quem sai de uma aula ou chega para a próxima. O som das vozes vai crescendo no ambiente – conforme cresce a densidade de uma população que se expressa também com abraços, beijos e risadas, alguém se "espremendo" para passar entre dois grupos –, atinge um clímax em poucos minutos, e aos poucos decresce, com a dispersão rumo às salas de aula ou para fora do prédio, até que, aproximadamente dez minutos depois, o lugar está de novo vazio e quieto.

Nesse espaço de convivência, discutem-se providências práticas, questões de estética, de técnica instrumental, de teoria educacional. Se além de conversas em tom sério, a micro-política, como diz Morley, "envolve boato, fofoca, sarcasmo, humor, repúdio, conversa jogada fora (*throwaway remarks*) e construção de alianças" (Morley, 2003, p. 105), então o dia-a-dia da faculdade é campo de seu cultivo. Boa parte dessas práticas – apesar da aparente trivialidade – gira em torno de questões e problemas importantes para os diversos projetos e interesses dos agentes: o que quero estudar? O que é fundamental que os estudantes aprendam? Como vamos realizar (um plano qualquer)?

O conceito de micro-política é especialmente útil no caso deste capítulo, que se volta agora para os aspectos mais internos da vida musical no *campus*, tendo ao fundo a construção da profissão de músico e relações mais amplas. Para a análise da vida universitária, interessa notar que o projeto de buscar e adquirir conhecimento acarreta um cotidiano de micro-política em relação ao que se quer aprender ou ensinar – conforme o ponto de vista de aluno ou professor. E acarreta também a descoberta de *outras coisas importantes a serem feitas ali*, que não são exatamente enquadradas na categoria pedagógica de "ensino-aprendizagem".

4.4 Rede de contatos

Uma dessas coisas importantes é conhecer músicos, tocar com eles, “fazer contatos”. Já ouvimos que “dou bastante valor aos encontros com as pessoas lá, com o meio de gente (...). Tem essa coisa, que é um lugar de trânsito, que proporciona uns encontros legais”. Um aluno valoriza a possibilidade de conhecer “outros instrumentos, outras visões”, por meio do relacionamento com colegas de outros cursos. Na visão de outro estudante, a faculdade é “um ponto de encontro de músicos”, e ele conta que participou de trabalhos que surgiram dos contatos feitos na faculdade. Uma aluna acha interessante a situação de relacionar-se com “músicos que estão ali na posição de alunos”. Para outra aluna, conhecer “mil músicos”, e tocar com vários deles, é uma chance especialmente apreciada em contraste com o cenário musical de sua cidade natal, onde o mesmo não poderia ter acontecido. Para uma terceira, essa rede de contatos que se constrói a partir da faculdade “é o mais legal” que a vida institucional tem a oferecer.

No conjunto desses e outros depoimentos e ações, é possível entrever valorações e interesses combinados, e os contatos estabelecidos no *campus* podem ter uma variedade de desdobramentos. Para uns, existe desde o início do curso a percepção de que conhecer músicos é instrumental para seus projetos de carreira; há expectativas de inserção em um meio musical, e a vida na faculdade é vista já como parte desse meio. São relacionamentos cujo valor se realiza no presente – na formação de conjuntos com colegas de universidade, por exemplo – ou ficam acumulados, como na idéia de “capital social” (Bourdieu, 1986), para o futuro:

Aí você vai fazendo o curso, vai vendo que tem coisas que não são tão interessantes, mas tem um monte de coisa legal, né? Você começa a estudar com gente importante, que conhece muito de música, começa a conhecer *milhões de pessoas lá dentro*... lá dentro da Unirio conheci o Y, filho do A. Foi a primeira aproximação minha com alguém que tivesse alguma... importância, que de repente poderia me ajudar de alguma maneira. Aí conheci o A [Y ficou “apaixonado” pelas músicas, pediu uma cópia da fita demo e mostrou ao pai].

“Gente importante”, autoridades no meio musical que podem avalizar um projeto de carreira. Importantes também são aqueles que viabilizam o projeto, executando as composições do pretendente, ou seja, os instrumentistas que os autores de canções ou de música instrumental encontram no curso como colegas. Gabriel Santiago, do grupo Samambaia, lembra seu início de curso: “quando cheguei aqui (na UniRio), pensei: tenho que formar um grupo!”. O grupo foi formado e ensaiou durante vários períodos letivos no estúdio do IVL; ao lançar seu primeiro CD, trazia na contracapa o texto escrito por um professor da casa.

As associações geram *prática* musical, no sentido mais diretamente ligado à profissionalização e à satisfação dos agentes: estudantes se juntam com o propósito de *tocar, fazer um som, fazer um(a) gig, montar um show, gravar* etc. Também geram *apoio* a essa

prática, como no caso do professor que escreveu o texto de apresentação; no caso do encarregado da programação musical de um teatro em Angra dos Reis que incluiu nela o conjunto formado por colegas de curso; no caso da professora que programou apresentações fora do *campus* para um duo de seus alunos; ou no de instrumentistas que foram arregimentados para tocar em peças teatrais cuja direção musical é feita por professores do IVL.

Teoricamente, é possível identificar duas *dimensões de tempo* envolvidas no interesse em fazer contatos e associações: o presente e o futuro. O músico-estudante é motivado em níveis diversos, analisáveis basicamente a partir dessa dualidade temporal: os contatos resultam em realização musical imediata – com possíveis conotações e implicações de remuneração, prazer, investimento, acúmulo de experiência etc. – e/ou são vistos como articulação de possibilidades para mais adiante. A ação no presente, é claro, não exclui a expectativa ou o efeito (mesmo inesperado) no futuro, o que remete à discussão do capítulo anterior, sobre o jogo entre valoração, experiência estética e investimento – lá, começamos a ver que, na prática de músicos-estudantes, a economia da profissão está articulada com o prazer da experiência. Aqui, temos que o acúmulo de “contatos” como recursos sociais pode ser mais ou menos calculado; e o prazer envolvido em “fazer um som” pode ter resultados para a profissionalização que o agente não calcula previamente.

Para muitos estudantes, as iniciativas de associação passam por fases de diferente intensidade, de acordo com disponibilidade de tempo e outras condições:

Hoje eu não tenho isso, mas logo que eu entrei na faculdade, tinha um pouco e era legal, foi lá que eu conheci a Mariana, o Gabriel, a gente se reunia pra tocar junto. E muita coisa de conhecer música mesmo, um mostra pro outro...

[E que espaço vocês usavam para isso?]

Casa das pessoas! É, às vezes na própria faculdade, no jardimzinho e tal, isso acontecia mais. Hoje em dia vou pra faculdade, aí tem a hora já pra não-sei-quê, aí não tenho muito esse tempo, e nem mato mais aula como no começo, aí tinha mais tempo pra tocar com os outros (rindo).

Aquilo que esses contatos proporcionam pode até ser mais valorizado do que as atividades do ensino formal. Diz outro aluno:

A primeira vez que eu toquei na UniRio, uma semana depois tinha umas três pessoas, três grupos que eu nunca tinha visto, me ligando: “pô, vai pintar um show aqui, eu te vi tocando lá, não-sei-quê”... Depois eu fiz outros contatos... aí comecei a tocar assim com o pessoal da UniRio, e aí... foi importante esse contato, mas eu vejo assim, que é uma coisa – aí é que tá, né? – que as relações, os papos, as conversas, os conteúdos – é tudo diferente do que a gente vê na UniRio mesmo. Então a relação fica como se a UniRio fosse um ponto de encontro; ali é um ponto de encontro que as pessoas tão ali... fazendo lá, cumprindo o currículo ali, mas que na verdade o interesse maior tá ligado em outras coisas que a faculdade não satisfaz.

Outros ainda, desiludidos com um ou mais aspectos do contexto universitário e/ou inseguros de sua posição na área, não chegam a procurar associar-se de modo mais constante com os colegas, para fazer música. Entre os participantes nesta pesquisa, notei que um estudante, em especial, expressou-se negativamente a esse respeito. Ele contou que já atuava em várias situações de nível profissional e demonstrou desinteresse por atividades extra-curriculares no *campus*: “só vou à aula e vou embora; não falo com ninguém, não faço nada lá”.

Essa atitude deve ser pensada com outros dados da entrevista. Entre as atividades musicais desse estudante e a atividade musical (curricular ou não) observada no *campus* existe um notável desencontro, que acentua e constitui um caso extremo daquela noção de *paralelismo*, apontada antes. Ele trabalha com cantores e conjuntos de pop-rock, axé, salsa, bandas de baile e “show de mulatas, para turista”. Produziu faixas de discos, para um roqueiro, um grupo *pop* e um cantor evangélico. Toca guitarra e um cavaquinho “diferente” – feito sob encomenda, que ele usa com afinação de guitarra e com distorção e outros efeitos eletrônicos. A noção de *diferença* aqui é fundamental, evocando o que diz Lyotard sobre a relação de desigualdade entre certos discursos, na ordenação de uma prática social¹⁰. No caso, são músicas e situações de trabalho musical que simplesmente estão ausentes da vida acadêmica. Os conhecimentos respectivos não estão representados na formação ou atuação dos professores. E nem é só uma questão quantitativa; as músicas em questão são *desvalorizadas*, isto é, têm seu *status* rebaixado no contexto do que a faculdade (neste caso, o currículo) e seus participantes configuram e fazem contar como “artístico”. Uma hierarquia de repertórios, na expressão de Travassos (1999), está em jogo (e a autora mostrou que a hierarquia opera também no pensamento dos estudantes), em mais de um sentido – embora se deva ressaltar que o sentido que vai do currículo ao aluno exerce um poder mais inapelável. A criação de uma “rede de contatos” depende de uma área comum de cultura (de valores, de práticas – de uma “teia de significados”, diria Geertz) entre indivíduo e instituição, interseção que pode ser incipiente ou frágil, mesmo quando ele nominalmente faz parte dela.

Tal fragilidade é digna de discussão, e pode ser explicada primeiramente pela diversidade musical – observada empiricamente – e, mais decisivamente, pela perspectiva adotada institucionalmente sobre essa mesma diversidade. Ou seja, há valorações e políticas distintas, envolvidas na consideração de um mesmo dado. Para uma configuração do campo acadêmico diferente da atual, imagina-se que contribuiriam: uma perspectiva de relativismo cultural (Travassos, 2001), um incremento da composição como prática regular nos diversos cursos e disciplinas (Silva, 2001), e possivelmente uma renovação de quadros na educação musical superior, de modo a incluir – como sugerem alguns professores e estudantes ligados à música popular – o reconhecimento do saber de músicos não graduados e sua legitimação como agentes do ensino universitário.

¹⁰ Sobre diferença e hierarquia entre formas de linguagem, como formas expressivas de culturas e classes, v. Lyotard (1985). V. tb. Becker (1976), tratando do tema no ambiente escolar.

Por contraste, a atitude de negação (mútua?) vista acima também coloca em relevo a tendência mais numerosa entre os estudantes, aquela de valorizar – até mais do que os estudos formais – os encontros e contatos que a rotina da faculdade propicia. Variando de formas de associação mais ocasionais a mais sustentadas, essa tendência culmina com a atuação, no cenário musical da cidade, de músicos e conjuntos que têm ligações com a faculdade ou que fazem do *campus* uma de suas bases de ação. O capítulo seguinte coloca em foco essas relações. Mas antes, trato de detalhar mais aspectos da ação musical no interior da faculdade.

4.5 Fazendo música no *campus*

Nesta seção, trato de atividades musicais conduzidas no IVL-UniRio, como parte do currículo ou por iniciativas independentes dele.

4.5.1 Atividade musical prevista no currículo

Focalizo aqui as atividades em grupo, variando de pequenos conjuntos às orquestras (de Câmara e de Música Popular Brasileira) mantidas na instituição¹¹. Nos cursos de graduação em Música, do IVL-UniRio, há três disciplinas cujas ações se organizam em função do ciclo de preparação-realização (v. cap. 2), envolvendo ensaios e apresentações no *campus*: Prática de Conjunto, Música de Câmara e Prática de Orquestra. São disciplinas que propõem uma associação direta com a “prática” instrumental¹², e geram eventos e expectativas nesse sentido.

Interessado nas atividades mantidas a partir dessas disciplinas e em possíveis relações com outras atividades musicais dos estudantes, observei as ações de diversos grupos e participei como instrumentista em um deles. Como recurso auxiliar de pesquisa, elaborei um questionário para os alunos que se inscreveram em um ou mais desses cursos, no primeiro semestre de 2003. No total, 85 questionários foram respondidos – 61 por alunos inscritos em Prática de Conjunto e 24 por inscritos em Música de Câmara e/ou Prática de Orquestra, gerando dados que analiso e interpreto aqui. Alguns pontos receberam tratamento entrecruzado com a observação direta de ensaios, com outros dados do diário de campo e com a transcrição de entrevistas gravadas; nas interpretações recorri também a referências da literatura.

A “Prática de Conjunto” (PC) é uma disciplina oferecida a todos os alunos dos cursos de graduação do IVL, como matéria obrigatória ou optativa. É voltada para o trabalho musical em conjuntos que – sendo formados ao início de cada período letivo (ou “semestre”) – ensaiam semanalmente, com ou sem a presença de um professor responsável. Cada conjunto

¹¹ Atividades individuais de estudo estiveram em destaque no capítulo 2.

¹² Há também disciplinas ligadas ao canto coral, que estão mais enfatizadas na grade curricular do curso de Licenciatura e de Bacharelado em Regência. Dois períodos são obrigatórios para o Bacharelado em Composição e em Canto, mas para os cursos de Bacharelado em instrumentos, a matéria é optativa.

geralmente prepara um repertório que é apresentado ao fim do período, como parte de uma programação de recitais públicos, em um dos auditórios da universidade.

Uma outra disciplina, chamada “Música de Câmara” (MDC), segue basicamente o mesmo roteiro de atividades, e o que a diferencia mais marcadamente é o tipo de repertório, que pode ser mais voltado para estilos da música popular (no caso de PC) ou da música de concerto (em MDC). A inscrição em uma ou outra matéria costuma refletir a ligação dos alunos com os diferentes cursos e com a orientação musical dos professores responsáveis por cada uma delas.

A “Prática de Conjunto” é obrigatória para os estudantes de Bacharelado em Música Popular Brasileira (dois semestres para a área de concentração Arranjo e seis semestres para a concentração em Prática de Conjunto) e para os de Licenciatura (quatro semestres, podendo ser permutada com “Música de Câmara”). Para os estudantes de Bacharelado em Instrumento/Canto, Regência e Composição, ela é optativa, podendo ser escolhida em até seis períodos letivos¹³; mas nesses cursos, os estudantes normalmente se inscrevem em MDC.

Os alunos de Bacharelado em instrumentos sinfônicos (violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta, oboé, clarinete, trompa, fagote, trompete) cursam também a disciplina Prática de Orquestra (PRO, obrigatória por 8 períodos letivos), além de Música de Câmara (MDC, obrigatória por 4 períodos). Os bacharelados em Regência ou Composição cursam obrigatoriamente dois períodos de MDC, e podem optar por fazer até mais 4 períodos, de MDC e/ou PRO. Os bacharelados em violão, piano ou canto não participam da PRO e cursam obrigatoriamente 4 períodos de MDC.

Em torno dessas disciplinas está concentrada a atividade musical de instrumentistas, no *campus*. São vários conjuntos que se organizam a cada período letivo. Dois deles foram comentados brevemente no capítulo 2 (duo clarinete-fagote e quarteto de flautistas); outros aparecem nas sub-seções seguintes.

A Orquestra de Câmara

A Orquestra de Câmara da UniRio é um grupo musical que funciona como núcleo da disciplina “Prática de Orquestra” (PRO), mas na verdade o nome do grupo não corresponde a uma formação estável, e há troca de participantes a cada semestre, conforme as inscrições na disciplina. Também é comum que não haja número suficiente de músicos da faculdade para preencher a instrumentação completa dessa orquestra (menor que uma orquestra sinfônica), e já é costume contar com músicos convidados para concertos e alguns dos ensaios preparatórios. Sua atividade é essencialmente curricular, desenvolvendo-se de acordo com o calendário letivo, e buscando reproduzir os procedimentos de trabalho e as situações musicais observadas na vida de uma pequena orquestra de concertos, a fim de – como o nome da disciplina indica – preparar os alunos para a atuação profissional nesse contexto.

¹³ Fonte: Grades curriculares vigentes em 2003 para os cursos de graduação do IVL-UniRio, obtidas junto à Secretaria de Ensino daquela instituição.

O professor responsável pela disciplina atua como regente, tendo um estudante do Bacharelado em Regência como monitor. Na programação do repertório, procura-se utilizar alunos de Bacharelado em instrumentos como solistas, assim como executar peças de alunos de Composição e de professores-compositores. Mas a operação de um grupo grande é tarefa que depende de muitas variáveis e algumas dificuldades se manifestaram durante o período de observação, mais ou menos explicitamente. Falta de recursos humanos e de uma previsibilidade maior das atividades foram as mais fáceis de detectar. Outros assuntos discutidos ou simplesmente comentados internamente envolvem questões em torno de aspectos estéticos e técnicos.

Anotações sobre uma série de ensaios:

O primeiro ensaio do período é usado para uma reunião, encabeçada pelo monitor. Ele anuncia as datas de dois concertos no semestre e apresenta as regras aos novos músicos: as cordas não têm liberação dos ensaios, mas os sopros terão algum tipo de revezamento; o repertório e a escala de trabalho vão ser anunciados na semana seguinte. Amanhã, por motivo não explicado, não haverá ensaio. Violoncelista chega quando a reunião está terminando, e é apresentada pelo monitor aos outros, em tom de brincadeira. Ela conversa com dois colegas na saída, sobre possível mobilização em protesto pela falta de professor do instrumento, em seu curso de bacharelado. Sugere que, no dia do concerto programado, estejam todos lá, mas não toquem. Conta que a mesma estratégia foi usada no passado e deu certo: conseguiram chamar a atenção para um problema semelhante. Um colega lembra que o reitor ou alguém da esfera decisória precisaria estar presente, para resultar em alguma coisa. Pondera-se sobre avisar ou não ao regente sobre o plano; o colega duvida que ele concorde.

A música chega ao fim. Passados alguns minutos, um músico chama a atenção do regente para a última nota da trompa: deve ser, no acorde, uma terça maior, e não menor. O regente pergunta à trompista que nota ela tem em sua parte, ela diz fá natural, ele consulta a partitura e pede a ela que altere para fá sustenido. Depois do ensaio, comentando o episódio, o músico diz que há uma “tradição” de não se falar nada em casos assim, pelo menos imediatamente: os músicos deixam passar um tempo, para ver até quando o erro passa despercebido. Mais tarde, no jardim, lembrando o ocorrido, ele menciona o artigo “O avesso da harmonia” (Lehman, 2002).

No ensaio de hoje, passam o *Concerto de Brandemburgo N.2*, com Flávio Gabriel (trompete piccolo) e Aline Gonçalves (flauta) entre os quatro solistas. O maestro insiste com Flávio, pedindo que toque ainda mais *piano* (com menos volume). É difícil. No dia seguinte, o trompetista conversa comigo sobre isso; mostra a partitura, perguntando se a própria orquestração não estaria indicando um destaque

para o trompete. Disse que queria analisar mais a peça para ter mais argumentos com o maestro, em favor de tocar com mais proeminência – “mas não tanto quanto o (Wynton) Marsallis, que ali também ficou *‘Concerto para trompete e o resto’...*”

Os sopros são chamados ao auditório e o quarteto de cordas é dispensado. Ensaiam uma adaptação de pequenas peças de Debussy. Um músico não esconde o tédio que sente em tocar apenas algumas notas no ensaio inteiro. Cochila, com a cabeça nos joelhos, enquanto os outros passam a música. Do outro lado do palco, duas instrumentistas riem entre si, sem que outros saibam o motivo. Faltam músicos na formação de hoje, e o resultado está comprometido, como reconhece o regente. Uma estudante tem grande dificuldade em executar sua parte. O maestro, ao fim, dirige-se a ela em particular, recomenda trabalho, muito trabalho: “o trabalho do músico é muito mais braçal que intelectual”.

Uma aluna diz que, na terça-feira, “o pessoal sai correndo daqui (ensaio da OC) para lá” (ensaio da OSB Jovem, na Sala Cecília Meirelles). Conta que a diferença de maestros na OSBJ gera tipos diferentes de ensaio: um é mais organizado; o outro ela não recomenda assistir. No ensaio da Sala Cecília Meirelles, contei 8 estudantes que eu conhecia da UniRio, entre os músicos da OSBJ.

A etnografia – lembrando a teoria de Rickert – não é uma escrita “neutra”, e apresenta uma seleção de eventos e pontos de vista com que o pesquisador deseja lidar. Nas anotações sobre essa orquestra, ouvi freqüentemente o que diziam os estudantes, e apenas em uma entrevista ou durante os ensaios o que dizia o professor responsável. Isto é coerente com a proposta do estudo, que coloca em primeiro plano a perspectiva dos estudantes, mas não deve passar como uma representação “completa” da realidade em estudo. O retrato delineado apresenta alguns traços do cotidiano do grupo, mas não outros, e o faz pelo olhar interessado na “micro-política” em torno da música, e influenciado por outras interpretações críticas da organização orquestral. Aqui, acontece uma espécie de diálogo com Lehmann (*op. cit.*), Kingsbury (1988) e Born (1995), sobre questões aparentemente caladas no cotidiano de uma orquestra ou outra complexa instituição musical. Assim como a própria universidade, orquestras são “instituições que parecem ser neutras e independentes”, mas a OC é um desses contextos que geram divergências sobre *o que tocar, como tocar, como organizar a rotina de ensaios, e como relacionar essa rotina com outras*. O princípio de autoridade instituído na figura do maestro (também professor) é cotidianamente testado (v. Kingsbury, 1988, cap. 46-57). Problemas são percebidos e comentados pelos estudantes – como de fato acontece com o restante da atividade curricular (e profissional). E, contando com uma maioria de instrumentistas que já atuam em outras orquestras da cidade e do país, é de se esperar que aqui também os músicos façam suas avaliações sobre repertório, decisões de

interpretação e condução dos ensaios. Os interesses de alunos que aspiram a uma carreira de solistas (v. Kingsbury, op. cit., cap. 2) ou que já têm forte preparo técnico por vezes entram em choque com a escolha do repertório, com as adaptações para a instrumentação insuficiente, com decisões da direção e com a heterogeneidade técnica dos colegas.

Outros grupos e ensaios

A metáfora usada por Lehmann ("o avesso da harmonia") sugere a existência de uma concórdia aparente, com suas diferenças ou dissonâncias ocultas aos olhos e ouvidos do público. Pode-se imaginar uma analogia com as vibrações parciais (harmônicos) de um som fundamental, que se mostram tanto mais "tensas" quanto menos audíveis. Nas rotinas de outros conjuntos ligados às disciplinas, também observei que ensaiar é um processo de organização social em pequena escala, assumindo formas diferentes e mostrando diferentes atitudes dos participantes, conforme as características do projeto:

Um grupo estava orientado desde o início do período para a realização de uma série de *shows*, agendados em um bar da cidade. Com o compromisso em vista, ensaiou-se com regularidade, tomando-se uma série de deliberações visando à situação de tocar em público.

Outro grupo foi formado e recebeu um nome artístico, mas como um dos integrantes compunha quase todo o material e tendia a liderar as ações, a situação ficava dúbia – um dos músicos abandonou o projeto, dizendo que "aquilo não era um grupo".

Outro resultou de um agrupamento arbitrário de alunos inscritos em PC e ainda não encaixados em outros grupos. Os músicos sempre viram esse grupo como "uma PC" e, quando o semestre acabou, não tentaram prosseguir tocando juntos.

Outro começou com uma idéia de repertório que era atraente para os músicos, mas, na opinião de duas integrantes, sentiram falta de definição na direção musical e falta de assiduidade dos participantes – gradualmente, perderam a motivação e terminaram o semestre sem se apresentar.

Um duo de pianistas permaneceu junto por três semestres, trabalhando com a mesma professora, que organizou apresentações fora do IVL também – eles elogiavam sua orientação e marcavam ensaios adicionais, para "ler" e começar o trabalho em peças novas.

As atividades de um outro grupo vinculado à disciplina PC são articuladas com o curso de Bacharelado em MPB, com especial interesse para os alunos de Arranjo (uma das duas habilitações daquele Bacharelado). Faz parte da agenda desse grupo executar os arranjos de alunos inscritos na disciplina Arranjos e Técnicas Instrumentais. O conjunto é organizado a cada período letivo, embora seja também conhecido por um nome fixo – Orquestra de MPB-UniRio –; o professor comenta que "a cada semestre, a gente tem que começar do zero". O benefício de poder ouvir aquilo que se escreve, sendo executado por um conjunto, é bastante óbvio e motivador, técnica e esteticamente: idéias são testadas; problemas são discutidos; alternativas são sugeridas. Mas a proposta encontra dificuldades "extra-musicais" de

implementação, que podem ser vistas como estruturais ou insolúveis, e interferem no ciclo previsto de preparação-realização: nos ensaios, lida-se com precariedade material e com falta de pessoal, forçando adaptações da instrumentação. É como se o projeto de “prática” contido no currículo fosse colocado em xeque por outras formas conhecidas de “prática”. Como no caso da orquestra de câmara e de outros conjuntos, estudantes (e professores) que estão em atividade musical fora do *campus* logicamente farão comparações entre condições de preparação e de realização musical encontradas nos diversos contextos de “prática”, dentro e fora da instituição.

Observa-se então que a sustentação de cada conjunto envolve uma complicada operação, em que vários fatores influem. Os fatores que podem contribuir para o bom andamento do trabalho freqüentemente são expressos em forma de valores, ou características que os estudantes prezam ao avaliar aspectos de técnica, estética, conduta, organização e recursos materiais. Os dois últimos são mais importantes do que sugere a idéia romântica de uma arte movida por amor e inspiração, heroicamente e a despeito de tudo mais. Interpretei, por exemplo, que a irregularidade do cronograma e a precariedade das condições de trabalho presentes em certas atividades previstas pelo currículo são fatores de desmobilização dos estudantes.

Há também grupos que funcionam com grande autonomia, e sem a presença de um professor nos ensaios. São casos em que o professor entende que a intervenção didática é desnecessária, uma vez que os músicos em questão já teriam competência suficiente para gerir os ensaios, arranjos etc. Alguns desses grupos mantêm atividades fora do *campus* e ensaiam mais intensamente como preparação para um show, uma gravação ou outro compromisso. Participei como instrumentista em um deles, e chegamos a ensaiar em horários extra-aulas e em duas salas não usadas normalmente para esse fim, contando com a solicitação feita pelo professor. Durante a fase de ensaios, houve duas trocas sucessivas de músicos em uma posição no conjunto, decididas e providenciadas pelo líder-compositor e pelo diretor musical (que também era um aluno da UniRio) – procedimento que normalmente não ocorre quando um professor dirige o grupo. Uma lógica “profissional” prevaleceu sobre a lógica educacional, nesse caso em que estudantes dirigiam o processo – pela lógica da educação, um estudante com problemas técnicos receberia algum tipo de orientação (v. anotação sobre a OC) ou a dificuldade seria contornada por adaptação no arranjo.

Observei, portanto, que há uma variedade de formas de organização operando sob o código da disciplina Prática de Conjunto, indo de conjuntos que ensaiam com a presença de um professor que dirige todas as ações, arregimenta músicos e corrige problemas de arranjo a outros que ensaiam com grande autonomia. Esta autonomia está ligada – sugiro – não só à capacidade técnica dos alunos mas também a escolhas de repertório: os professores podem sentir maior distância nos casos de repertórios cujos autores são alunos, ou quando não têm intimidade com o estilo musical escolhido. Vejam-se 3 exemplos:

Um grupo se formou para trabalhar sobre o *Calendário do Som* – uma coletânea de 366 composições de Hermeto Pascoal. Uma aluna que tem familiaridade com a escrita de acordes que é particular daquele compositor explicou o sistema aos colegas e ao professor (que passou a se referir a ela como a “hermetóloga” do grupo). Ele delegou aos músicos do grupo a tarefa de elaborar os arranjos, intervindo discretamente na preparação do repertório.

Outro conjunto inscrito em PC contava com a participação de músicos profissionais experientes, convidados dos alunos, e nunca teve a orientação de um professor; conduziram todo o processo de preparação (concomitante com sua atuação fora da faculdade) e apresentaram-se na série de recitais que conclui o período de ensaios, com suas composições e arranjos, tendo providenciado inclusive a substituição de um músico, para aquela ocasião.

Outro grupo trabalhou com direção própria sobre um repertório de “música instrumental brasileira” que era composto por seus integrantes – não há professores fortemente identificados com essa linha, que não é exatamente *jazz* e menos ainda *choro*, duas músicas instrumentais que têm representantes no corpo docente do IVL.

Observei também que, durante a pesquisa de campo, pelo menos quatro dos grupos ligados à PC usaram o *campus* como base de ensaios e outras articulações para sua trajetória de profissionalização, gravando discos e realizando apresentações na cidade. No capítulo seguinte, um deles – chamado Garrafieira – está entre os “Músicos e Conjuntos” que recebem tratamento detalhado.

4.5.2 Atividade musical extra-curricular (no *campus*)

Não é só como parte do programa curricular que se faz música no IVL. Um levantamento sobre a atividade musical extra-curricular entre alunos matriculados em MDC e/ou PRO, revelou o seguinte: 8 estudantes (aproximadamente 33,33%) disseram manter ou ter feito alguma. Como exemplo dessas atividades, foram citados ensaios diversos – incluindo ensaios de grupos “de fora”, como naipes da OSB Jovem e outros conjuntos – e participação em eventos especiais na UniRio, como tocar na abertura dos Colóquios de Pós-Graduação, em *master classes* e em um recital.

Dos 61 estudantes inscritos em PC, 23 (aproximadamente 37,70%) mantinham ou já haviam feito no *campus* alguma atividade musical que não estava vinculada ao curso. Essas atividades eram sempre resultado da iniciativa de estudantes (de Música ou Teatro) e foram descritas como: tocar em festas, em saraus, ter “encontros informais para tocar com os amigos”, e também ensaiar com grupos independentes das disciplinas PC e MDC. A interação artística com estudantes de Teatro é menor do que se poderia supor, dada a vizinhança dos prédios e a incorporação do IVL e da Escola de Teatro no mesmo Centro de Letras e Artes (CLA) da UniRio: neste quesito dos questionários, um aluno respondeu que havia participado como compositor e executante de trilha para espetáculo teatral, e um outro atuou em uma oficina de musicalização para atores – e durante o restante do trabalho de campo conheci apenas mais um caso de colaboração entre músicos e atores, no *campus*.

Espaços do *campus* também são usados para estudo individual, geralmente em salas da ala II do prédio de Música, destinadas a isso, a ensaios de pequenos grupos e a aulas de instrumento e canto. O empenho e a assiduidade de vários estudantes nessa rotina demonstra a importância de um trabalho eminentemente solitário – de caráter técnico e preparatório – que consideramos no capítulo 2. Pude vê-los quase todos os dias, incluindo fins de semana, feriados e pontos facultativos, e em diversos horários, desde a manhã até o fechamento das salas (às 22:00h). Assim como o trompetista que aparece no primeiro parágrafo do capítulo, muitos alunos do IVL são *habitués* das salas de instrumento, onde várias das entrevistas foram realizadas, por sugestão deles – geralmente durante intervalos do estudo individual. Vitor Gonçalves, pianista, era um dos mais assíduos:

Passo pelas salas do prédio II e encontro Vitor estudando piano. Ele deu aula hoje para Nailson, de improvisação. Pergunto sobre sua maneira de ensinar improvisação e ele explica que isso depende da pessoa. (...) Nailson usa o [método de] Aebersold, que Vítor acha bom; comentamos um pouco, e ele sugere que continuemos a conversa enquanto ele come alguma coisa na cantina, não comeu nada ainda. Está fechada, e a solução é a carroça de cachorro-quente do lado de fora do portão. Ele veio para a faculdade diretamente de um ensaio, que terminou tarde. Ainda não almoçou, e já passa das 5:30 da tarde. (Enquanto estamos ali, chega uma professora, conversa, e depois um professor também se junta ao grupo.). Cerca de vinte minutos depois, voltamos os dois, conversando pelo caminho. Um cachorro quente e um refrigerante parecem ser considerados alimentação suficiente, e ele retorna à sala de estudo. (Está escuro e chuvoso, nesse começo de noite de sexta-feira).

Freqüentemente, atividades informais acontecem no jardim da faculdade (v. seção 4.6). Um aluno disse que “o grupo de PC agora é um grupo mesmo e toca no jardim”. Indicava com isso dois aspectos relevantes: que além das salas de aula e auditórios da faculdade há outros espaços para atividade musical no campus; e que grupos formados para cursar as disciplinas PC ou MDC podem se organizar para atuar fora do curso e após sua conclusão, prosseguindo em carreira autônoma.

Dentre os 61 estudantes inscritos em PC, no entanto, 38 (aproximadamente 63,93%) responderam que não faziam atividades musicais extra-curriculares no *campus*, o que também contraria suposições e expectativas de maior produtividade musical nesse ambiente, e levanta questões sobre o uso dos espaços na instituição. Nesta pesquisa, não existe a proposta de examinar a política administrativa do IVL, mas é de interesse considerar, em linhas gerais, como estudantes utilizam espaços para fazer música no campus.

Um auditório: a Sala Villa-Lobos

A própria disposição física dos prédios de Música e Teatro, exclusivamente destinados aos usos desses cursos, assim como a existência de um auditório (Sala Villa-Lobos) com relativo isolamento acústico – por estar situado em um terceiro prédio do mesmo complexo –,

poderiam sugerir que se faz uso continuado e intensivo desses espaços para realizações artísticas diversas. Contrariando as expectativas de vários estudantes (“o que menos se faz aqui é tocar”), isso não se verifica.

A Sala Villa-Lobos é utilizada principalmente para fins curriculares: ensaios de Prática de Orquestra (PRO); ensaios de alguns grupos de MDC; apresentações de grupos de PC e/ou MDC, ao fim de um período letivo; e recitais de formatura de bacharéis. Um uso não vinculado ao currículo é feito em recitais de convidados ocasionais e situações menos rotineiras: no ano de 2003, o duo de um aluno de trompete com um professor de piano, formado por iniciativa dos dois músicos e sem vínculo curricular, realizou ali alguns ensaios e um recital. Há ainda séries de apresentações que são organizadas esporadicamente, geralmente por um professor ou outros indivíduos interessados¹⁴. Em 2003, por exemplo, uma programação de 4 concertos, intitulada *IV Música Nova na UniRio*, fez parte da série *UniRio Musical*, tendo um professor responsável e uma coordenadora, com participação de compositores e intérpretes ligados ou não ao IVL, e com divulgação externa – trazendo ao *campus* um público maior que o usualmente composto de estudantes e professores. Outros usos desse auditório, durante o período do trabalho de campo, estavam ligados a uma aula inaugural; *workshop* de um conhecido violonista; *master classes* de um trompetista norte-americano (como parte de um seminário para alunos de pós-graduação); três palestras de um semiólogo francês (*idem*); palestra de um educador inglês.

Realizar atividades em salas ou espaços formais do IVL – e o auditório em questão aparece simbolicamente como o espaço mais “oficial” do Instituto – depende não só de disposições curriculares mas também de decisões tomadas pelos agentes, circunstancialmente. No entanto, níveis distintos de autoridade e autonomia são observados entre os participantes da instituição, como geralmente acontece na organização educacional. Ilustro esse ponto com narrativa e comentário sobre dois episódios, a seguir:

1) Existe, no último andar do prédio de Música, um espaço que era comumente destinado aos ensaios de PC, especialmente para os grupos que usavam bateria e/ou amplificação – o estúdio Roquete Pinto. O estúdio encontrava-se interditado, assim como o uso dos respectivos equipamentos (amplificadores, bateria, microfones, mesa de mixagem etc.). Após várias semanas tentando conseguir um espaço para ensaiar seu conjunto (inscrito na disciplina PC), dois alunos negociaram com o professor responsável a utilização da Sala Villa-Lobos, em alternativa ao estúdio, dispondo-se a trazer para a faculdade seu próprio equipamento. Eram alunos em início de curso, e começavam a formar um grupo interessado

¹⁴ Nos anos de 1997 e 1998, por iniciativa do Diretório Acadêmico dos Estudantes do IVL, uma série chamada “Quartas Aumentadas” (a nomenclatura técnica de um intervalo aludia ao dia e horário, prolongando as atividades no *campus*, nas quartas-feiras à noite) era destinada a apresentações de alunos. Como estudante de graduação naquela época, testemunhei que a produção de cada apresentação e a sustentação da série dependeram dos músicos envolvidos e da atuação persistente de um único membro do Diretório.

em “música instrumental”, demonstrando forte motivação para o projeto. Chegaram a pedir minha intervenção junto ao professor responsável pela disciplina, no sentido de conseguir um espaço, “qualquer lugar” onde pudessem ensaiar (cheguei a conversar com o professor, mas foi a persistência deles que resultou em uma aparente solução). Os quatro músicos do conjunto chegaram a trazer seus amplificadores, bateria e os outros instrumentos para o primeiro ensaio, que afinal não pôde se realizar. Sentindo-se impotentes diante da dificuldade, resolveram abandonar o projeto, desvinculando-o do currículo.

A fim de utilizar uma sala para ensaio – uso previsto na disciplina PC –, um grupo de estudantes pode ter que persistir em seu propósito, adotando estratégias, buscando alianças, concebendo alternativas, arcando enfim com esses “custos de operação”, como se diz em jargão de economia. Em relação à Sala Villa-Lobos, assim como um outro auditório do IVL (Sala Alberto Nepomuceno) e outras salas de aula, segue-se um protocolo de utilização do espaço, com professores tendo acesso mais direto que alunos – “pegar a chave com o guarda”, na portaria, é o ato-símbolo, e alunos devem ter autorização de um professor para fazê-lo.

2) Em outra situação de uso da Sala Villa-Lobos, para os ensaios e recital de um duo trompete-piano, foi fundamental o engajamento do professor pianista, que tinha autoridade para solicitar o uso regular do auditório. Assim, um projeto extracurricular foi mais agilmente viabilizado pela participação de um professor naquele *duo*, formado por sugestão do aluno. Após o recital que realizaram, uma professora que elogiava a qualidade musical do evento, disse que pensava se tratar de um recital de formatura do trompetista-estudante – indicando com isso que este seria um uso mais convencional do auditório. Na saída do auditório, o trompetista explicava: “a gente resolveu fazer, ensaiou e falou: vamos apresentar”.

Georgina Born (1995, especialmente cap. VI, “Music”) também relata episódios envolvendo níveis distintos de poder, nas decisões sobre a programação musical e uso dos espaços no IRCAM, em Paris. Em sua etnografia, Pierre Boulez emerge como um todo-poderoso diretor do instituto – no alto de uma estrutura fortemente hierarquizada –, durante o período em que a autora esteve no campo. Born discorre então sobre a realização de concertos “dissidentes”, cujos principais articuladores eram dois sub-diretores norte-americanos, “que causaram controvérsia no IRCAM por combaterem de diferentes modos a política artística estabelecida” na instituição (Born, 1995, p.176). Uma série desses concertos recebe o nome de *Espace Libre*; outra chamava-se *Musique au Centre*, e uma terceira era conhecida coloquialmente como o Festival “Off” do IRCAM. Cada um com sua agenda, esses eventos caracterizavam-se por tratamentos mais informais e interesses alternativos à programação oficial, em que os propositores percebiam um formato “rígido, formal e ortodoxo” (ibid, p.177). As propostas enfatizavam a participação de um público mais

diversificado, ambiente descontraído, prática de improvisação (de modo relacionado ao *free jazz*), uso de “multimídia”.

Na UniRio, nota-se uma outra configuração das ações alternativas, por várias razões: não há um poder centralizado, nem a autoridade se personaliza na carismática figura de algum músico laureado. O analista que quiser tratar das relações de dominação na faculdade carioca terá que fazê-lo lidando com os padrões atenuados pela burocracia do serviço público, pela fragmentação do poder nos pequenos atos do cotidiano institucional, e pela dispersão desse poder entre vários funcionários com influência aproximadamente equivalente nas decisões (tipicamente tomadas em reuniões de departamento e de colegiado). Na ausência de traços mais drasticamente personalizados, é o “currículo” que tende a aparecer, pela perspectiva dos estudantes, como abstração concentradora dos mecanismos de autoridade: sendo pré-existente à própria realização do curso, ele é tomado como um dado, uma premissa indiscutível da vida institucional¹⁵. Vista pela mesma perspectiva, a agência dos professores é de certo modo identificada como *mediação* entre currículo e alunos, onde o primeiro é essa espécie híbrida de *ordenação do conhecimento* (ordenação produzida parcialmente por esses professores) e de *regulamento* que prevê os procedimentos necessários à certificação acadêmica.

Os estudantes da UniRio também diferem em vários aspectos da clientela daquele instituto francês de pesquisas musicais. É preciso ter em mente, por exemplo, que eles não portam o mesmo *status* dos compositores/pesquisadores residentes ou visitantes do IRCAM. No discurso de professores, nossos estudantes costumam ser representados a princípio como semi-iniciantes no campo musical (pelo menos até demonstração em contrário), e semelhantemente são generalizados como recém-egressos do ensino médio (*idem*). Também percebi entre os estudantes um notável grau de descontinuidade, em relação a empreender atividades sistemáticas no *campus*, e também não identifiquei iniciativas organizadas de discussão e interferência sobre os programas curriculares. Essa aparente falta de um engajamento político mais convencional, em questões internas à atividade acadêmica, não pode ser analisada com o devido cuidado neste estudo – e certamente envolve fatores históricos e políticos de ordem mais ampla. No entanto, devo apontar mais algumas características da rotina universitária que contribuem, a meu ver, para a particularização do contexto observado. Para isso, focalizo um espaço usado especialmente pelos estudantes: o jardim da faculdade.

¹⁵ Nos discursos, é comum que as críticas recaiam sobre ele, currículo, reificado e animizado como outras abstrações supostamente impessoais (“o mercado”, “a sociedade”, “o sistema”).

4.6 Outro espaço: o jardim

Uma narrativa sobre o jardim da faculdade pode, à primeira vista, parecer assunto prosaico; o que a justifica é que ele aparece como palco de uma série de relações informais e de certo modo alternativas ao currículo e às rotinas convencionais da instituição. E quando os estudantes conversam sobre a “vida na faculdade”, freqüentemente mencionam o jardim.

Quem cruza o portão de entrada para o *campus* logo vê à direita um espaço dividido em dois planos contíguos: um gramado que começa a partir do muro e uma área sombreada por árvores, ao pé de uma grande massa granítica que se estende até a Praia Vermelha e tem em seu lado oposto o bairro e a praia do Leme. Para chegar aos prédios do Centro de Letras e Artes, cruza-se o jardim por um caminho entre o gramado e a encosta à esquerda, em percurso não mais longo que cinquenta ou sessenta metros. Ao pé dessa encosta existe uma curiosa pavimentação irregular, em desníveis, com bancos e amurados baixos onde se pode sentar. É quase como se fossem as ruínas de uma pequena praça, sempre à sombra das árvores e da pedra ao fundo, e tendo de um lado um prédio de dois andares – com a cantina no térreo e a sala de xerox no andar de cima – e do outro, semi-escondida, a parede lateral de um anexo da Escola de Teatro.

Existe no ambiente algo de aprazível: certa proporção das coisas, a temperatura sempre amena, a luminosidade filtrada pelas folhas, a relva limpa – tudo isso provavelmente contribui para a impressão favorável que muitos freqüentadores têm do lugar. E existe também uma configuração de usos que contribuem para essa impressão, sugerindo falta de pressa, tempo para contemplação, sociabilidade e uma espécie de proteção ou imunidade, em território ao mesmo tempo público e reservado.

Note-se ainda que o *campus* da UniRio está situado em uma parte da cidade que inclui: a Baía da Guanabara (com a enseada de Botafogo, a marina do Iate Clube e a visão frontal do Pão de Açúcar), as enseadas da Urca e da Praia Vermelha, a estação do teleférico que leva ao Morro da Urca e ao Pão de Açúcar. E mais uma característica que, no cotidiano atual da cidade, contribui para certo ar de “oásis”: seguindo pela Av. Pasteur desde a Unirio até a Praia Vermelha, estende-se uma área militar, ocupada por prédios da Marinha e do Exército. Com o policiamento ostensivo das Forças Armadas, a área dispõe de condições extraordinárias de segurança que a distinguem da maioria de outras localidades, no Rio de Janeiro.

Alguns trechos transcritos do diário de campo, sobre acontecimentos presenciados no jardim, podem sugerir como a atividade estudantil ocorre e vai se organizando em padrões distintos da atividade curricular, fora das salas de aula:

Anotações sobre o jardim

1) No jardim, alunos que já concluíram o trâmite da matrícula conversam sobre outras coisas. O assunto pode ser a atuação de grupos; as dificuldades de encontrar quem queira ensaiar duas vezes por semana; as qualidades de uma interpretação de *Petroushka*, reduzida para piano a quatro mãos – daí a conversa se estende para analisar o que é parte de uma *performance* e o que a atrapalha visualmente. Para Nicolau, música envolve uma energia a mais, que passa a incorporar o próprio som como “um vento”; ele percebeu isso ao assistir a um vídeo de orquestra russa, quando os violinistas chegavam a se erguer das cadeiras enquanto tocavam. Voltando a comentar o duo de pianistas, Flávio viu no movimento alternado de mãos uma espécie de dança, que de certa maneira corresponderia ao propósito inicial da peça composta para balé. (...) Já na cantina, a conversa trata de políticas de contratação de músicos, que Flávio e um colega perceberam em primeira mão, por ocasião do recente concurso para trompete da OSB.

2) Y me chama para uma roda de choro que vai acontecer no jardim. Vejo um aluno que é membro do D.A. montando um pequeno sistema de amplificação para a música. Y comenta o show de Hermeto Pascoal, ontem à noite. Ficou muito impressionado com os músicos do conjunto, e comenta a atuação de cada um. Compara as atitudes de palco, descrevendo e imitando posturas e movimentos corporais dos músicos. Y está com muita preguiça de ir à próxima aula. Vai-se deixando ficar, junto aos preparativos para a roda de choro, e enquanto isso observa que as moças que “vêm e vão” no jardim, sendo contempladas e comentadas pelo pequeno grupo que se juntou ali. “Isso aqui é bom demais”; é “só sorriso”, diz Z, parodiando um guarda que trabalha na segurança do *campus*, e que costuma lançar risonhamente essa expressão quando vê um grupo como esse, reunido em ócio no jardim.

3) Converso com Z, no jardim. “Aqui parece que o tempo pára” – ele diz. Sozinho, um colega toca bandolim, no banco ao lado. Z me apresenta a ele, e diz que vão tocar juntos, acompanhando duas cantoras que também estudam na UniRio, no dia seguinte, no bar Espírito das Artes.

4) Por ser caminho de passagem para praticamente todos os que chegam ou saem, o jardim é usado para “filipetar”, isto é, distribuir panfletos que divulgam espetáculos e eventos diversos, programados dentro ou fora da escola (os estudantes de Teatro são mais ativos nesta prática). Em anos recentes, o gramado já foi local de acampamento de estudantes, em protesto simbólico contra a globalização e a privatização do ensino público; já serviu de local para assembléia de estudantes, discutindo a posição a tomar diante de uma das greves de professores e funcionários.

5) Versão mais extensa de uma citação anterior:

Hoje eu não tenho isso, mas logo que eu entrei na faculdade, tinha um pouco e era legal, foi lá que eu conheci a Mariana, o Gabriel, a gente se reunia pra tocar junto. E muita coisa de conhecer música mesmo, um mostra pro outro...

[*E que espaço vocês usavam para isso?*]

Casa das pessoas! É, às vezes na própria faculdade, no jardimzinho e tal, isso acontecia mais. Hoje em dia vou pra faculdade, aí tem a hora já pra não-sei-quê, aí não tenho muito esse tempo, e nem mato mais aula como no começo, aí tinha mais tempo pra tocar com os outros (rindo). Aí vou pra aula bonitinho, e tal (rindo)... é sério!, porque é nesse momento que acontecem as coisas, né?, (momentos) de matar aula...

Parafraseando e adaptando as interpretações de Born sobre o IRCAM, sugiro que na UniRio a realização de momentos “dissidentes” não assume a organização elaborada de uma série de concertos ou festivais. Os principais articuladores desses momentos são estudantes, em sua condição de relativo anonimato (e não sub-diretores que buscam uma posição de maior prestígio). Em geral, suas ações são suaves, não sistemáticas e revestem-se de um caráter lúdico: festas e saraus ocasionais, promovidos em horário *off*, sem participação de professores e provavelmente sem o conhecimento de muitos deles. São vários e pequenos “encontros informais para tocar com os amigos” neste *espace libre*; toca-se em duetos, trios ou simplesmente *solo*, como o bandolinista que “passava” um choro em volume baixo (devaneio ou uma forma de estudo?); são fragmentos de música e pequenas experiências, na periferia do Centro de Letras e Artes. São também momentos de descanso e conversa, entre duas aulas ou enquanto se “mata” aula. E a aura de informalidade chega a ser associada a uma área musical específica: no discurso de estudantes que *não* tocam no jardim, este é usado por praticantes da “música popular” (Travassos, 1999).

Esses eventos caracterizam-se por tratamentos informais e interesses alternativos à “programação oficial”. Não são exatamente propostas sistemáticas ou conscientizadas de ação – não há uma agenda explícita para “combater a política artística estabelecida” –, mas envolvem a participação de um público diversificado, no ambiente descontraído, e práticas de improvisação organizacional: improvisa-se uma barraca de doces ou salgados ou uma reunião para decidir horário de ensaios; usa-se o jardim para tecer considerações sobre eventos musicais ou sobre o rumo dos estudos e das atividades profissionais.

O jardim do Centro de Letras e Artes é cenário para ações que introduzem o tema da *informalidade*, que retomo mais adiante, como um aspecto cultural local. Por conta das características de uma série de ações dos músicos-estudantes e de professores, essa informalidade estaria permeando relações de trabalho e de estudo, e de certa forma estruturando-as – em vez de simplesmente escapar a elas.

Mas antes, aproveitando a “entrada pelo jardim”, vejamos um outro aspecto organizador da vida universitária. Além da relevância da *rede de contatos*, importa tratar do

estudo e da “busca pelo conhecimento” – esse outro núcleo de interesses na faculdade de Música.

4.7 Perspectivas sobre o estudo na universidade

Pode-se notar que estudantes lidam de formas variadas com o estudo ligado à atividade curricular, exercitando sobre ele perspectivas e usos que se combinam, se alternam, se opõem. Nesta seção, sugiro três categorias básicas para analisar perspectivas sobre o assunto, procurando responder ao que observei entre estudantes. As 3 categorias são colocadas como maneiras de ver o estudo e o conhecimento musical¹⁶ veiculado e construído pelo curso, e também como maneiras de se posicionar em relação ao próprio curso:

Utilização

Ampliação de horizontes

Distanciamento

Essas categorias devem ser esclarecidas por seu uso neste contexto, uma vez que cada uma delas pode ter mais que uma acepção e sugerir mais que um tipo de análise. E de saída podemos dizer que, na trajetória de cada estudante, as perspectivas se apresentam matizadas, e em combinações variadas – por exemplo, em relação a *cada disciplina*.

4.7.1 O estudo universitário é aplicável

A primeira perspectiva coloca em destaque a *utilização* do que se estuda. A categoria, no entanto, não implica necessariamente aplicação imediata ou literal de um conteúdo do curso à atividade musical de um estudante. Em vez disso, é mais comum que este faça adaptações ou transposições do que é estudado para seu uso nas situações da prática. A “tradução” fica basicamente por sua conta, e faz ressoar o que ouvimos antes a respeito de generalidades da relação educacional: “(...) o que professores e administradores fazem os influencia [os estudantes] apenas quando isso é filtrado pela rede de sua própria cultura e seus arranjos sociais” (Becker *et al*, 1968, p. 1). Mais específico é que, pela perspectiva da utilização, o estudante assume uma disposição duradoura ou atitude temporária de “aposta” no valor do que um conhecimento determinado pode oferecer. Ele/ela *investe* seu tempo e trabalho no estudo correspondente, na confiança de que haverá resultados práticos.

Gabriel Santiago acredita que é vital investir em uma formação que seja a um só tempo sólida e diversificada. Mudou-se de Ilhéus para o Rio de Janeiro, a fim de fazer a faculdade, onde procurou cursar disciplinas em mais de um curso. Ouvindo do pai – que apóia e financia seus estudos – que “agora é o momento”, pois “não sabe se depois poderá ajudar”, Gabriel usa a metáfora do cultivo para falar de seu processo de estudo: “esse é o tempo de

¹⁶ Nesta seção, uso “conhecimento musical” em um sentido mais amplo e próximo do uso coloquial, que abrange os conceitos de “técnica” e de “conhecimentos (analíticos)”, examinados no capítulo 2.

plantar, depois eu vou colher”. E raciocina que quanto mais papéis for capaz de desempenhar no mundo musical, maiores serão suas chances de trabalho. A lógica também pode ser vista, economicamente, como diversificação de investimento – como na abordagem de construir um *portfolio* de investimentos –, na forma de capacitações em áreas diversas. Como as oportunidades são irregulares e imprevisíveis no “mercado” de trabalho musical, o agente maximiza suas chances de assumir alguma atividade remunerada, entre as que eventualmente surgirem.

Outra interpretação possível, pensando com os conceitos de Bourdieu, é que não havendo garantia de sustentação econômica por prazo indeterminado, o estudante entende que deve acumular conhecimento – seu capital cultural, *self-made* – e contatos no mundo profissional – seu capital social, gerado na nova cidade, principalmente a partir da vida no *campus*¹⁷. Tendo na família (além do pai que é músico “amador”) um casal de tios cientistas, Gabriel diz valorizar o conhecimento, que vai buscar sempre – isso o interessa. Conta que a faculdade se mostrou para ele como a experiência de um plano maior da música. Incorporou o que viu aqui em sua maneira de tocar e compor, e espera que isso se revele aos olhos de quem o comparar a outro guitarrista que só tenha estudado guitarra, fora da universidade, sem as oportunidades de “conhecer outras coisas”.

A entrevista com outro músico-estudante apresenta vários trechos ilustrativos dessa abordagem que busca aproveitar ao máximo as oportunidades oferecidas pela educação pública. Esse contrabaixista reflete sobre sua “postura diante das coisas” como influente na maneira de ver os estudos durante o curso:

(...) aproveitei o máximo que eu pude esses anos lá. To me formando em duas grades, em Licenciatura e MPB (...). Além disso, fiz muitas matérias de outros cursos que eu achava interessante, que eu gostava. Fiz várias matérias que são exclusivas do curso de composição, muitas matérias eletivas, fiz sem preocupação de quantos créditos eu precisava, tanto que várias matérias que eu fiz nem contavam como eletivas, portanto não tinha crédito, mas não importa; eu tava ali pra aprender e pra aproveitar o curso. É uma universidade pública... pela oportunidade de ter contato com profissionais da área e eu não podia perder essa oportunidade.

(...) E esse foi um desafio que a universidade me ofereceu: se eu a princípio tivesse que escolher o meu currículo (...), eu talvez não tivesse somado coisas importantes que vejo hoje, como por exemplo, Regência Coral e outras matérias, que eu fiz ali obrigado de certa maneira, mas que me abriram um campo e que foram super válidas.

(...) Então, acho que tudo que eu faço (...) é em função disso, em função de aproveitar isso pra minha bagagem pessoal.

¹⁷ Embora as noções de capital cultural e social *self-made* não sejam típicas em Bourdieu (que as associou de perto a uma história familiar de acumulação), vejo coerência em aplicá-las especialmente ao caso de estudantes de música vindos de outros estados, e sem ter músicos profissionais entre suas relações familiares. São casos em que o acúmulo dos recursos em questão depende mais do que a pessoa faz a partir de um ponto imaginário mais próximo ao zero – o que, aliás, corresponde à situação geral de *migração*.

(...) Eu diria que não tenho o que reclamar, mas eu tenho uma postura diante das coisas que também me beneficia nesse sentido: eu sempre procuro aproveitar tudo. Então eu to ali, eu vou aproveitar o que eles têm e o que eu posso usar.

A lógica da formação é nesses casos expressamente uma lógica de acúmulo, e notamos que, com o estudo, o estudante aspira a resultados práticos que poderão se manifestar – assim como na construção da rede de contatos – em tempos diferentes, no presente ou mais para o futuro.

Como variante, também pode haver nova orientação dos estudos, quando se percebe a oportunidade de utilizar profissionalmente um novo conhecimento. Osvaldo Celedon, identificado profissionalmente como guitarrista, começou a atuar – por indicação de um amigo – como regente de banda marcial em outra cidade do Estado. Pouco tempo depois já dirigia o grupo, em um concurso estadual. Desde então, o reconhecimento de seu trabalho tem lhe trazido nova forma de prestígio local e, em sua perspectiva, abre-se um campo novo de trabalho. O músico passou a dedicar-se mais à disciplina de Prática de Regência e a considerar o projeto de reingressar no Bacharelado em Regência, após completar o curso de Licenciatura.

Mesmo as disciplinas do curso que não têm relação direta com a técnica utilizada pelos estudantes em suas atividades musicais correntes podem ser vistas como tendo uma utilidade “potencial”. Enfatiza-se também certa atitude pessoal diante do currículo, que seja diferente de sentir-se oprimido por ele. Um contrabaixista procura responder à grade curricular que dispõe, por exemplo, o estudo de harmonia coral, a quatro vozes, dentro do sistema tonal maior-menor (intitulado simplesmente “Harmonia”) como obrigatório em sua formação. Ainda que, de imediato, não exista lugar em suas atividades musicais para esse saber, ele aceita a orientação de seu professor: este argumenta que o que importa é *o que os estudantes farão com aquele conhecimento*.

Um professor...que mudou a minha visão da história...no sentido de que...é uma coisa muito mais do sentimento...do sentimento de que aquilo ali vai ser na verdade uma passagem, aquilo ali não é um fim, entendeu? (...) aquilo ali vai te dar elementos pra você desenvolver, mas quem tem que desenvolver é você, entendeu?, esse tipo de coisa...esse...esse clique!...quanto melhor eu fizer, melhor vai ser pra mim... não to fazendo isso pro professor...

Aqui, ressoa aquele dito que ouvi certa vez (existem muitas variantes), valorizador da auto-determinação, a ser demonstrada pelo indivíduo: “Não é a faculdade que faz você; é você que faz a faculdade”. Quando mencionei esse ditado, numa entrevista com o mesmo professor, ele concordou enfaticamente. Falando de sua perspectiva sobre o ensino, o professor disse ter o pensamento voltado para uma “formação básica” em música, como um conjunto de ferramentas a serem usadas de acordo com o interesse de cada um. Pensa que a universidade não é para profissionalizar o músico, e não tem como fazê-lo. Mas ao mesmo tempo, se identifica como um dos que valorizam e defendem o ensino técnico na faculdade.

Enquanto cursava a faculdade de Música, ele mesmo pensou em abandonar o curso, quando percebeu como eram as aulas. Já trabalhava como músico e sentiu distância muito grande entre o curso e sua prática. Mas persistiu, graduou-se e ingressou no quadro de professores. Uma ênfase em “muito trabalho” governa sua pedagogia; é contrário a uma crença no governo do “talento” e da “inspiração”. Há pouco tempo, disse a uma aluna (considerada muito talentosa) que ela tinha que se preparar para o trabalho e ter um diploma de Licenciatura, argumentando que são poucas as chances de gravação de um disco como instrumentista, por exemplo. Uma proximidade com o pragmatismo educacional permeia o discurso desse professor: ele defende um ensino e uma atitude de aprendizagem que lidem com “ferramentas” (incluindo o diploma), uma concepção instrumental do conhecimento, capaz de eventualmente trazer resultados positivos para a ação do estudante.

A questão, então, é deslocar para o futuro as expectativas, o que não deixa de ser problemático para praticantes de um jogo ocorrendo no presente. Por vezes, “dá certo”, e mesmo sem a atitude confiante daquele aluno citado há pouco, aparecem benefícios na forma de usos inesperados de certos conteúdos “previstos para a manutenção das tradições escolares” (Amorim, 2000, p.15). Um estudante revela que:

Eu me envolvo muito mais com as coisas relacionadas a esse lado instrumentista do que as coisas da faculdade... não dizendo que as coisas da faculdade não influenciam no meu lado instrumentista; influenciam também... ainda mais agora que eu comecei a fazer negócio de arranjo, lá pro meu CD... como a gente vai vendo que as aulas de Harmonia, tudo isso, né?, essas coisas todas, é... aí você vai vendo: pô, legal, eu tenho isso firme e nem sabia...

Assim, percepções da relevância de um estudo específico podem aparecer *a posteriori*, em função de atividades musicais e de novas oportunidades de trabalho. Porém, tanto nos casos de antecipação (como aposta, como construção de um *portfolio* de capacitações) quanto após uma indicação concreta de seu valor, a valoração de uma técnica ou conhecimento se dá em relação à *experiência* da música pelo estudante – suas ações musicais, suas produções. Essa abordagem de busca do conhecimento, então, corresponderia ao princípio *pragmatista*, tal como foi expresso por William James: o saber que é relevante é aquele que produz mudanças favoráveis na vida (James, 1957)¹⁸. E pouco depois por John Dewey, com a centralidade da experiência, em processos educacionais e estéticos. Em relação aos estudos na universidade, esse pragmatismo está bastante identificado com a perspectiva da *utilização*, o conhecimento útil sendo aquele que o estudante busca em primeiro lugar.

¹⁸ Raymond Williams faz um levantamento histórico dos significados da palavra *pragmatic* (pragmático/a) e é importante distinguir que seu uso no presente trabalho está ligado à teoria filosófica – não tanto no sentido dado por seu fundador, Charles Peirce (um “método de compreensão”), mas no desenvolvimento posterior, em James, como “método de justificação” (v. Williams, 1988, p. 240-241). Aqui, o uso da palavra exclui uma acepção mais recente em política, geralmente associado à “arte do possível”, significando apenas cálculo político astuto e manipulativo.” (*ibid.*, p. 241).

4.7.2 O estudo universitário amplia os horizontes

Como que adjacente a esse ponto de vista que valoriza a utilização de técnicas e de conhecimentos aprendidos no curso, e é prioritário entre muitos estudantes, aparece um outro, que identifiquei como a perspectiva da “ampliação de horizontes”. O conhecimento musical pode ser, de fato, valorizado por músicos que vêm procurá-lo na universidade – como se não possuíssem nenhum e como se ali houvesse uma espécie de reserva ou jazida. A princípio, essa noção de conhecimento pode ser associada a formulações vagas. Falando sobre seus motivos para ingressar na universidade, uma aluna disse que entrou para “estudar música, de maneira ampla”. Alguns estudantes – falando do ponto de vista de quem já se aproxima do fim do curso – disseram que o curso universitário proporciona uma nova visão da música e de seu campo profissional: uma visão ampliada por incluir outros fazeres e outros modos de ver um mesmo fazer. À primeira vista, este interesse pode parecer situado “para além do pragmatismo”, mas penso que o quadro é mais complexo e dinâmico, e que os benefícios se misturam.

Um percussionista que atua em orquestra sinfônica fala sobre a distinção que o músico adquire, ao adquirir um conhecimento *sobre* a música¹⁹. O estudo de História da Música enriquece, em seu entender, a interpretação de uma obra pelo executante e o distingue de colegas de naipe que “não querem nem saber; só lêem as notas ali [na partitura] e pronto”. Entretanto, a idéia de uma *melhor execução* – para além da execução *correta*, segundo uma partitura – é bastante complexa: como distinguir entre os critérios usados nesse julgamento? Existem fatores mensuráveis – como rapidez ou volume – que alteram a interpretação, mas não era a isso que aquele músico se referia, na conversa. Há outros que também são claramente detectáveis – como diferenças de articulação –, mas que numa orquestra costumam ser definidos na escrita musical, ou passam pela decisão do regente. Fazia parte de seu relato uma percepção subjetiva, baseada em que agora ele sabe mais *sobre* a música sendo tocada, e deriva das idéias sobre o período histórico, o estilo e o compositor uma nova *consciência da interpretação*. Na comparação com os colegas, ele sente que está em certa vantagem, e aprecia o resultado do estudo em sua atuação. A sensação de saber mais e tocar melhor não seria importante então para sua afirmação de identidade, como músico jovem, que ingressou há pouco na orquestra? Seria bom e útil para um percussionista (essa categoria de “incultos” e mesmo de “não músicos”, segundo as piadas da profissão) *conhecer* muita música? Além de esteticamente relevante – trazendo novo ângulo à experiência musical –, esse conhecimento “puro” de História poderia ser relevante profissional e socialmente, e o efeito seria, portanto, “pragmático” em dois sentidos.

No depoimento de um outro músico, passar pela faculdade teve um efeito sobre o modo de ver a música, percebido como um ganho. É um efeito sobre sua *teoria* de música, mesmo (Bourdieu destaca a origem grega da palavra: *theorein*, ver). Por conta dessa nova

¹⁹ Que é a forma geral do conhecimento auxiliar (especialmente associado à literatura), nas teorizações de Keith Swanwick sobre educação musical (v. Swanwick, 1979, 1999).

perspectiva, ele também passa a ver *teorias*, onde outros vêem uma só. Note-se com que variedade a palavra aparece no discurso:

(...) Mas a Unirio sempre me ajudou a ter uma transc... uma visão musical maior, assim. E eu valorizo o que a Unirio me dava, por outro lado, o que [o estudo formal de] a composição me dava. Porque (...) no mercado, vc. fica muito voltado pr'uma coisa imediatista, de tocar agora, ali, de ganhar aquele dinheiro, de fazer aquela coisa ali no momento. E a Unirio te dá uma visão maior, p. ex., eu vi que tinha grandes compositores..., sei lá, conheci Messiaen, vários caras, a gente analisava, aula de análise...

[Existe então uma vantagem em estudar e se aprofundar numa coisa que não está ligada imediatamente ao que vc. faz?]

Existe, existe!

[Como é que vc. expressa essa vantagem?]

É porque essa coisa da faculdade amplia a sua visão de mundo assim, a música passa a ser mais do que aquela coisa dos músicos do Rio de Janeiro, que é um barato também, mas é legal você ter uma visão maior da coisa e a faculdade te dá isso, te dá a visão do outro lado (...)

[Como é que vc percebe o que aconteceu com a sua atividade musical desde que entrou pra faculdade? O que se transformou e como?]

Ah, a faculdade foi ótima pra mim, não sei se foi só a faculdade, mas eu perdi o medo de *teoria*, de várias coisas... Tem uma coisa que eu ganhei na faculdade que foi do c... assim, negócio da... os músicos populares acham que a teoria musical é uma só e aquilo é uma regra assim, eles têm essa visão. O X.Y., que é um p... músico: fui gravar com ele, ele acha que aquilo ali é um *dogma*, se você fizer um acorde meio-diminuto com nona bemol, você tocou *errado*! Na faculdade eu saquei que não, que tem outras visões de música diferentes, teorias que você pode se enquadrar em qualquer uma delas, e aí perdi o medo delas também, porque *desmistifiquei* essas coisas. Aí, me tornei um músico mais seguro em termos de leitura, você começa a circular num meio mais acadêmico, você fica mais safo, fica mais intelectualizado, então tem esse lado aí que é legal.

A mudança, então, não foi apenas intelectual e estética. O sujeito percebeu que ficar "mais intelectualizado" andou junto com ficar "mais safo" e com "passar a circular num meio mais acadêmico". *Safo* é gíria que exprime uma capacidade – adquirida com a prática – de adaptação e re-organização, e tem grande importância para um músico, em especial nos casos em que se lida com improvisação e música não escrita. Um músico "safo" sabe, por exemplo, contornar um erro sem parar a música, solucionar por dedução uma dificuldade da escrita, ajudar a corrigir o andamento da banda sem que o público perceba. A qualidade corresponde a uma agilidade da cognição na ação, uma rapidez de reflexos que é ocupacional, lembrando algo que Bourdieu diz sobre seu conceito de *habitus*:

O *habitus* é esse tipo de senso prático para o que deve ser feito em uma *dada* situação – o que em esporte é chamado um "faro" para o jogo (*a "feel" for the game*), isto é, a arte de antecipar o futuro do jogo, o qual está inscrito no estado presente do jogar (Bourdieu, 1998, p. 25).

É difícil e improvável que essa habilidade, acrescida “por força do hábito” de tocar e transitar em mais de um mundo, seja um fruto exclusivo do curso – como ele diz, “não sei se foi só a faculdade”. Mas de todo modo, os pólos do dualismo teoria-prática aparecem aqui sem isolamento, sua interação sendo percebida como resultado do processo. E interagem também com a vantagem implícita de uma distinção social: o sujeito que passou a “circular num meio mais acadêmico” ampliou seus “horizontes” num sentido muito concreto, que adiciona novos contatos e novas possibilidades de trabalho. Digamos então que o que foi ampliado é estético, é político, e é cognitivo: “A música passa a ser mais do que aquela coisa dos músicos do Rio de Janeiro”, embora o círculo mais restrito seja “um barato também”. O horizonte ampliado, nesse caso, corresponde a um novo terreno social, utilizável por meio de novas técnicas e idéias, e novos contatos.

Alguns estudantes atribuem grande importância ao curso universitário como um projeto de transformação pessoal e progresso. Seguir o curso – e possivelmente prosseguir pela pós-graduação – é visto como um canal importante de “reconhecimento” ou afirmação de uma imagem social que valorizam:

[Por que entrou na faculdade de Música?]

Pra buscar esse meu objetivo de vida. Estava precisando de um reconhecimento e através dessa instituição estou conseguindo algum, porque estou me dedicando, estou estudando, então naturalmente você faz uma história. Então é provavelmente pelo reconhecimento e pela vontade de crescer, alcançar os objetivos.

[E com o curso de Licenciatura, vc pretende fazer concursos?]

Pretendo fazer meu mestrado, meu doutorado (ri), não quero parar, não!

O mesmo estudante entende que o acúmulo de conhecimento musical será instrumental nessa passagem, mas que há também outros ganhos importantes em jogo. O projeto de formação é visto como abrangendo mais do que técnica. Em certos momentos, o discurso parece adquirir um tom de idealismo, quase ingênuo, que se alterna com considerações práticas e comparações com colegas de profissão:

[Como é a vida na faculdade em relação ao que vc valoriza?]

Eu sempre sonhei em escrever para orquestra – como que é escrever pra todo mundo? –, hoje estou vendo meus sonhos se realizando gradativamente, vou conquistando o meu espaço, vendo que isso é muito fácil (ri). Então pra mim, no momento, é *muito emocionante estar estudando aqui!* As disciplinas que eu estou fazendo, algumas são relacionadas ao meu curso (Licenciatura), outras não. Eu busco outras fronteiras pra *somar* tudo aquilo que eu sei de técnica, as outras coisas vão somando, me ajudando a ser um professor, ajudando a imaginar, a pensar, a *coordenar* as minhas idéias, entende? Eu não só busco aqui algo técnico – você fazer, saber o que está fazendo – mas eu procuro *uma formação* e hoje estar aqui é realmente o que eu mais quero mesmo! (ri).

[Como vc equilibra a atividade profissional em relação ao curso?]

Dou prioridade ao curso, dou prioridade ao curso! É assim: eu trabalho em algumas gravações, trabalho de arranjo, vou me virando, mas como prioridade o curso, porque eu sei que o curso vai me dar um horizonte maior e faz diferença, faz diferença porque eu tenho procurado amigos meus, que começaram *primeiro* que eu, musicalmente, e hoje eles me pedem: “Fulano, faz esse arranjo, pô, escreve pra mim, minha banda de música tá lá e tal”. Então realmente faz diferença.

Perspectiva um pouco diferente foi apresentada pelo estudante que ouvimos na abertura do capítulo. Ele não encontrou ganhos concretos no curso, inclusive porque, desde o início não havia uma identificação entre seus objetivos pessoais e os estudos do curso de formação de professores. Mas possivelmente também – faço a inferência – por conta de esse músico ocupar uma posição socio-econômica favorável, que em certo grau prevê e impulsiona sua corrente atuação em músicas e trabalhos artísticos, sem necessidade do diploma. Temperando seu depoimento com a idéia de ganhos mais gerais e menos técnicos – “extra-musicais” –, ele conta que teve

uma reação talvez meio *frustrante* (...), em relação ao curso que eu fiz, que foi o curso de Licenciatura. Quando eu entrei, não tinha muita escolha, não tinha Bacharelado em saxofone e eu na época não tocava flauta. Então fui fazer o curso de Licenciatura. Não chega a ser frustrante porque todas as coisas que eu aprendo na vida eu valorizo, sabe? Eu acho que aprendi essas coisas lá... extra-musicais, que foram importantes pra minha formação, num plano geral, ter contato com umas coisas assim de ensino, de pedagogia também... mas eu preferiria ter oportunidade de fazer alguma coisa mais ligada à prática, que é o que me interessa mais (...), to mais interessado mesmo na prática de tocar. Então já começa por aí, eu fiz um curso que não estava exatamente voltado pro *meu interesse*. Então acho que... o curso universitário poderia ser mais *maleável*, podia ter matérias, mais coisas diferentes..

Pelo menos em uma área fronteira da categoria, esse depoimento vem compor aquela terceira perspectiva, que vê distância entre o estudo ligado ao currículo e aquilo que se faz (ou se quer fazer) em outros contextos de música.

4.7.3 O estudo universitário é pouco relevante

O ponto de partida ao tratar desta complicada categoria é sugerir que uma perspectiva de *distanciamento*, ou alheamento, é adotada por estudantes quando estes vêem os conhecimentos veiculados pelas disciplinas do currículo como irrelevantes para sua prática musical²⁰. Quando se examina o que está em torno dessa atitude ou disposição, deve-se notar primeiramente que os agentes mantêm outras atividades fora do *campus*, inclusive atividades de estudo. Não seria, portanto, uma simples negação do estudo técnico ou do conhecimento teórico. Nem, necessariamente, da disciplina imposta pela autoridade de professores ou da

²⁰ E nisso, portanto, há um elemento de pragmatismo, operando com efeito negativo.

instituição; de fato, encontrei estudantes que estavam dedicados a rotinas de intenso trabalho e estudo, dirigidas por outras pessoas, ou em outras instituições. Menos convincente ainda é a hipótese da “preguiça”; não porque esse estado de espírito não exista entre estudantes, mas porque os participantes desta pesquisa eram ativos em diversas formas de trabalho e estudo, a ponto de o *tempo* se mostrar como um recurso importantíssimo no cálculo, avaliação e negociação do que estudar e fazer em música. De fato, a faculdade pode estar competindo com outros interesses de atividade e *estudo* musical:

Eu não conheço muito as outras coisas que estão acontecendo, porque eu vou lá, tenho aula e saio correndo, vou pra um ensaio de sopros, vou pra outras coisas. (...) eu vou segunda e quarta [à faculdade], passo a tarde inteira até as 6:00h, tenho só a manhã pra estudar nesses dias. E nos outros dias também, porque à tarde tem a IOF. Aí eu comecei a ficar mal, falar: “não, vou ficar em casa, tanta coisa pra estudar”, e eu acordo cedo pra estudar, não é nem por preguiça, nem nada, e mesmo assim eu acho pouco tempo. Às vezes eu estou ouvindo uma aula e... penso “Ai, podia estar estudando”, porque tem algumas coisas que eu acho interessante, mas... eu estou numa hora que eu estou muito envolvida com essa história, eu sinto que eu tinha que estar mais entregue ao que eu estou me propondo a fazer...

Entre outras coisas, é a própria diversidade musical, técnica e estética que parece estar em jogo. Na dificuldade (ou impossibilidade) de se definirem conhecimentos universalmente válidos para todos os estilos praticados e papéis desempenhados pelos estudantes do IVL, ocorre que conflitos sobre a relevância de determinado estudo (e sobre *onde* investir o tempo) passem por críticas e eventuais decisões que podem afastar o estudante daquilo que a faculdade oferece.

O afastamento pode variar na forma, indo do trancamento de uma disciplina ao trancamento do período letivo, de períodos em sucessão, e chegando ao abandono do curso (como eu e outros colegas fizemos um dia). Mas há, é claro, formas de distanciamento que se manifestam informalmente, como atos isolados ou compartilhados de micro-política, e que não interferem com o *status* formal de estudante matriculado em tais matérias e tal curso. Potencialmente, toda avaliação negativa de uma disciplina, curso ou professor é capaz de alimentar o ponto de vista de distanciamento, ainda mais quando o acesso a conhecimentos e realizações musicais está disponível fora do curso.

A caminho de um ensaio, conversamos no carro sobre o currículo. Em relação a certa disciplina, *U* tem receio de que o estudo possa deixar o cara “muito assim” (faz o gesto de quem tem antolhos), por se estudar “tudo de acordo com aquela visão” de música.

Esse estudante estava discutindo a idéia de um monopólio teórico, sobre determinada área de conhecimento musical. O condicionamento que ele receava era confrontado com outra concepção sobre o mesmo assunto, que ele experimentava em sua prática regular fora da

faculdade, e julgava satisfatória. (Parecia não considerar, por outro lado, que o mesmo efeito de condicionamento poderia ocorrer, à medida que ele estudasse “tudo de acordo com” essa outra visão de música). Duas teorias ou maneiras de ver um mesmo assunto estavam em confronto, e ele dava preferência àquela que não fazia parte do ensino na universidade.

Um distanciamento do curso também pode ser percebido quando um aluno espera *tocar/cantar* muito mais do que é praxe, como parte das atividades no *campus*. Críticas do tipo “aqui ninguém toca”, “é tudo muito teórico”, “o que menos se faz é tocar” são mais que comuns, especialmente entre estudantes de primeiro ano que tinham expectativas altas nesse sentido. Como forma de expressão, muitos adotam o sarcasmo ou uma postura antagônica à “programação oficial”, vendo mais sentido em matar aulas para tocar com colegas no jardim. “É nesse momento que as coisas acontecem”, disse uma musicista, que atualmente está mais preocupada em concluir o curso e sente falta da atividade extra-curricular: “aí, vou pra aula bonitinho e tal”. Esse traço de ironia aparece com frequência (entre professores também) e é uma das estratégias mais compartilhadas no discurso e nas atitudes de quem está engajado com interesses paralelos e olha o curso à distância.

Por vezes, a crítica é concentrada sobre a inadequação que o estudante percebe entre a faculdade e o “mercado”. Um estudante que atua profissionalmente era da opinião de que “a Y (disciplina voltada para a prática) deveria representar as condições no mundo real de trabalho (com uso de arregimentador, partes escritas etc.)”, e postulava uma “faculdade para o mercado”. Ao cursar um dos períodos dessa disciplina, ele enviou um CD com suas composições e as partes individuais para os músicos do conjunto, comparecendo apenas aos 2 ensaios que antecederiam a apresentação de fim de semestre – reduzindo ao mínimo necessário sua participação no curso, e buscando reproduzir condições de trabalho encontradas no “mundo real”.

Em termos gerais, as avaliações que o estudante faz sobre a faculdade – principalmente sobre o que ela propõe como estudo e atividade prática – são dependentes da experiência do mesmo estudante, além dos limites do curso. Têm relação muito próxima com a(s) música(s) que ele faz e os modos como aprende/estuda/pesquisa. No *métier* da música popular, por exemplo, certos padrões de aprendizagem informal – um compositor de canções citou “aprender com amigos”, “ouvir tocar”, “ouvir disco” – são recorrentes e costumam ter importância maior que o ensino acadêmico (v. Green, 2001). Ao fazer uma avaliação panorâmica do curso, esse mesmo aluno deu destaque ao diálogo mais produtivo que estabeleceu com dois professores, mas as disciplinas em questão eram mais diretamente ligadas a seu instrumento, à música popular e à sua atividade de compositor.

[Como é a relação entre seus interesses musicais e a vida na faculdade?]

Em relação ao currículo, acho que pouca coisa se encaixa com o que eu faço musicalmente. Tudo que eu faço vem de aprender com amigos, de ouvir tocar, ou de ouvir disco. Algumas coisas com o B (professor de instrumento), a gente tem um contato maior, ele dá a maior força com as músicas, dá idéias. Eu acho que o contato com os músicos é o que tem de mais forte. É onde as

coisas... uma coisa tá ligada à outra, né? você estar sempre aprendendo, estar sempre... trocando informação com o outro, eu acho que esse é o grande lance. Porque em termos de matéria teórica que eu tenha [dito] "pô, isso aqui eu usei!", eu acho que pouquíssima coisa, talvez em termos de XYZ [uma disciplina], também trocava muita idéia com o C, o professor.

Para concluir a seção, sugiro que a teoria de Heinrich Rickert – sobre a relação entre os valores de um estudioso e a seleção/definição de seus objetos de estudo – se mantém válida, quando observamos as ações e discursos de estudantes de música. O que se considera importante estudar ou ignorar em música (ou, estrategicamente, estudar ignorando) tem ligação com interesses pessoais. Também parece adequado conjugar essa teorização com o pragmatismo de James e Dewey, sabendo-se que esses valores e interesses pessoais são construídos social e culturalmente, e que se referenciam nas *experiências* da música pelos agentes, em suas ações dentro e (de modo notável) fora da universidade²¹. Tanto a experiência universitária como os interesses musicais manifestam-se portanto como *variedade*, e de acordo com possibilidades e limitações inscritas no *habitus*, na posição que o estudante ocupa no campo social da música, e no que já possui e aciona como formas simbólicas de capital.

Diante da diversidade da prática musical e de seus interesses em articular a profissionalização, as perspectivas ou pontos de vista que os músicos-estudantes vão adotando em relação ao estudo na universidade podem ser analisadas em 3 modalidades. É importante notar que essas categorias não são capazes de identificar indivíduos, de maneira fixa e contínua. Em vez disso, os músicos-estudantes exercitam os pontos de vista variada e combinadamente, ao longo do curso universitário. No quadro abaixo, procuro resumir os efeitos das três perspectivas sugeridas, em relação ao estudo curricular:

Utilização

Estudo = aplicação direta, investimento na profissão, acúmulo de recursos
(contatos, técnica, conhecimentos,)

Ampliação de horizontes

Estudo = outros modos de ver a música, acúmulo de recursos (idem)

Distanciamento

Estudo = tempo e trabalho pouco relevantes (ou danosos) para a prática musical

Quadro 5: Estudo curricular e interesses dos estudantes – uma análise em 3 perspectivas

²¹ Uma diferença marcante em relação aos estudantes de medicina em *Boys in White* (Becker et al, 1977): aqueles eram introduzidos à prática médica por seus professores de faculdade, e os tinham como principal referência e autoridade, em assuntos do campo.

4.8 Informalidade

Retomo o assunto da *informalidade*. Como ficou indicado antes, é equivocado supor que a vida acadêmica no IVL, mesmo em suas ações curriculares, siga com firmeza condições pré-estabelecidas de calendário, horário, espaço, equipamentos e outros aspectos organizacionais do trabalho. Todos esses itens estão sujeitos a alterações, em face de problemas mais ou menos estruturais, mais ou menos circunstanciais. Os fatores de alteração de uma rotina prevista são diversos e variam a cada período letivo, incluindo greves, “enforcamento” de dias úteis (próximos a feriados), falta de professores para lecionar uma disciplina, insuficiência de alunos para cursar uma outra, deslocamento do horário por outros compromissos do professor, problemas materiais. Observa-se, no entanto, que tanto estudantes novatos como professores em estágio probatório se adaptam com relativa rapidez a esse *ethos* de instabilidade e, como sugere a idéia do “currículo oculto”, passam a trabalhar e viver “de acordo com” o aspecto tortuoso das ações e problemas diários.

É difícil tentar teorizar sobre esse modo de operação que todos parecem aprender com a vivência na faculdade de Música e, em nível mais amplo, no cotidiano do Rio de Janeiro. No estudo de Bruno Nettl sobre departamentos universitários de Música, uma proposição constante é a de que uma forma de organização musical *reflete* a vida na sociedade em que tem lugar. Haveria uma “correlação” entre a estrutura da moderna orquestra sinfônica, por exemplo, e outras estruturas sociais do Ocidente, como a fábrica – cuja formação é historicamente contemporânea à da orquestra. Ambas envolveriam disposições semelhantes de hierarquia, divisão do trabalho, mecanicidade e alienação da função alheia (Nettl, 1995). Nettl também entendeu que naqueles departamentos (do meio-oeste norte-americano) se formava uma “sociedade” própria, centrada no culto da memória de compositores ilustres, com um teor de mitologia e religiosidade que simbolicamente mantinham vivos os mortos, pela reprodução de suas obras.

O que o “etnomusicólogo de Marte” – personagem do livro de Nettl – não chegou a perceber, no entanto, foi aquilo que o “estudante do Brasil” logo nota (com certo espanto) em uma universidade americana: a regularidade de horários e atividades, a previsibilidade do cronograma, a disponibilidade dos recursos materiais. Traços de uma forma de vida alienígena, para ele. E na ausência de “infra” em seu planeta, o que esse personagem tipicamente faz é “matar um leão por dia”, “dar nó em pingo d’água”, além de tipicamente saber rir e fazer piada diante da dificuldade. (Peço ao leitor paciência com o recurso ao lugar-comum, que talvez seja útil aqui). Em relação a certos aspectos do cotidiano universitário carioca, é tentador recorrer à correspondência entre as esferas da “cultura” ou “sociedade” mais ampla e aquelas da cultura e sociedade específicas, especialmente quando pensamos em traços do “brasileiro” que estão bem estabelecidos no senso comum, como o “jeitinho”, a “criatividade”, a “alegria” etc. Invoca-se com isso a noção problemática de uma homogeneidade nacional ou local, estruturadora de nossas ações – sabe-se que a idéia de “nós, brasileiros” é empiricamente frágil, e não costuma resistir às condições de observação continuada, em sociedades

complexas. Há, no entanto, um elemento que parece estruturar as ações e perspectivas dos estudantes e que pode ser identificado em condições gerais de vida no país: é o da informalidade, manifesta na organização de uma parte significativa da economia, da ação política, do serviço público²².

Uma série de trechos transcritos do diário de campo apresenta um esboço dessa outra face da vida acadêmica, que vejo como a face da informalidade – contraditoriamente presente em ações formalmente previstas pelo currículo:

Anotações sobre a informalidade

1) Um pequeno cartaz escrito a mão foi afixado hoje no saguão do prédio de Música: “Amanhã, 17/04, será feriado”. O dia em questão é a quinta-feira que antecede o feriado da Semana Santa; a sexta-feira (da Paixão) é sempre feriado, mas sobre a quinta-feira parece pairar uma dúvida que deixa todos em suspense, a cada ano. Este ano, o cartaz é o aviso “oficial”.

2) O maestro despede-se, após explicar que retomarão o trabalho em quinze dias: “terça, 22, o pessoal vai enforçar; e quarta, 23, é feriado”.

3) No andar térreo, uma sala improvisada como local de ensaios dos grupos da Prática de Conjunto tem um cartaz com os dizeres “Estúdio Roquete Pinto”, recém-colado na porta. Na verdade, esse é o nome do estúdio que fica(va) no quarto andar e que durante anos foi usado para essa finalidade. Mas o estúdio foi interditado em 2003, por problemas operacionais e administrativos: o ar condicionado não funciona mais, há cupim nas instalações, e uma quantidade de equipamento recém-adquirido, ainda encaixotado, ocupa parte do espaço. Entre os professores, o assunto é quase tabu. Os comentários que ouço são reticentes, quando pergunto sobre o uso desse novo equipamento e a reforma do estúdio. Ouço que o equipamento é de ótima qualidade, desde a mesa de mixagem até uma nova bateria, mas que falta mão de obra capacitada para a instalação e para operação. Enquanto a reforma não acontece, decidiu-se por transferir parte do antigo equipamento para essa sala, que é pequena, tem alguns móveis e cadeiras escolares, não possui tratamento acústico nem refrigeração do ar – a bem da verdade, nada tem de “estúdio”. O ensaio de um conjunto foi interrompido por uma professora que disse não estar conseguindo dar aula, no andar de cima.

²² Não faço aqui o elogio desse traço familiar. Vejo a informalidade com ambivalência. Está associada, por exemplo, a diversos problemas éticos, como nos vários modos praticados de “driblar” as leis, que colocam em risco ou comprometem noções e projetos de justiça, cidadania, democratização etc.

4) Diante de dificuldades práticas e organizacionais, é comum que se fale sobre estratégias, procedimentos informais, não regulamentares, percebidos como necessários para driblar a adversidade. Um professor comenta sobre a dificuldade que uma colega está tendo para montar um grupo de PC, em face da falta de instrumentação adequada a determinada proposta musical. Ele diz que “o professor precisa ter jogo de cintura”. A frase é quase enigmática e apenas sugere que a precariedade de recursos não tem solução dentro de parâmetros previsíveis. Apela para um senso de improvisação diante dos problemas, o qual é atávico na imagem do “brasileiro” e particularmente do “carioca”. Na falta de condições apropriadas, mesmo em instituições como a universidade federal, é preciso “dar um jeito”.

5) No pátio, junto à entrada do saguão, um professor fala do grupo de PC que dirige. Ele está lidando com problema de arregimentação, sem saxofonistas inscritos para este período. Os que estavam no período anterior saíram, e ele pergunta se eu tenho alunos ou alguém para indicar. Menciono dois, mas ele diz que esses só podem ensaiar de vez em quando. Uma saxofonista que era do grupo no semestre passado está saindo para o pátio naquele momento, e ele aproveita para convidá-la a participar outra vez. Ela diz que se inscreveu em uma outra aula, e há conflito de horário. Ele negocia, sugerindo que ela venha à segunda metade do ensaio, depois da aula. A aluna acena com a possibilidade de aceitar a proposta. O professor mostra “jogo de cintura”, mas nos ensaios posteriores noto que ela acaba não vindo.

Um dado importante nesse sistema, nessa “sociedade de músicos” é que, por diversos motivos, *certos problemas não chegam a encontrar solução*. Alguns perduram, e a atitude convencional é não “remar contra a maré”, não “dar murro em ponta de faca” etc. Talvez se deva considerar que a micro-política praticada por participantes do IVL inclui não só formas de resistência mas também de *não-resistência* (produtivas? conservadoras?).

São formas de ação baseadas na *adaptação* a um sistema com poucas regras fixas, hierarquias móveis²³ e espaço socialmente constituído para o individualismo (v. 5.1). Esta última é característica que penetra a universidade desde o próprio mundo da música, e pode ser observada em conservatórios ou na indústria musical, com a ênfase em novos “talentos” e novos “nomes” (v. Kingsbury, 1988; Martin, 1995). Outras condições que estruturam esse sistema são mais geralmente observadas no país e atuam de modo a restringir a produção

²³ Observei que, ao menos provisoriamente, os agentes podem mudar de posição no campo em função de dominarem um conhecimento, mostrarem uma capacidade ou, no caso de já serem profissionais estabelecidos, quando estão determinados a aprender algo novo. Cria-se com isso uma interessante desestabilização de hierarquias. Um pianista-estudante dava aulas particulares de improvisação a um professor concertista (de outro instrumento), na faculdade; um percussionista-estudante que não estudava regência atuou no papel de regente de um grupo de câmara, na série de concertos *Música Nova na UniRio*.

musical e educacional: a precariedade material e organizacional, a falta de investimentos no setor da educação pública.

Por uma via adicional e não menos importante, a informalidade também pode ser examinada culturalmente em relação a *tradições musicais brasileiras*. Deve-se considerar, por exemplo, que certos traços da prática musical – em território nacional e no Rio de Janeiro, em particular – são como condições que estruturam o próprio sistema de ensino musical. Incluindo desde músicos anônimos ao compositor que dá nome ao IVL, existiu e existe no Brasil uma vasta rede de músicos profissionalizados em meio à informalidade – aprenderam música “de ouvido”, observando outros, copiando gravações etc. Outros passaram por uma trajetória de formação que incluía aulas particulares e informações de fontes diversas, longe da idéia de seguir uma “escola” ou uma “linhagem” de mestres. As músicas populares praticadas no país, por outro lado, receberam até hoje pouco tratamento teórico e sistematização em “métodos” didáticos, reproduzindo-se mais pela prática que pelo ensino formal. Atualmente, busca-se no IVL e em outras iniciativas institucionais e individuais codificar conhecimentos referentes a essas músicas, mas o empreendimento geral ainda é incipiente, em face da história dessas práticas, e além do mais se vê impellido a lidar com (e às vezes contra) a dinâmica da própria produção contemporânea, rápida em suas transformações e nem sempre afeita à idéia de tradição ou nacionalidade.

O ponto convida a entrar em território polêmico, onde se discutem questões de cultura, estética e adequação didática, baseadas no dualismo erudito-popular. Mas para não fugir aos limites do estudo, digamos simplesmente que não existiram no Brasil as condições históricas suficientes para que certas instituições musicais européias (o conservatório de Música, a linhagem de mestres, a “escola” artística) se instalassem aqui com a mesma solidez e popularidade. Igualmente, toda a seriedade da música “séria”, suas conotações de nobreza e de sacralidade, seu idealismo estético de universalidade são fenômenos sociais rarefeitos entre “nós”. A formação de músicos brasileiros, de maneira geral, segue padrões socio-culturais de maior “fluidez”.

Ao visitar o IVL-UniRio, o “etnomusicólogo de Marte” notaria que não se fala tanto dos “mortos”, nem com a mesma reverência. Sem o mesmo valor de sacralidade atribuído ao cânone musical do “Ocidente” (em que aspectos o Brasil faria parte do “Ocidente”?), sem familiaridade com deuses do passado musical e sem a presença de contemporâneos “carismáticos” na escola, a música que se estuda e que se faz no IVL não está baseada em um referencial homogêneo, e quando se invoca a “tradição”, os efeitos são dúbios: tem-se a impressão de que se trata de processos de invenção ou instalação – da música “clássica” e, em certo sentido, da própria “música popular brasileira” – em território nacional.

Em apoio a essa reflexão, pode-se considerar uma outra vertente de interpretação etnomusicológica, usada principalmente em estudos contemporâneos que tratam de temas como diáspora, etnicidade, resistência cultural, transnacionalidade e cosmopolitismo (v. Stokes *et al*, 1994; Turino, 2000). Em outro tempo, questões relacionadas ao modernismo e à

música popular no Brasil somam-se a essas (v. Vianna, 1995; Travassos, 2000), formando um conjunto de estudos que sugerem que a música é também capaz de *inventar* ou re-inventar uma nação, uma etnia, um tempo que não tem concretude histórica – invertendo, por assim dizer, o sentido da tese de correlação, representada aqui por Nettl. Entre essas duas teorias sobre a significação de uma prática musical – em seus aspectos de organização social e estética – pode haver uma articulação útil ao entendimento do cenário na UniRio, vendo-o como *território musical em formação*. Uma série de características delineia esse contexto, e algumas delas, em resumo, seriam:

1) Pratica-se no IVL um composto de vários estilos e tendências, informados por técnicas e conhecimentos transmitidos com alto grau de individualização – a individualização sendo, aliás, um traço do ensino musical em conservatórios (Kingsbury, 1988, cap 2).

2) No curso superior de Música, tal como geralmente estruturado no Brasil, existe a situação peculiar que agrega projetos característicos de conservatório e de universidade sob um mesmo teto – no caso da UniRio, literalmente, o “prédio da Música”.

3) Observa-se no *campus* variedade e tensão de sentidos e orientações desde as conversas informais ao trabalho em classe. É como se houvesse uma disputa contínua por posições na universidade, se a vemos como campo, à maneira de Bourdieu – “de estudo” para uns; “de trabalho” para outros; mas para todos um setor do campo “da música”²⁴. Como essas posições são formadas (em parte) com o trunfo do conhecimento sobre música, e como a “música” é ela mesma construída de múltiplos conhecimentos, decorre que todos os participantes – estudantes e professores – potencialmente reivindicam uma posição nesse campo.

4) Existem “conhecimentos subjugados” na ordenação universitária do conhecimento musical, delineando em torno de si “um espaço de potencial resistência” (Born, 1995, p. 34). A situação de desvantagem estende-se desde os conhecimentos associados a práticas musicais que nunca chegaram a fazer parte do currículo até aqueles que recentemente conquistaram nele um lugar. Um caso notório é o da “música popular”, e o lugar que ocupa hoje no IVL, legitimada em forma de curso de Bacharelado e em diversas disciplinas que se voltam para seu estudo. Ainda assim, a área da música popular é complexa o bastante, e “enevoada” em suas fronteiras, para sugerir a metáfora de que muitos de seus “bairros” e “moradores” – representados na experiência musical de estudantes – permanecem sem ser visitados, nas aulas do IVL. Sinais desse desconhecimento apareceram na pesquisa de campo, na forma de práticas musicais que ocorrem quase sempre em paralelo ao currículo, embora agenciadas por estudantes do curso²⁵.

²⁴ Esta observação foi oferecida por Lucíola Licínio Santos, em comunicação pessoal, a quem sou grato também por outros comentários sobre o trabalho.

²⁵ Alguns exemplos: improvisação jazzística, “música instrumental” brasileira, rock, pop, música eletrônica de dança, música “gospel”.

5) Em torno daqueles setores de música popular que de fato são estudados no currículo percebe-se um movimento de canonização, uma “elevação” de seu *status*, de acordo com critérios já usados para enaltecer a música erudita, e com idéias de nacionalidade e autenticidade (Silva, 2001; Travassos, 1999). Talvez essa construção ideológica em torno da música popular tenda a criar na universidade uma *outra* música popular, com traços acadêmicos.

6) Finalmente, uma característica da relação dinâmica entre conhecimento e prática musical: à variedade da experiência musical corresponde a variedade do conhecimento musical e das formas de sua organização e apreensão – e boa parte desse conhecimento é acessível fora do espaço e do tempo da educação superior. Os músicos-estudantes atuam no campo geral que inclui atividades acadêmicas e não-acadêmicas, dialogando com essa configuração do campo e agindo sobre ele – tocando, compondo, ensinando etc. – *antes* do curso ou *durante* o curso.

Em contexto como esse, com tanto movimento e tão pouca cristalização, parece justificado falar de “informalidade” e de “território em formação” como duas dimensões de uma mesma “cultura”. Sem pretender chegar a uma improvável definição final do que seja “música brasileira” ou “universidade”, é possível olhar para características da experiência de estudantes (e professores) em uma faculdade carioca de Música e perceber a configuração de uma particularidade. Interpreto o quadro desta maneira: não se encontra aqui a relativa demarcação estética (ainda que disputada) e solidez organizacional que Kingsbury, Nettl ou Born encontraram em torno da música, em outras instituições. Estudar música no IVL-UniRio é processo largamente vivido como *instabilidade* – entre condições organizacionais e materiais que incluem a precariedade e a imprevisibilidade; entre expectativas e concepções que diferem sobre *o que* estudar e *como* estudar música; entre músicas que não estão consolidadas como cultura local e músicas locais que não estão codificadas para o estudo. A informalidade – o caráter de algo que não tem forma nítida, linhas “clássicas” – é experimentada na aprendizagem e na realização da música dentro e fora do *campus*, ao mesmo tempo em que se lida, paradoxalmente, com a idéia de formação de músicos.

Concluindo

Cursar a universidade é processo que se desdobra em três encaminhamentos principais, combinados e com ênfase variável em cada um. Neste capítulo, tratei de dois deles, que são realizáveis desde o início do curso e independem de sua conclusão: a) fazer contatos com músicos; e b) estudar, acumulando conhecimento musical. O terceiro parece óbvio, à primeira vista: a obtenção de um diploma. O valor do diploma, no entanto, é variável em termos de resultados profissionais, e o assunto será discutido no último capítulo.

Criar uma rede de contatos com outros músicos (estudantes e professores da faculdade) é o efeito mais generalizado do curso. Com poucas exceções – apenas um aluno

declarou uma posição firme em contrário –, os estudantes demonstraram que se associar para fazer música é um dos benefícios envolvidos em cursar a faculdade. Com a pesquisa, ficou claro também que os resultados desses contatos extrapolam o tempo curricular e os limites do *campus*, fomentando ações no cenário musical da cidade e além. Criar relacionamentos com músicos durante o curso universitário pode ter efeitos em tempos distintos, gerando atividades (profissionalizantes ou gratificantes de outro modo) no presente e/ou resultando em acúmulo de recursos sociais que podem ser acionados no futuro.

Em torno dos conhecimentos (analíticos, historiográficos, pedagógicos) e da técnica como objetos de estudo no curso, os agentes mostram diferentes perspectivas, que analisei em três categorias ou modalidades: “utilização”, “ampliação de horizontes” e “distanciamento”. São modos de ver o curso que podem se combinar e se alternar na trajetória de um mesmo estudante, na medida que ele/ela avalia a relevância daquilo que estuda na faculdade. Esse critério da relevância de um saber para sua prática musical (o que equivale a dizer: para sua vida) levou-me a reinterpretar certa concepção filosófica de pragmatismo (associada a William James e John Dewey) como componente da visão do músico-estudante, em cada uma das três perspectivas. Quando se acumula conhecimento, “plantando para depois colher”; quando se percebe que o entendimento da música foi ampliado, aprofundado; e quando, por envolvimento com outros modos de fazer e aprender música, não se encontra sentido no trabalho curricular – todos esses são momentos em que o músico contempla o valor de um estudo em face de suas possibilidades de uso.

Considero que a perspectiva que chamei de “distanciamento”, ou alheamento, contém os pontos mais problemáticos, podendo ser abordados por mais de um ângulo de interesse. Certas formas de conhecimento veiculadas pelo currículo têm sua legitimidade ou relevância desafiada por estudantes que se interessam por outros conhecimentos e técnicas. No sentido inverso, certas formas de conhecimento e objetos de estudo que interessam aos estudantes têm sua legitimidade ou relevância desafiada pelo currículo que não os contempla. A lógica da situação parece derivar, em parte, da própria prática musical, e pode ser explicada assim: o conhecimento sobre música é organizado com referência em gêneros e estilos musicais (locais, nacionais etc.), e de acordo com diferentes papéis que os músicos desempenham em cada um deles. Como cada um desses níveis de prática é dinamicamente transformado, as respectivas técnicas e teorizações passam por processos de invenção, mudança, preservação, abandono – e sua validade e relevância são portanto testadas, continuamente. O currículo universitário, nos moldes de um corpo pré-fixado de conhecimentos, não tem como dar conta da variedade criada no cenário musical. E o projeto educativo “tradicional”, baseado na *transmissão* de conhecimento, está logicamente fadado a lidar com essa contradição, especialmente no campo artístico. Parece que, no caso dos cursos de Música, mais valeria uma concepção de universidade como centro de pesquisas e *produção* de conhecimento, a partir da *produção de música*, e com uma lógica de diálogos entre saberes e culturas – apresentados por estudantes e professores – orientando a atividade acadêmica. Mas esta concepção

“freireana” do curso superior de Música não é uma espécie de “hipótese” testada nesta pesquisa; em vez disso, aparece aqui como consideração filosófica, diante da observação de músicas, conhecimentos e atos de produção que ficam formalmente excluídos do âmbito de estudo, na universidade. Um problema (não só epistemológico, mas também político) é que, como há estudantes identificados com essas áreas da música, tal exclusão não é apenas de “objetos” de estudo mas também de seus agentes – ou de uma parte de sua cultura e identidade –, e isto responde, pelo menos em parte, pela perspectiva de alheamento que eles podem adotar.

Pela configuração das atividades no *campus*, e com a diferença de visões sobre elas, nota-se que a universidade – assim como a música – não é um espaço de neutralidade ou universalidade; uma parte da diversidade de sentidos no campo musical é aparente no IVL. Além de *locus* para cultivar técnica, fazer contatos e acumular conhecimentos, a faculdade de Música é cenário em que se pratica uma “micro-política” – uma prática extensiva às relações profissionais, como veremos adiante. O exercício de certos modos de conduta, a negociação e as estratégias efetivas à ação do músico-estudante estão ligados à idéia do “currículo oculto”, envolvendo não só o prazer de estar dedicado à música, mas também conflito em torno do que é valorizado e demandado pelos diversos agentes no campo. Usos do *tempo* e do *espaço para tocar* – assim como as definições sobre *o que estudar*, *o que fazer* – são problemas que estão presentes na rotina acadêmica e continuam a existir no “mundo lá fora”, ligeiramente transformados.

Aponte também para o dado de uma expressiva ausência de preocupação dos estudantes do IVL com a avaliação acadêmica. Sugiro que existe uma considerável independência entre as aferições durante o curso e as carreiras de boa parte dos estudantes. Constituindo uma atitude geral de relativa despreocupação, esse traço soma-se a outros, para configurar essa faculdade de Música do Rio de Janeiro como um espaço social peculiar. Ele vem somar-se a certas representações do “carioca”, do “músico” e do “artista” no senso comum (hedonistas, sonhadores, despreocupados etc.); a condições socio-econômicas da maioria dos estudantes; e ainda a certos hábitos locais de sociabilidade – para dar forma a um ambiente característico no *campus*. Ao contemplar o movimento no jardim e no pátio de Centro de Letras e Artes – espaços compartilhados pelos estudantes e professores de Música e de Teatro –, o observador pode notar uma atmosfera de relações que não sugere grande pressão psicológica, regime exaustivo de trabalho ou vigilância disciplinar. Pode interpretar ainda a própria geografia do *campus* – aquele “lugar paradisíaco”, vizinho a vários símbolos de beleza da cidade – como um indutor parcial desse “clima” de relativo bem-estar, que se observa no local. Constituído assim por traços de geografia e de cultura, esse “clima” do IVL-UniRio é parte de um *ethos* que distingue essa escola de música de outras, no Brasil e no mundo, e que, como acontece em cada instituição, é composto por modos de conduta e visões de mundo de seus participantes. A vida social de uma faculdade, afinal, é caracterizada por rotinas até certo ponto impessoais – em sua burocracia administrativa, sua agenda curricular,

seu funcionamento “automático” –, mas também “personalizadas” por uma cultura local e pela agência de seus participantes.

Quando se considera que, nessa faculdade e no Rio de Janeiro, certas formas de viver a cultura local e a agência individual estão marcadas pela *informalidade*, cabe lembrar mais um componente do contexto: no IVL, a população de estudantes está majoritariamente ligada ao ambiente da “música popular”. Nesse largo espaço musical (“um lugar vazio a ser ocupado por coisas diversas”, na expressão de E. Travassos), os músicos e conjuntos atuam a partir de formações e influências heterogêneas – e, portanto, de modo relativamente avesso à idéia de “escola”, academia, formalização. Desde a aprendizagem anterior ao curso, são modos de ação musical mais afeitos à individualidade interpretativa, à mistura de referências e, em certa medida, à improvisação. Nos cursos da instituição, ao lado de estudantes que estudaram “música clássica”, há estudantes que vieram do *rock*, da música aprendida em igrejas, de bandas militares ou de um semi-experimentalismo musical. Tudo isso compõe um ambiente de estudo muito distinto daqueles que outras etnografias focalizaram.

É aparentemente paradoxal que a informalidade seja estruturadora, isto é, que dê forma às ações sociais. Mas, em nosso caso, o sentido pode ficar mais claro quando se pensa nela como forma ou tendência de uma organização musical e cultural que está *em andamento*. Modos de fazer, aprender e avaliar música; instrumentos e instrumentações; a linguagem que se fala em torno da prática musical – no caso de práticas brasileiras, essas coisas não têm exatamente “séculos de história”; nem um cânone de obras e autores, e templos onde cultuá-los. A literatura é mais fragmentada do que sistematicamente produzida e o mesmo se pode dizer dos métodos publicados para estudo. Muito depende da prática, do “ouvido”, da transmissão pessoal e da experiência em situações informais de fazer e apreciar música. Um curso universitário de Música, no Rio de Janeiro, não escapando a essas características socio-culturais, teria assim um elemento de invenção, de instalação recente, de território simbólico não demarcado, em consonância com boa parte da música e dos músicos que ali estão.

Permanece, é claro, uma série de pontos para se pensar com cuidado, em relação à rotina de uma instituição pública: os efeitos éticos, estéticos e políticos da precariedade e da imprevisibilidade, por exemplo. Serão traços de uma estrutura social mais geral, que não encontram necessariamente “correlação” com a música praticada/estudada, mas que interferem em sua realização – notadamente, no sentido de restringi-la. Nos limites deste capítulo, no entanto, procurei ressaltar que certos padrões locais de vida e de música dão caráter próprio e particular à vida musical de uma instituição transnacional – a universidade – e a colocam em situação distinta de outros cursos universitários e conservatórios dedicados nominalmente ao mesmo tema: o estudo da Música. No próximo capítulo, acompanho estudantes do IVL em mais pormenores de sua ação musical, principalmente para além do *campus* e pela cidade.

5. Músicos e conjuntos

No trabalho de campo, ficou claro desde o início que eu estaria lidando com uma rede de grupos musicais (de duos e pequenos conjuntos a orquestras) e com indivíduos músicos. Pensar uns sem os outros implicaria excluir categorias e processos importantes na prática e no pensamento dos agentes. Um músico geralmente constitui parte de sua carreira e identidade profissional por meio da atuação em um ou mais conjuntos de música¹. Por sua vez, um grupo musical é identificado, entre outras coisas, pela sonoridade e imagem resultantes da participação de cada um de seus membros. Este capítulo vai examinar essa rede de ações, com interesse na caracterização de iniciativas e atividades musicais diversas – incluindo problemas enfrentados e estratégias usadas pelos agentes, individualmente e em conjuntos. Como é que grupos e indivíduos constroem e sustentam carreiras, em contato com a atividade no *campus*? Como se caracterizam seus modos de fazer música? Como interagem os interesses individuais com os códigos de cultura e prática musical?

As perguntas acima são abordadas focalizando-se dois conjuntos que acompanhei com mais assiduidade: Itiberê Orquestra Família e Garrafeira. Músicos desses grupos que eram estudantes do Instituto Villa-Lobos aparecem em destaque, contracenando com seus colegas. Também dedico uma seção do capítulo a um dos músicos-estudantes que participaram mais ativamente desta pesquisa, o trompetista Flávio Gabriel Parro da Silva, privilegiando então a perspectiva individual. A intenção é compor – olhando para um conjunto grande, um médio e um músico (que é integrante do primeiro) – um painel ilustrativo das construções profissionais em andamento, com exame dos respectivos interesses e trabalhos.

Considero que o material derivado do trabalho de campo é extremamente rico, e foi necessário deixar provisoriamente de lado parte dos dados e temas levantados, inclusive os referentes a outros conjuntos e músicos que participaram expressivamente da pesquisa. Fui levado a dar proeminência maior aos casos que figuram neste capítulo por conta de uma convivência mais próxima e extensa com eles. Elaborei sobre algumas áreas selecionadas: a organização “interna” dos conjuntos; sua inserção no cenário musical da cidade; projetos individuais de carreira; e relações entre atuação musical e curso universitário.

Este último ponto é abordado a partir de sugestão do etnomusicólogo Gerry Farrell (1951-2003), que considerava importante investigar *como* opera um suposto *continuum* entre a educação musical formal e a música feita nos espaços além da instituição de ensino, em contextos específicos (Farrell, 1999). Aparentada com o interesse em compreender relações entre curso universitário e atuação musical, a questão aponta para um modo qualitativo de pesquisa e convida à descrição e interpretação, no tratamento dos contextos que se observam

¹ Algumas exceções podem ser encontradas principalmente entre compositores de música erudita e professores de música. A proposição, entretanto, vale para a grande maioria dos músicos com experiência de executantes, já que mesmo os solistas costumam trabalhar ou já trabalharam com algum tipo de conjunto musical.

– o que leva a uma variação de respostas que podem inclusive colocar em xeque a própria premissa inicial (de que existe continuidade). Antes de passar ao trabalho direto com os dois conjuntos e com o trompetista, no entanto, quero intercalar uma consideração teórica que pode ser útil ao exame dos três casos.

5.1 Individualismo, projetos e música

Nesta etnografia, a noção de projeto, tal como definida por Gilberto Velho (2004, cap. 7, com referência a Alfred Schutz), parece adequada ao estudo das ações e reflexões dos diversos agentes e de sua articulação em ações coletivas, uma vez que permite lidar com graus variáveis de autonomia, na vida dos músicos-estudantes:

O que a noção de projeto procura é dar conta da margem relativa de escolha que indivíduos e grupos têm em determinado momento histórico de uma sociedade. (...) Visa também focalizar os aspectos dinâmicos da cultura, preocupando-se com a *produção cultural* enquanto expressão de atualização de *códigos* em permanente mudança. Ou seja, os símbolos e os códigos não são apenas *usados*: são também *transformados e reinventados*, com novas combinações e significados (ibid., p.107, itálico no original).

Se, como apontei antes, é característico da produção musical contemporânea – ou, mais precisamente, de setores dela – premiar mudança, inovação e singularidade, a noção teórica aparece respaldada pela prática, e seguirá sendo moldada (neste e no próximo capítulo) por particularidades do campo. Entre os casos deste capítulo, procuro analisar como músicos e conjuntos vão elaborando suas trajetórias e sua atuação no sentido de transformar e mesmo inventar modos de fazer música, mas também como se situam em relação a tradições e seus códigos específicos de produção musical.

Outro ponto de partida útil para se pensar a díade indivíduo-grupo, em contextos urbanos contemporâneos, é apresentado por Georg Simmel (1858-1918). Lançando uma série de linhas especulativas, Simmel via as relações entre o indivíduo e suas escolhas de afiliação como formativas daquele indivíduo: “da combinação [de grupos escolhidos] ele ganha seu máximo de individualização”; e “o indivíduo surge da associação” com grupos, mas como participa de vários deles, ele também tem múltiplas identidades e existe numa “rede de afiliações” (Simmel, *apud* Slobin, 1993). Ao estudar a ação de conjuntos musicais – pequenas unidades sociais – e dos indivíduos que os compõem, as premissas de Simmel parecem avivar-se em contato com os dados, e vejo exemplos de encaixe entre essa teoria e a prática musical, explicitando parte deles na análise de depoimentos e descrição das ações.

Vejo também que as relações entre indivíduos e conjuntos, na profissionalização, são extremamente importantes na organização da prática musical: o caráter dessas relações caracteriza a música que se faz, e tanto o observador quanto o praticante podem vê-lo *inserido* no fenômeno musical, como um de seus componentes, às vezes tão sujeito à avaliação quanto a “música em si” – dando margem a interpenetrações de julgamentos estéticos e éticos. Ouvi,

nos três casos deste capítulo, reflexões dos músicos sobre seus contextos de atuação, freqüentemente focalizando a maneira como eles e seus colegas se *colocavam* diante das situações de trabalho; como encaminhavam soluções para os problemas técnicos, organizacionais ou políticos; como a qualidade musical depende da atitude pessoal etc. A meu ver, todos esses são momentos em que se definem continuamente (pois os “fechamentos” do processo são apenas temporários) não só parâmetros estéticos e morais, mas também uma noção do *indivíduo* e do papel que desempenha, na música.

O “indivíduo”, essa entidade concebida variavelmente – com ênfase em noções de unidade e integridade ou de multiplicidade e fragmentação –, é de fato um dos conceitos-chave em teoria social, e pode-se dizer que sua recorrência teórica corresponde, em certo grau, à recorrência dos conflitos e negociações da vida social em que “ele” figura no centro do palco. Na contemporaneidade “ocidental”, nos sistemas culturais predominantes de ideologia, religião, política e arte, e no modo econômico predominante de produção, o que “eu” sinto, penso, desejo ou faço – em suma, o que sou ou penso que sou – é destacado como motivação prática e como assunto de análise.

Diante dessa generalidade, considera-se que é

(...) importante estudar situações específicas com grupos particulares para delimitar e distinguir os diferentes níveis em que a ideologia individualista pode atuar. Cabe distinguir o *lugar do indivíduo* na construção social da identidade de qualquer grupo ou sociedade e o desenvolvimento de uma *ideologia individualista* que, em princípio, estaria vinculada a tipos particulares de experiência e história (Velho, 2004, p. 45).

Certamente, o individualismo em música é uma variável cultural e está disposto de modos diferentes, mesmo internamente a uma “grande tradição”, como a música européia de concerto. Assim como Turino (1993) observou, na música *conimeña* do Peru, que o destaque de uma flauta era indesejável e que o conjunto deveria soar sempre “como um órgão” – coeso num amálgama de vozes –, Berliner (1994) nota que, no *combo* jazzístico, a improvisação do solista constitui espaço de assertividade de um indivíduo diante do mundo. Assim como na orquestra sinfônica, o líder do naipe de trompetes pode preferir que todos os integrantes sejam da mesma “escola” de técnica – procurando garantir coesão de sonoridade –, o solista de um Concerto para Trompete, na mesma orquestra, vai estar encenando, na dinâmica de sua interpretação, diversos momentos de maior ou menor destaque individual. No estudo etnográfico de práticas musicais, importa, assim,

(...) perceber a natureza e qualidade de englobamento do agente empírico por uma unidade mais ampla. Há sociedades e há categorias sociais com ideologias holistas de fato dominantes em que o espaço para a emergência de um *ethos* individualista é mínimo (Velho, op. cit., p. 45).

De modo geral, não é esse o caso da categoria social “músicos profissionais”, ou dos músicos-estudantes nesta pesquisa, e retorno a uma frase que usei para tocar no tema da informalidade, no contexto do curso universitário e suas relações com a prática musical: “[s]ão formas de ação baseadas na adaptação a um sistema com hierarquias móveis, poucas regras fixas e espaço socialmente constituído para o individualismo”. A mesma formulação serve para pensar outros temas da prática musical, e sugiro que o individualismo – com “lugar reservado” na vida social cosmopolita e capitalista – pode ser visto como fator cultural que *organiza* a prática profissional em música; entre os praticantes, ele parece ter mesmo algo de *habitus*: é estruturado pela história das ações antecedentes, ao mesmo tempo em que, reassumido, segue estruturando as ações no presente. Paradoxalmente – e gerando tensão, conflito, negociação – o *ethos* individualista convive com o caráter *coletivo* de toda produção artística, com sua rede de trabalhadores que desempenham papéis interdependentes (Becker, 1983). Mas de uma maneira ou de outra, é traço cultural presente nos modos de fazer música: informa as ações de uma trajetória solitária de estudo, em busca do aperfeiçoamento, ao mesmo tempo em que valoriza o destaque e a interpretação, quando chega o momento de tocar em grupo. Apresenta-se inclusive como ideologia e mitologia, em várias instâncias do discurso predominante nos meios de comunicação e nas publicações especializadas, às vezes como a explicação mesma da arte e sua razão de ser, como naquelas teorias que vêem a música como expressão emocional de um indivíduo-compositor/intérprete (v. Koestler, 1964). Manifesta-se esteticamente, dando forma ao concerto, ao recital, ao *show* – as muitas variantes do ritualismo da *performance*, em cujo simbolismo pode-se ver o coletivo (o público) cultuando o indivíduo, e com isso cultuando não só o músico no palco, mas a noção de individualidade nesta sociedade geral (Kingsbury, 1988; Frith, 1998).

Como “traço cultural”, o individualismo é modulado de acordo com a prática musical, isto é, com as formações particulares de gênero, estilo, instrumentação. Culturas e estéticas musicais – internas a uma macro-cultura nacional, a um macro-capitalismo – colocam o indivíduo em situação de maior ou menor autonomia: solistas e “músicos de estante” na orquestra; saxofonistas e baixistas no *combo* de *jazz*; bandolinistas e violonistas no conjunto de choro; o cantor e seu acompanhador – todos estão sujeitos à ordenação cultural da música, às expectativas dos outros participantes (incluindo o público) sobre como e quanto “se colocar”. A organização da música em práticas específicas é, nesse sentido, uma organização do grau de exposição e modo de participação dos indivíduos, uma micro-organização social que pode reproduzir ou refletir padrões macro (v. Nettl, 1995).

Por outro lado, havendo condições suficientes de autonomia (o acúmulo de formas de capital (Bourdieu, 1986) é noção útil aqui), os músicos podem agir no campo artístico como inventores, não só de formas sonoras mas também de disposições sociais, ao fazer música com características estéticas e éticas transformadoras de uma ordem vigente, ou alternativas a ela, *propondo* formas de organização da prática: é algo a se investigar nas seções seguintes deste capítulo. Seriam formas de articular simbolicamente um modo de vida, um lugar, um

modo de aprendizagem. Seriam pequenas ações estéticas e políticas, veiculadas musicalmente ("a música como invólucro de relações sociais", na tese de Kingsbury). Em algumas dessas ações se divisam, por esse mesmo sentido, *utopias*, na medida em que não "refletem" um lugar existente, mas sim esboçam um lugar imaginado, com uso do discurso musical, do "*petit récit*", da micro-estética. São como estratégias componentes da prática, combinadas mais ou menos conscientemente no encaminhamento de projetos individuais e coletivos em música.

2. Itiberê Orquestra Família

"Eu (...) não brinco em serviço: a música é minha religião."

Hermeto Pascoal, na contracapa do CD *Pedra do Espia*,
da Itiberê Orquestra Família.

Esta seção é dedicada às observações sobre um contexto de produção musical – a Itiberê Orquestra Família – em que atuavam, no ano de 2002, dez estudantes de graduação do IVL. Alguns dos tópicos tratados aqui foram abordados em duas comunicações anteriores²; na forma atual do texto, incluo novos aspectos, à medida que a participação dos músicos-estudantes na Itiberê Orquestra Família se mostrou como processo cada vez mais complexo. Novos dados foram surgindo com a continuação do trabalho de campo até setembro de 2003, mas para o tratamento descritivo de instrumentação, rotinas de ensaio e outras condições materiais e de organização, usei como base as anotações do diário até 2002; dados mais recentes juntaram-se a estes, servindo à análise e interpretação de idéias e projetos individuais/coletivos que são concebidos e encaminhados na vida da orquestra. A ênfase está na discussão estética e ética de atividades musicais realizadas ali, colocando em contraponto considerações sobre a relação entre o trabalho no conjunto, o estudo universitário e a reflexão que os músicos-estudantes fazem sobre os dois contextos.



fig. 1: Trecho de uma nova composição sendo ensaiado

² "Observações sobre uma orquestra", Colóquios do PPGM-UniRio, outubro/2001; e "Experiencing music in a new context: field notes and reflections on the work of a young Brazilian orchestra", British Forum for Ethnomusicology Annual Conference, abril/2002 (para publicação de artigo e resumo, v. Silva, 2003; 2002).

5.2.1 Instrumentação e organização inicial

A Itiberê Orquestra Família, em 2002, é um conjunto musical formado por 28 músicos, e seu diretor musical, Itiberê Zwarg, é também o compositor de quase todo o repertório. A denominação “orquestra” é empregada liberalmente nesse caso, e parece referir-se mais ao número de músicos e à variedade da instrumentação que a qualquer analogia com grupos sinfônicos, de dança, *big bands* etc. O conjunto difere de outras orquestras em termos materiais, organizacionais e estéticos. Visualmente, nota-se logo a ausência de traje formal ou padronizado, e a distribuição espacial pouco comum: durante ensaios e apresentações, a maioria dos músicos toca de pé, trocando de lugar freqüentemente, em função da instrumentação de cada peça. Durante os concertos, nota-se também o gestual livre, com movimentos não coreografados que interagem com a música. Não há estantes no palco, porque partes escritas não são usadas nas apresentações e quase nunca nos ensaios; o repertório, quase todo de autoria do próprio diretor musical, é memorizado desde os estágios iniciais de cada composição.

A *instrumentação* da Itiberê Orquestra Família compreende o seguinte:

- piano (ou teclado)
- acordeão
- cavaquinho
- guitarras (2)
- violões (2, um dobrando em bandolim e viola de dez cordas; o outro, em uma terceira guitarra)
- baixo elétrico
- contrabaixos (2)
- violoncelos (2)
- violinos (2, um dobrando em rabeca)
- viola (que é dobra de uma flauta)
- flautas (3, e mais duas que são dobras de saxofones)
- pífano (que é dobra de uma flauta)
- clarinetes (2, um dobrando em clarone)
- saxofones (2 tenores, 2 altos, um soprano e um barítono, tocados por três músicos; dois deles dobram em flauta)
- trompetes (2, um deles dobrando em flugelhorn e melofone)
- baixo-tuba (sousafone)
- trombone
- voz solo
- vozes em uníssono ou em polifonia
- gaita cromática
- bateria

percussão, incluindo zabumba, triângulo, agogô, pratos de mão, pandeiro, surdo e vibrações (2).

O uso da instrumentação revela que, nesse conjunto, se lida com a noção do *multi-instrumentista*, aquele músico que – à semelhança de Hermeto Pascoal, Egberto Gismonti e outros – não está identificado exclusivamente com um instrumento, mas que, em vez disso, é capaz de realizar música com vários instrumentos, muitas vezes passando de um a outro durante a mesma peça musical:

Os percussionistas revezam-se entre os instrumentos, e cada um deles também toca bateria. A gaita cromática é tocada por um dos percussionistas.

A voz é usada geralmente como um instrumento solista (e não para cantar letras de canções), e a cantora também toca cavaquinho e percussão.

Uma flautista dobra em flauta baixo, flautim, pífano e clarinete.

Dois músicos se revezam no piano/teclado; um deles dobra em acordeão e o outro atua também como saxofonista.

Três músicos se revezam no baixo elétrico, e dois deles tocam contrabaixo acústico. O sousafone (baixo-tuba das bandas marciais) é tocado por um dos contrabaixistas.

Uma escaleta é usada para solos improvisados, pelo diretor e por um dos pianistas.

Outros recursos sonoros são usados, como palmas (na execução de partes rítmicas), gritos e efeitos vocais.

Essa caracterização de um músico que atua com mais de um instrumento (e que chega a transcender fronteiras convencionais de agrupamento dos instrumentos por “famílias”) pode ser considerada parte de um sistema particular, que valoriza a *música* e a capacidade que o indivíduo tem de realizá-la por diversos e até inusitados meios (*como* o próprio “mago dos sons” ou “bruxo”, epíteto comercial de Hermeto). Continuei a encontrar no trabalho do grupo sinais dessa orientação e do estímulo a uma formação múltipla: em agosto de 2003, por exemplo, uma flautista e uma clarinetista tocavam também teclado; um saxofonista/pianista tocava percussão; uma violoncelista, idem; uma flautista tocava metalofone; um saxofonista, pífano; um guitarrista, viola caipira; e outro guitarrista, cavaquinho. Note-se que aí existe uma diferença de orientação na formação do instrumentista, em relação aos cursos universitários de Bacharelado em instrumentos/canto, sempre dedicados à especialização.

A orquestra passou a existir como desenvolvimento e reformulação de uma oficina conduzida por Itiberê com um grupo de jovens instrumentistas, em uma escola de música do Rio de Janeiro (Os Seminários de Música Pro Arte). Esse trabalho educacional teve início em abril de 1999, e, alguns meses depois, o grupo começou a se apresentar em público, adotando o nome atual. Em maio de 2001, passaram a se organizar como uma unidade de produção independente da escola de música, ensaiando primeiro na casa de um dos integrantes, depois

na casa de Itiberê, administrando uma agenda de concertos e preparando a gravação de seu primeiro CD.

Como a oficina inicial estava dirigida a jovens instrumentistas e estudantes, a orquestra (com base nos dados de 2002) é formada por jovens que têm, em média, vinte e um anos de idade. O grupo não recebe patrocínio e suas atividades são auto-financiadas e auto-geridas, contando com algum apoio para o agendamento de shows por parte do selo que produziu seu primeiro disco – o CD duplo *Pedra do Espia* (2001).

5.2.2 A elaboração da música

Rotinas de ensaio e de composição

Os ensaios da orquestra acontecem de 14:00 às 20:00h, às terças e quintas-feiras, toda semana, incluindo feriados. Os ensaios de naipes, divididos em sopros, cordas e "cozinha"³, acontecem nas manhãs de terças, quintas e sextas. Quando a data de uma apresentação se aproxima, ensaios adicionais são marcados. A cada ano, há um período de descanso de aproximadamente vinte dias, na época de Natal e Ano Novo.

Uma pontualidade estrita na chegada é observada por todos os músicos, e os ensaios são muitas vezes prolongados por mais algum tempo, sem sinais visíveis de discordância. Apesar das exigências desse regime, a atmosfera geral de trabalho é de prazer e concentração. É com essa organização do tempo e com essa atitude geral que ocorrem os processos de composição e ensaio do repertório.

Ao compor as peças, Itiberê Zwarg usa um método que derivou daquele usado por seu mestre, Hermeto Pascoal, compositor e multi-instrumentista. Sem estruturar previamente a forma ou definir os conceitos que emprega, o compositor começa por sugerir linhas melódicas curtas e alguns acordes para a execução de um ou mais músicos, de acordo com a instrumentação imaginada (v. tb. Connell, 2000, p. 300-328; sobre Hermeto compondo, v. Neto, 2000). Itiberê então passa a testar diferentes soluções para os problemas introduzidos por esses primeiros passos. Em seu sistema de composição, as alternativas para um acorde, uma frase melódica ou uma figuração rítmica são testados *in loco*, com a interpretação dos instrumentistas. Compor uma nova peça é atividade freqüente, que pode tomar dois ou mais ensaios para concluir. As orquestrações são desenvolvidas de maneira articulada ao processo de compor, e todos os arranjos estão sujeitos à contínua revisão e modificação.

Participar no teste das idéias do compositor é um modo de acompanhar o processo gerador das peças musicais. Cada peça é assim memorizada pelos músicos, desde os primeiros momentos de sua criação, e rastreada até seu acabamento (provisório). A distinção comumente feita entre produto e processo musical parece ser desafiada na prática dessa orquestra, por duas razões principais: primeiro, as peças nesse repertório são produtos numa

³ Na organização dos ensaios da IOF por seções ou naipes, o jargão "cozinha" – além de contrabaixo, bateria e piano (a "*rhythm section*" dos conjuntos de jazz) – costuma compreender os instrumentos de percussão, guitarras, violões, bandolim, cavaquinho e viola caipira.

condição sempre mutável, sujeitos à constante modificação; segundo, ao seguir esse processo de composição desde seu início e engajar-se em freqüentes apresentações públicas, é possível que os músicos percebam o re-arranjar, recriar e reinterpretar como o modo dominante de sua prática musical.

À medida que uma seção da composição é considerada satisfatória, na avaliação do compositor, ele progride para uma próxima idéia. Mas uma avaliação também é realizada a cada passo pelos intérpretes, que estão ali testando as idéias sugeridas, e sua aprovação pode ser crucial para a incorporação definitiva de uma idéia. Quando, por exemplo, mostraram entusiasmo com um trecho que estava sendo composto no dia 18/09/01, reagindo a seu caráter regionalista com movimentos de dança, aquele trecho tornou-se um elemento identificador da composição inteira, acionando a mesma intenção interpretativa a cada nova execução.

Na maneira como os músicos respondem às idéias do compositor – seja pela própria execução instrumental, por meio de movimentos, expressões faciais ou verbais, ou ainda combinando duas ou mais dessas ações – acredito estarem contidas algumas questões sobre percepção, aprendizagem e formação do gosto musical. Para o observador interessado, existe aqui certa vantagem, pois essas questões apresentam-se não *in abstracto*, como num documento curricular, mas de acordo com um contexto de produção musical. Nota-se, por exemplo, que o domínio de certa passagem que desestabiliza sensações convencionais (de tonalismo, de métrica regular etc.) pode gerar ele mesmo uma força expressiva, relacionada a uma conquista da percepção e da própria habilidade técnica – elevadas ambas, pela realização do conjunto, a um novo patamar. Esse domínio técnico-expressivo, que parece induzir à formação de um gosto compartilhado e de uma estética, é trabalhado durante os ensaios e também no trabalho individual extra-ensaio. Pela ótica do diretor, no entanto, o bom desempenho individual não é suficiente; a ênfase na capacidade de realização coletiva é clara, uma vez que várias das dificuldades estão relacionadas à execução de polirritmos e polifonias; o efeito musical desejado sempre depende, portanto, de um ajuste interacional. Assim, ao sugerir correções durante os ensaios, o que se diz com mais freqüência e veemência são frases no sentido de "ouvir o outro".

Há freqüentes situações de atonalidade, mas isso não gera problemas que eu tenha percebido ou que os músicos identifiquem com o atonalismo, analiticamente⁴ – o que talvez se explique pelo acompanhamento gradual de um processo de composição que lida rotineiramente com essa organização dos sons. De modo geral, não presenciei gestos de estranhamento ou rejeição de idéias musicais sugeridas pelo compositor, ainda que muitas vezes elas não possam ser classificadas como convencionais – seja do ponto de vista estilístico ou da própria organização tonal. Isso poderia indicar que o processo que articula treinamento

⁴ São raros, aliás, os momentos em que uma classificação conceitual é empregada na definição de situações harmônicas. De modo geral, a linguagem técnica é pouco usada para classificar os materiais empregados nas peças ou explicar as opções composicionais; reforça-se, com isso, o discurso de Itiberê sobre uma "música intuitiva".

técnico e produção artística, nesse contexto de trabalho junto a um compositor, está levando seus participantes a situar-se “dentro” de uma poética/estética específica – identificada com a *prática*. Esta lhes propicia um trato familiar com certos dados e procedimentos musicais que de outro modo – pela programação atual do rádio ou da televisão, por exemplo – estariam mais distantes ou quase ausentes de seu cotidiano.

No depoimento de um trompetista da orquestra, sobre o gosto musical de seus colegas, encontram-se outras razões importantes para a boa aceitação das idéias do maestro e o compartilhamento da estética vigente no grupo:

O perfil é de uma juventude que cresceu ouvindo, através dos pais, muito samba, bossa nova e jazz. A música de Minas Gerais é um ponto a ser realçado. Existem algumas similaridades da música modal, de riqueza harmônica dos compositores dessa região com a escola⁵. (...) A própria música, chamada de universal, já tinha sido muito bem incorporada no repertório de todos os integrantes antes do início da oficina. Isso ocorreu através do contato com o diretor, da frequência nos shows do grupo do mestre [Hermeto] e da audição de discos. (Pedro Paulo Júnior, 2002)

Ainda que a afirmação quanto a uma estética “muito bem incorporada”, em termos tão homogêneos, precise ser testada, é certo que o contato prévio, a admiração e a continuidade da experiência – agora na condição de protagonistas dessa música – são fatores de familiaridade desses músicos com a estética proposta por Hermeto e seu grupo, tendo Itiberê (contrabaixista daquele grupo durante 25 anos) como o principal elo de ligação.

Certamente, essa mesma sensação de naturalidade – experimentada pelos praticantes de uma micro-cultura musical – não será compartilhada por todos os indivíduos do público ouvinte. Em certos trechos, o resultado pode ser percebido como uma música “muito difícil”, nas palavras de uma espectadora do *show* da IOF numa escola carioca: ela disse ter dificuldade em apreender “uma melodia com acordes condizentes”, de acordo com suas expectativas e formação musical. É comum que o *outsider* sinta uma distância cognitiva do que não pratica, principalmente no momento em que recorre a parâmetros analíticos, como fez a espectadora. Essa é, aliás, a situação paradigmática no trabalho do antropólogo que estuda a cultura distante, a situação que lhe oferece – assim como ao espectador de uma inovação artística – a diferença lógica, os “pontos ricos” a investigar (Agar, 1996)⁶. A capacidade de execução, de compreensão pela aprendizagem e o prazer derivado disso sintetizam-se numa “incorporação” – termo usado por aquele músico –, e inegavelmente desempenham papel importante na apreciação e valorização dessa música por seus próprios intérpretes, observação

⁵ Por “escola”, Pedro Paulo Júnior refere-se à “Escola do Jabour”, denominação auto-conferida pelos membros do grupo de Hermeto Pascoal à poética e estética com que elaboram sua “música universal”, outra marca do grupo.

⁶ Sobre o trabalho do ouvinte frente à inovação musical, v. Adorno (1967a); sobre inovação estética, de modo geral, v. discussão de Becker (1998, p. 166-171), citando Arthur Danto.

que é possivelmente extensiva a qualquer outro contexto musical (e que continuo a explorar, adiante).

5.2.3 Experiência, produção e relação com o público

O conceito de experiência estética em John Dewey

Quando comecei a observar os ensaios, notei que certos procedimentos e atitudes dos músicos, no ambiente da IOF, pareciam fazer ressoar considerações do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) sobre o fazer artístico. Dewey entendia que uma qualidade de “vitalidade elevada” (“*heightened vitality*”) e de “envolvimento de corpo e alma” (“*whole hearted engagement*”) estavam presentes no modo como o indivíduo agia durante a experiência estética, e que estas eram condições da natureza e unidade desse tipo de experiência. Tal unidade acarretaria uma superação de dualismos, que ele acreditava serem integrados no momento em que o indivíduo se envolvesse ativa e inteiramente com o desenrolar de uma ação. Para Dewey, o fazer artístico é marcado por “completa absorção num desenvolvimento ordenado”, e esse modo de envolvimento, sendo característico da experiência estética, é também idealizado por ele como um modelo aplicável a outras situações cotidianas: um meio de dissolver o arraigado antagonismo – fundado em atitudes e comportamentos socialmente convencionais – entre o indivíduo e o mundo. Com *Art as Experience* (1980[1934]), Dewey chamou a atenção para a recorrência das dicotomias, construídas e mantidas na vida social, entre o cognitivo e o afetivo, entre o trabalho e o jogo, entre atividade livre e atividade dirigida por força externa. A experiência estética, tal como ele a descreve, aparece então como capaz de promover o próprio dissolvimento da oposição sujeito-objeto, à medida que o indivíduo se engaja, imaginativa e praticamente, naquilo que é feito.

Minha percepção é que algumas dessas dicotomias, generalizadas também na prática cultural/profissional de música, parecem ter suas linhas divisórias parcial ou totalmente ignoradas nas atividades da orquestra. Trabalho e jogo imaginativo, seriedade e prazer, assertividade do indivíduo e espírito de cooperação puderam ser detectados simultaneamente, na observação de ensaios e apresentações. Mesmo essas duas rotinas na vida do músico-intérprete – o ensaio e o concerto – não mostraram ali o mesmo grau de diferenciação prática encontrado em outros conjuntos observados na pesquisa. Em termos de atitudes, gestos, sinais de concentração e expressividade, muita semelhança foi encontrada tanto em situações privadas como públicas.

Um outro tópico da investigação de Dewey sobre as operações da arte remete às relações entre poética e estética examinadas na seção anterior. Ao tratar de interações entre artistas e o público, o autor entendia que

(...) a concepção de experiência consciente como uma (...) relação entre fazer e vivenciar [*“doing and undergoing”*] nos permite entender que arte como produção e percepção, e apreciação como prazer [*“enjoyment”*] se sustentam mutuamente (Dewey, 1980, p. 46-47).

Dewey sugere assim que fazer a música e passar pela experiência de fruição são dimensões inter-relacionadas de um mesmo processo, com a observação cuidadosa e a ativação de uma sensibilidade sendo exercidas na produção e na recepção. No caso dos músicos dessa orquestra, fica bastante claro para o observador que o processo de aprendizagem instrumental na orquestra é também o processo de uma formação do gosto, inclusive porque expressões de avaliação do material são compartilhadas nos ensaios, e várias vezes o são a partir de um enunciado do próprio diretor⁷. Este processo de avaliação-formação, no entanto, não se limita às atividades internas do grupo; intuo que as relações constantes com o público submetem a música à avaliação dos *outros*, e os resultados satisfatórios de aprovação, aplauso, elogio (apesar das dificuldades mencionadas antes) tomam papel importante no mesmo processo. Vejamos alguns componentes desse quadro de relações.

A orquestra e o público

Em situações variadas, as falas de Itiberê e dos músicos parecem constituir-se como processos coadjuvantes de elaboração e interpretação do seu próprio trabalho. Um dos temas recorrentes no discurso do diretor musical é o fator de *dedicação* ao trabalho, que ele não coloca como parcial ou puramente retórica. Em contraposição ao que percebe como desleixo, acomodação ou outras atitudes que sistematicamente rejeita, o diretor afirma que foi feito entre ele e os músicos um "pacto de sangue", um "negócio muito sério" (com. pessoal). Tal empenho nas ações é visto como condição *sine qua non* tanto para os resultados artísticos desejados como para a sustentação do grupo. Sua defesa torna-se componente de um discurso praticado em depoimentos pessoais e em situações de debate com os participantes – como as "reuniões" realizadas periodicamente, ao fim de um ensaio ou em dia especialmente designado. E a mensagem desse *modus operandi* vai sendo propagada verbalmente, nas novas oficinas e nos concertos do grupo.

No concerto do dia 22/11/01, em Santa Teresa, para um público constituído em grande parte de jovens, ele declarou sua aposta na juventude, refutando uma imagem que "corre por aí": "muitas pessoas dizem que os jovens são desmiolados, mas esses aqui são uma prova de que, com uma direção e tendo um objetivo, podem produzir tudo isso". Em outra fala, no mesmo concerto, ele ressalta a seriedade com que os músicos da orquestra estão trabalhando. É de se destacar, nesse sentido, a propagação de uma valorização do estudo/trabalho musical, junto a adolescentes e novas levas de estudantes que têm procurado se aproximar da orquestra, formando-se com isso novos grupos nas "oficinas" dirigidas por Itiberê Zwarg na

⁷ Henry Kingsbury (1988, p.71-75) comenta sobre a força construtiva que os juízos e o discurso de pessoas influentes têm sobre seus admiradores. Segundo Kingsbury, estaríamos mais inclinados a reconhecer a qualidade de algo quando alguém que temos em alta estima considera aquilo bom. Ao dizer, com expressão de prazer: "que lindo...!", Itiberê Zwarg está, pelo menos em certa medida, ensinando um gosto musical, que atribui a eventos semelhantes o valor da beleza. Se, de acordo com Dewey, esse momento se constituir em uma *experiência* significativa para os participantes, tal valor continuará a irradiar-se para experiências e circunstâncias semelhantes. (Sobre o sentido formativo do "valor" na experiência musical, v. tb. Swanwick, 1999).

mesma escola de música (Pro Arte) em que a orquestra iniciou sua trajetória⁸. O sistema de aprendizagem e produção conduzido nesse círculo de pessoas vai se configurando assim como uma “escola” de formação musical – é interessante notar que vai se instituindo *dentro* de outra (a Pro Arte funciona também nos moldes de um conservatório) e *em paralelo* a outras (uma professora da UniRio comentou que a IOF “compete” com o IVL).

De fato, as oficinas têm funcionado como pólo de atração para jovens instrumentistas, muitos deles apenas iniciantes em algum instrumento, e eles estão constantemente presentes nos shows da orquestra. Alguns procuram assistir a ensaios, e em seus rostos, em suas palavras e nos gestos corporais com que acompanham a música, percebe-se a admiração pelo contexto e a vontade de participar efetivamente dele. Um dos participantes de uma oficina realizou recentemente essa passagem: no ensaio do dia 28/03/02, ele me foi apresentado pelo maestro como o mais novo trombonista da orquestra.

É interessante ver que músicos tão jovens já podem desempenhar o papel de “*role models*”: sua imagem pública – reforçada e matizada pelas falas do diretor ao microfone, durante os shows – apresenta-se como alternativa estética e ética para outros indivíduos da mesma faixa etária: num momento histórico em que as mensagens mais maciçamente propagadas são de adesão a mecanismos de sucesso e enriquecimento individuais (tendo a competição, por exemplo, como premissa ideológica), aqui aparecem jovens produzindo de acordo com uma ideologia que valoriza o trabalho artístico (por oposição a “comercial”, *pop* etc.), conduzido com premissas como a da cooperação. Enquanto se percebem ligações cada vez mais estreitas entre veiculação de música e técnicas da publicidade (v. Middleton 1990, p. 36), e enquanto se estimula a integração de identidades diversas pela participação na globalização do capitalismo, aqui toda busca de sucesso parece condicionar-se por uma preocupação com o valor da “qualidade”, baseada na singularidade da música e de seu modo de produção. Segundo o comentário de um guitarrista profissional, presente ao show de Santa Teresa, a resposta à globalização é o “tribal” (Silvio D’Amico, com. pessoal), o que – apesar de ser um termo já absorvido pelas estratégias globalizadas de *marketing* – levaria a interpretar essa dedicação ao trabalho de grupo sobre uma singularidade artística, “não comercial”, como uma pequena forma de resistência.

Mas dificilmente essa interpretação daria conta da complexidade que se observa no cotidiano dessa orquestra, considerando-se que também estão em jogo projetos individuais e fatores de divergência – e mais adiante veremos esse mesmo quadro por ângulos adicionais. Por enquanto, há mais o que dizer sobre unidade, coesão e idéias afins, na vida da orquestra.

⁸ Uma pessoa próxima declarou que seu filho de quatorze anos atualmente só “quer saber disso”, tendo entrado para uma das oficinas após tentar muito (“é difícil entrar”). Agora, o “Itiberê é um deus”, o Hermeto é “dois deuses”, e os músicos da orquestra são seus ídolos. Entrar para a orquestra seria “o sonho dele”.

5.2.4 Música e religião, dois sistemas culturais

Se tentarmos trazer a teorização do antropólogo Clifford Geertz sobre religiões (Geertz, 1989, cap. 5) para o contexto do estudo de músicas, vemos que "fazer música juntos" (na expressão de Alfred Schutz), é participar de uma interação em que se compartilham tanto a compreensão de um sistema específico de organização do material sonoro – uma "visão de mundo", uma "ontologia" e "cosmologia" musicais – quanto a conduta adequada à sua apreciação. Essa conduta, que Geertz analisa como a dimensão estética e moral de um sistema cultural – seu *ethos* –, seria tão particular e historicamente localizada quanto a construção do estilo musical por seus produtores diretos. Na interação entre essas dimensões (poética e estética) do fazer musical, produzem-se, sustentam-se e modificam-se significados e valores, com referência em determinada prática de música. Produtores e demais participantes interagem na interpretação de um sistema de símbolos musicais – símbolos que têm poder de abrangência, ao "ordenar a experiência" (Geertz 1989, p.145) – e o processo pode levar não só à satisfação pessoal e à consumação estética divisada por Dewey, como também permite que indivíduos sintam seu pertencimento a uma comunidade de gosto, dando forma a uma identidade compartilhada.

O trabalho dentro da Itiberê Orquestra Família, de acordo com esse entendimento, apresenta como condições importantes de sua sustentação a assimilação de padrões e procedimentos musicais (por exemplo, os compassos de numerador ímpar, a polirritmia, o descompromisso com o sistema tonal, o regionalismo estilizado) e a valoração da música que ali se faz como música bonita e de teor artístico. Compreender a música que se faz, vê-la incorporada, e gostar de tocá-la, derivando disso tanto satisfação pessoal quanto um sentido de comunhão social, são como forças que ajudam a manter o grupo unido.

Músicos e estudantes do IVL que não participam da orquestra têm se referido a ela muitas vezes por meio de analogias com religião. "Aquilo lá é uma seita"; "aquilo lá é o Velho Testamento"; "Itiberê é um deus, e Hermeto é dois deuses" foram três dos enunciados mais explícitos nesse sentido, que ouvi de três pessoas diferentes. A epígrafe de Hermeto Pascoal, no início desta seção, é parte de uma declaração que avaliza o trabalho da IOF, identificando-o com o seu mesmo: se ele diz isso, é porque eles também levam a música a sério, religiosamente. Outras formas de comentário alheio continham uma crítica à devoção que se demanda dos músicos naquele contexto, ao que é percebido como exagero em suas rotinas de ensaio, e à virtual exclusão da notação musical (e conseqüentemente da habilidade de ler música) no método de aprendizagem/trabalho.

A intensa dedicação dos integrantes, um respeito visível pela música e pelas idéias do diretor e do "mestre", e certo fervor demonstrado em seus julgamentos estéticos – que tende a torná-los parciais, negando o valor de outras músicas e experiências musicais – podem ser vistos como justificativa da analogia. Por conta de uma conjugação desses fatores, os músicos da IOF têm preterido algumas oportunidades de trabalho e outros canais de exploração do campo musical. O aspecto é um dos mais complexos que se colocam no estudo etnográfico

dessa orquestra, e o etnógrafo dificilmente deixará de fazer considerações a respeito das possibilidades e limitações de uma *visão de mundo* – no caso, uma visão do mundo musical, com suas implicações sociais – tão firmemente esposada. E a discussão do assunto deve envolver mais que um rápido julgamento. Sendo assim, pergunto: existe um sistema de estudo e profissionalização que não contenha uma visão de mundo e não demande de seus participantes uma firme adesão a ela?

Como sistema cultural – com uma explicação da ordem das coisas e com padrões próprios de conduta –, uma prática musical se assemelha a uma prática religiosa. De acordo com ordenações da lógica e do comportamento, tornar-se músico sinfônico, jazzista ou sambista tem algo em comum com tornar-se católico, evangélico ou espírita (sem correspondência, é claro). Estudar em conservatório, inclusive, já foi visto como processo semelhante a estudar em seminário religioso – com os hábitos de reclusão e a devoção a valores estéticos – e servindo mais a inculcar essa devoção do que preparar para uma carreira (Kingsbury, 1988, p.19). E pode-se inferir que a negação do “mundo” – ou pelo menos de certas preocupações mundanas –, em acordo tácito com uma visão de “arte pura”, está associada à quase ausência, em cursos brasileiros, do estudo dos problemas específicos de administração da carreira, de legislação do trabalho e de organização da indústria musical, no currículo. Detalhando mais o nosso contexto, noto que as críticas ao sistema de trabalho na orquestra partiam de um ponto de vista identificado com *outro* sistema de trabalho. Isto é, naturalmente não se davam em neutralidade, mas sim estavam identificadas com outras vias de prática musical, onde se valoriza, por exemplo, a técnica instrumental com bases históricas, os conhecimentos analíticos, a habilidade de leitura à primeira vista, a autonomia do músico *free-lancer*, um repertório x. Tudo isso compõe uma outra visão do mundo musical e os correspondentes padrões de conduta. O músico que pode assumir compromissos diversos e transitar por diversos estilos, por exemplo, está inserido num meio socio-musical em que o individualismo é estruturador das ações: tornar-se músico nesse meio é entender a prática musical desse modo, incorporar o *modus operandi* como *habitus*, ver aquilo que se faz como sendo a música e o músico – vendo, ao mesmo tempo, o que está além dessas fronteiras como estranho, estrangeiro, alternativo etc. O que exponho sobre o individualismo – encarnado tipicamente na situação do músico *free-lancer*, mas não só nela – pode ser dito também em relação a sistemas tonais, estilos, vestuário: são componentes ordenadores de um sistema cultural que dá forma a uma concepção do que é música – e de como aprendê-la, como avaliá-la, como tornar-se músico.

Logicamente, o problema é o da relação com a alteridade, quando se está imerso na prática, isto é *numa* prática: uma vez naturalizados, seus valores, técnicas e padrões de atuação social tornam-se parâmetros para a avaliação de qualquer outra realidade. E dessa naturalização, que por um lado restringe a perspectiva estética e crítica do sujeito, depende mesmo a sua própria eficiência: “Agentes bem-ajustados ao jogo são possuídos por ele, e sem dúvida quanto mais o forem, melhor o dominam” (Bourdieu, 1998, p.79).

Minha resposta à pergunta acima fica, então, em negativa: não existe participação efetiva num sistema de prática musical que não acarrete adesão a uma ordenação particular dos entendimentos e ações no campo da música. De parte a parte, músicos da IOF e críticos do sistema de trabalho da IOF têm dificuldade de avaliar os limites e potenciais na experiência do outro lado – e na sua própria, aliás –, na medida da firmeza com que estiverem ancorados em práticas distintas de formação e atuação musical. Quanto mais convictos estiverem de que (boa) música é aquilo que fazem – e não algo diferente, feito de outra maneira – e de que é assim – e não de outra forma – que alguém se torna um (bom) músico, mais próximos estarão do discurso de um evangelista ou ideólogo.

No entanto, para ambos os lados – digo “lados” como abstração de perspectivas e opiniões que são assumidas *mais ou menos variadamente*, por indivíduos – existe a possibilidade de um contato mais investigativo, capaz de acionar um pensamento reflexivo sobre a prática que se tem, a partir de considerações sobre a prática do outro e, mais efetivamente, pela experiência dela. Nesse sentido, os músicos-estudantes da IOF estão em posição de poder explorar duas visões do mundo musical.

5.2.5 Investimento e satisfação – uma discussão sobre valores e resultados

As analogias que sugiro entre o compromisso com um sistema musical e o compromisso religioso apresentam uma nova face quando se verifica que o retorno pecuniário, após dois anos e meio de trabalho, é inexistente, para os instrumentistas da orquestra⁹. À primeira vista, entramos em terreno bem conhecido, diante da clássica identificação entre atividade estética e *desinteresse* (principalmente a partir de Kant (v. White, 1992)). No mesmo sentido, existe uma categorização dual de resultados práticos, econômicos (*end-results*) e valores (*values*), como parâmetros que se supõe regerem diferentemente as esferas da vida econômica e estética (v. Cohn, 1995, p. 17, apresentando idéias de Max Weber). Sugiro que tais premissas são colocadas em xeque quando se estuda o contexto da orquestra.

Considera-se primeiramente que esses músicos ainda não tiveram qualquer ganho econômico substancial, com seu empreendimento. Se pensarmos em termos do dualismo acima, deduzimos que eles estariam ali principalmente por uma identificação com valores estéticos. Mas a questão parece ser mais complexa do que isso, uma vez que eles também estão “investindo” no trabalho – uma expressão muito comum em círculos musicais do Rio de Janeiro, indicando iniciativas que ainda não são lucrativas mas que, assim mesmo, envolvem algum tipo de “promessa”. Essa promessa mais ou menos explícita costuma referir-se ao sucesso comercial, ao reconhecimento do valor artístico (do indivíduo, do grupo) ou a uma combinação de ambos. Tal investimento, no caso da orquestra, pode ser interpretado como tendo duas ou mais faces: a oportunidade de ter uma educação musical sob a direção de um respeitado e talentoso músico é concatenada com oportunidades de apresentação pública, e

⁹ Apenas em junho de 2002, procedeu-se ao primeiro rateio de caixa da orquestra, desde o início de suas atividades, cabendo a cada músico a quantia de R\$250 (duzentos e cinquenta reais).

ainda associada ao prestígio conferido (pela associação a Itiberê Zwarg e Hermeto Pascoal) desde um estágio inicial de suas carreiras.

Na verdade, o próprio Max Weber oferece um modelo conceitual mais amplo que esse binômio de resultados-valores, para se entender diferentes orientações da ação social, e no capítulo seguinte apresento e utilizo esse outro modelo. Mas, por enquanto, é útil explorar mais um pouco aquela díade. Na profissão musical, ela se manifesta mais claramente no discurso sobre uma oposição bem conhecida, dividindo as iniciativas de músicos entre aquelas voltadas para dois campos de interesse: o comercial e o artístico (v. p. ex. Becker, 1963). Uma postura de “uma coisa ou outra” pode ser de alguma forma esperada, um problema também analisado por John Dewey:

Por causa de mudanças nas condições industriais, o artista tem sido posto de lado pelas correntes principais do interesse ativo. Um peculiar “individualismo” estético resulta. Os artistas vêem-se compelidos a encarar seu trabalho como um meio isolado de “auto-expressão”. A fim de não ceder à tendência das forças econômicas, eles freqüentemente sentem-se obrigados a exagerar sua particularidade ao ponto de uma excentricidade (Dewey, 1980 [1934], p. 11)

O discurso que opõe a arte ao comércio e à indústria teve um porta-voz influente em Theodor Adorno, que utilizou os conceitos marxistas de valor de uso e valor de troca, p. ex., para analisar a produção musical de seu tempo. Adorno valorizava a singularidade da obra musical e via nos processos de massificação o potencial de induzir sujeitos (que ele supunha sem autonomia e sem crítica) ao consumo automatizado do produto musical (1967a; 1967b). Esse tipo de análise mantém sua vitalidade, manifestando-se, por exemplo, no discurso de um professor do IVL:

(...) a indústria que faz sabão em pó, que faz lata de Nescau, é a mesma que faz disco: hoje, você chega nas lojas X ou no supermercado, você tem pasta de dente, camisinha e o chocolate pendurados que nem os discos também: consumo! Por um lado, isso é bom, porque você pode esticar a mão e pegar um CD; mas, por outro lado, esse CD que você pega é um CD pasta de dente, um CD lata de leite, que você acabou, jogou fora, toma outro, pronto!

Sugiro que tanto Hermeto Pascoal quanto Itiberê Zwarg têm negociado um tipo de solução para a tensão arte-comércio e sobretudo para o que Dewey define como o problema de uma “excentricidade”, à medida que ambos vêm articulando um discurso sobre seus estilos muito individuais (podendo mesmo ser percebidos como “excêntricos”) em termos de dois conceitos que ajudam a legitimar a música que fazem como artística e viável, concomitantemente: primeiro, eles defendem haver formado uma escola de pensamento e

prática musical, e a chamam Escola do Jabour¹⁰, referindo-se ao bairro onde costumavam morar e ensaiar (v. Neto, 2000); segundo, eles dão o rótulo de "Música Universal" ao estilo que desenvolveram¹¹. Será que tais estratégias não ajudariam a promover uma imagem pública que concilia singularidade com globalidade, e autenticidade com "um lugar ao sol"?

De todo modo, essa retórica pode ser vista como parte daquilo que constrói e sustenta o trabalho do grupo atual. É discurso casado com uma prática satisfatória, em que a perspectiva dos "resultados" e a dos "valores" não se excluem, aos olhos dos músicos que integram a orquestra. Para eles, essa música é feita como investimento em sua formação, ao mesmo tempo em que traz satisfação artística, inseparável dos casos concretos de realização pública, que – ao menos parcialmente – confirmam como "retorno" o valor e o sentido da dedicação aos ensaios e ao estudo individual. Em minha interpretação, esse sentido é confirmado em três níveis da prática: a) os músicos se vêem ocupando a agenda cultural da cidade (e de outras cidades) de maneira semelhante a outros artistas; b) suas apresentações têm sido ovacionadas com entusiasmo por platéias diversas; e c) a crítica e as matérias jornalísticas¹² têm comentado com aprovação seus shows e o disco de lançamento do grupo.

Ainda outros fatores vêm somar-se à discussão de valores que contam na caracterização e sustentação da orquestra. Para o diretor, essa música é feita como um desenvolvimento de sua carreira artística, um novo estágio profissional, tendo agora seu nome à frente de um grupo. Esse interesse particular articula-se com certo idealismo estético e a intenção de transformar o cenário musical: os argumentos de Itiberê enfatizam uma aposta na qualidade artística – associada costumeiramente, pelos próprios praticantes, à música instrumental¹³ –, em contraposição à mesmice e à "pobreza" que ele atribui a boa parte da música que ocupa o primeiro plano da distribuição e consumo, na indústria.

Além disso, o trabalho é sustentado também por propósitos educacionais (manifestos no formato original de "Oficina", como curso em uma escola de música), que incluem uma perspectiva moral, indo além da preparação técnica de jovens para a vida profissional: na orquestra, se propõe todo um sistema de trabalho cooperativo, onde o interesse coletivo seja

¹⁰ Nesse sentido de uma tendência estética articulada por círculos de compositores, encontram-se correspondências históricas em países da Europa, como no caso do "Grupo dos Cinco", reunindo os compositores russos Balkirev, Borodin, Cui, Mussorgsky e Rimsky-Korsakov (Grout e Palisca, 1988, p. 666) ou "Os Seis", nos anos 1920 em Paris, seguindo Erik Satie como modelo (Griffith, 1987, p.66-67).

¹¹ "Música Universal" é um rótulo criado por Hermeto Pascoal e adotado por Itiberê Zwarg, para identificar "um estilo que abrange todas as cores e todos os sons". A expressão tem sido usada pelo segundo em entrevistas jornalísticas, nas falas ao microfone durante os concertos, no "release" da orquestra e em conversas informais.

¹² Destaca-se aqui o artigo de Villas-Boas Correa, conhecido comentarista político, que em sua coluna do Jornal do Brasil (27/10/01), escreveu sobre a orquestra, descrevendo o que percebeu durante show de lançamento do disco, no Teatro Carlos Gomes, R J. O artigo ilustra, do ponto de vista de um observador ocasional, aspectos da discussão sobre o *ethos* no trabalho do grupo.

¹³ Conforme depoimentos de músicos ligados à produção dessa música, em encontros da "Roda de filosofia – temas de música, cultura e educação" que trataram do tema (Os Seminários de Música Pro Arte, em setembro de 2000 e setembro de 2001).

sobreposto ao individual, onde vaidades devem ser superadas, onde os mais experientes devem apoiar o esforço dos menos experientes. Segundo Pedro Paulo Júnior, músico da orquestra, "o material humano na orquestra é bem heterogêneo no aspecto técnico e de experiência. No entanto, ela consegue ser coesa devido ao coletivismo" (Júnior, 2002). E o contrabaixista Pedro Albuquerque explica uma operação desse coletivismo em situações de dificuldade técnica: "todo mundo meio que ajuda todo mundo".

5.2.6 Família, fraternidade e linhagem artística

As manifestações de um *ethos* de coletivismo coordenam-se com falas e gestos recorrentes. Uma idéia de fraternidade permeia o discurso dos membros da orquestra e é visualmente demonstrada nas fotografias da capa do CD *Pedra do Espia*, onde o letreiro que indica o destino de um bonde de Santa Teresa foi graficamente alterado para mostrar a palavra "Irmãos" (suprimindo parte de "Dois Irmãos", localidade daquele bairro). De maneira ainda mais conspícua, a idéia de família se evidencia na própria fórmula do nome do grupo: Itiberê(+)Orquestra(+)Família.



fig. 2: Capa do CD *Pedra do Espia*, utilizando o letreiro do bonde

Essa idéia de parentesco não é casual mas sim cuidadosamente construída, seguindo um padrão que começou com Hermeto Pascoal, de quem Itiberê é considerado um "filho". Em termos da sustentação dos laços entre um grupo de pessoas, esse parentesco simbólico é efetivo de vários modos. Especialmente porque o "pai" e "avô" possui nesse caso um alto grau de prestígio artístico, transferindo-o para seus descendentes¹⁴. Sobre esse aspecto das relações que sustentam a orquestra, veja-se um exemplo de fala ao microfone, durante um *show* em Santa Teresa: uma música do repertório foi anunciada nesse dia como um presente de Hermeto, composta especialmente para a orquestra: um presente, disse, para "seus netos de som", uma vez que o próprio diretor é seu "filho de som". E as relações que se estabelecem pelos vínculos profissionais, estéticos e afetivos – ao longo desse processo de convivência e trabalho musical intensificados – são sintetizadas numa frase do diretor: "somos uma grande família de som". Um pouco mais tarde, ele apresenta cada músico da orquestra ao público, pelo nome e instrumento(s) que toca¹⁵, e a idéia de família é novamente introduzida, a partir de outro mote: três desses músicos "são meus filhos em casa", enquanto todos, incluindo esses três, "são filhos de som".

Além dos casos concretos de um casal de filhos do primeiro casamento e da filha de sua segunda esposa, deve-se considerar a freqüentação da casa em que reside essa família nuclear como *local de ensaios* da orquestra, estreitando a convivência entre todos os participantes. Os quartos da casa são usados freqüentemente para ensaiar um naipe ou outra combinação qualquer de integrantes do grupo. A sala de estar, no andar de baixo, é ponto regular de encontro das cordas, que revisam suas passagens e fazem ajustes ali, enquanto o restante do grupo ensaia no estúdio. Ensaios de naipe ocupando a parte da manhã, em três dias da semana (v. a primeira seção deste ensaio), são parte da rotina da casa. Refeições e lanches são feitos na cozinha, reunindo familiares e músicos. Um contrabaixista da orquestra passou a morar na casa, alugando um de seus quartos, o mesmo acontecendo depois com uma violoncelista¹⁶. O simbolismo das relações de "parentesco" na orquestra é efetivo na organização social do grupo: misturam-se ali padrões de convivência, afetividade, hierarquia

¹⁴ Ver o tratamento do tema da "linhagem artística", entre aluno, professor e professores antecedentes, no estudo de Henry Kingsbury sobre um conservatório norte-americano (Kingsbury, 1988, especialmente p. 44-46).

¹⁵ A apresentação nominal de cada músico é fato, aliás, pouco usual em formações grandes. O destaque ao indivíduo aparece aqui como complemento à noção de coletividade implícita na denominação "orquestra", e possivelmente atua como uma espécie de recompensa ou gratificação extra para os músicos. Com imaginação antropológica, pode-se ver também nesse pequeno ritual, quando se aproxima o fim de um concerto, uma espécie de apresentação de jovens à sociedade, uma introdução formalizada – e marcada pelo mérito pessoal – de jovens à vida adulta e profissional.

¹⁶ Segundo uma história conhecida em alguns círculos musicais (e recontada por Neto, 2000, p. 124), os músicos do grupo de Hermeto Pascoal, durante o período em que ensaiaram diariamente no Bairro Jabour, mudaram-se para a vizinhança, a fim de economizar tempo e dinheiro de transporte. Diante da intensa agenda de atividades em Niterói, essa parecia ser a mesma estratégia adotada agora por esses dois instrumentistas.

familiar e artística, como ingredientes que contribuem para manter coesão social, gerar compromisso e distribuir tarefas na rotina de trabalho.

Essa convivência estreita e constante, na casa em Niterói, tem desdobramentos do trabalho musical em outras funções, de caráter organizacional ou auxiliar. Existe um cronograma que distribui por grupos de três músicos, em revezamento, a tarefa de faxina das áreas comuns da casa, após o horário de ensaio. Também há uma lista, afixada na porta do estúdio, para controle do pagamento das contribuições mensais para o aluguel da casa. Um dos músicos é o tesoureiro dessas contas, enquanto outro cuida da contabilidade e outras medidas práticas relativas à distribuição dos discos da orquestra. O investimento é multiforme, portanto, com o empenho de cada indivíduo na sustentação do “coletivo”.

Em conversa durante um intervalo, Itiberê me fala de sua intenção em aumentar o nível de auto-organização dos ensaios, delegando esse tipo de função aos músicos. Um guitarrista já costuma assumir a direção do ensaio, nos poucos momentos em que o diretor não está presente. Nas oficinas que conduz atualmente, continuando o trabalho que gerou a orquestra, Itiberê está empregando um contrabaixista (como “xerife”, disciplinando os encontros) e uma clarinetista. Ambos começam a atuar como monitores das oficinas na escola, e como “chefes de naipe” na orquestra. Um violoncelista informou em entrevista que os “chefes de naipe” têm função organizacional, administrando ensaios de naipe, despesas, etc. Se não fosse assim – raciocina – o grupo não poderia funcionar, pois o diretor “já tem muita coisa para cuidar”. O mesmo raciocínio motivou dois músicos da orquestra a, meses mais tarde, tomarem para si a tarefa de montar uma espécie de “escritório”, encarregando-se de uma agenda para racionalizar o uso do tempo, inclusive para o próprio diretor: “já que ele não consegue fazer isso, a gente faz pra ele”.

7. Nuances de coesão e individualismo

A mudança do local de ensaio

No primeiro semestre de 2003, um dado novo alterou as rotinas da IOF: Itiberê resolveu mudar-se com a família para uma nova casa, mais afastada do centro de Niterói, numa localidade de Pendotiba. O entusiasmo do músico era evidente, e anotei no diário:

Quando chegamos lá, Itiberê mostra os aposentos da casa e fala dos planos de trabalho, seu “desejo maior é que tudo isso resulte em música”. Exalta as qualidades da flora e fauna locais, mostra as árvores frutíferas do terreno, viu uma coruja grande no primeiro dia em que esteve lá. Faz um paralelo com o grupo de Hermeto, que, durante 9 anos morando como vizinhos no Jabour, pôde ensaiar diariamente no período da tarde, depois do estudo individual pela manhã. Conta que 3 músicos da orquestra já estão pensando em se mudar para perto, e que ele incentiva essa idéia.

A mudança para uma área de sítios, vizinha a uma reserva florestal, com maior precariedade de transporte coletivo e a vinte minutos a pé do ponto de ônibus mais próximo,

parecia equivar a uma radicalização da singularidade do grupo. Se ensaiar no bairro do Pé Pequeno, em Niterói, já fazia lembrar a peregrinação dos músicos do grupo de Hermeto Pascoal, em direção aos ensaios no Bairro Jabour (antes de efetivamente se mudarem para lá), o novo local para a IOF representava, literalmente, ir mais adiante: em vez de passar por ruas do Rio, ponte Rio-Niterói e ruas de Niterói, o trajeto para o ensaio agora devia passar por ruas do Rio, ponte Rio-Niterói, ruas de Niterói, estrada, Pendotiba e ruas de terra.

Um dos músicos volta comigo para o Rio, conversando sobre a nova situação. O que ele mais receia é que isso tudo resulte em “acostumar-se com a precariedade”. O novo lugar de ensaios foi apresentado ao grupo como “um pouco mais longe”, e ele não concorda com essa avaliação. Um primeiro ensaio foi marcado para a próxima sexta-feira, dia 25/04/03. Todos devem levar água para beber, pois a bomba da casa, que estava desabitada havia três anos, foi roubada. O equipamento será carregado e depois trazido de volta, para os ensaios seguintes, pois a mudança de fato só acontece em 05/05/03.

Como a casa estivera abandonada, seu uso dependia de várias providências preliminares; o diretor propôs que fizessem uma maratona de sábado a terça, combinando mutirão de faxina da casa e ensaios. Conversando com músicos da orquestra no *campus* da universidade, eu soube que isso iria prejudicar alguns integrantes, que tinham outros compromissos de trabalho naquele fim de semana; um deles se exaltou ao ouvir a proposta da maratona, dizendo que a orquestra estava sendo usada além do trabalho com a música. O processo de mudança e adaptação foi marcado por uma série de discussões e comentários entre os músicos, fora do ambiente de ensaios. Poucos dias antes da mudança, houve uma longa reunião com toda a orquestra (precedida de uma “reunião para a reunião”, com alguns músicos), em que “todos falaram o que estava incomodando, as preocupações”, e houve deliberações práticas para viabilização do transporte e acomodação de horários. Segundo uma integrante, perceberam a necessidade de sugerir uma administração melhor do tempo, para o planejamento dos ensaios de naipe e da agenda de trabalho em geral. Por fim, a inquietação gerada com a idéia da maratona acabou sendo contornada, e quem tinha compromissos no fim de semana poderia cumpri-los. Definiu-se também que o ensaio da sexta-feira seguinte seria “enforcado”, como compensação pela “esticada” do fim de semana.

Há algo importante a considerar aqui, tendo em vista o trabalho de tocar na orquestra, o trabalho que extrapola as funções musicais e as idéias em torno de cooperação e coletividade. Existe no mínimo uma tensão entre os padrões de cooperação na rotina do grupo, sugerindo igualdade e consonância nas relações, e os padrões de hierarquia musical (nesse caso, “dobrada” pela hierarquia familiar) que colocam o diretor de uma orquestra ou de conjuntos musicais em geral, em posição de decidir o que será feito por todos. A contradição pareceu ganhar nitidez com o processo da mudança, e o discurso de coesão – ou seu aspecto mais ideológico – foi posto em xeque, provisoriamente perdendo parte da força.

O que observei, na mudança da orquestra para Pendotiba, foi um verdadeiro processo de crise, mediado principalmente pelo interesse continuado dos integrantes em fazer aquela música, e seguir investindo naquele caminho de formação e profissionalização. Pois vários outros fatores delineavam um quadro de adversidade. Como reconhecia a esposa de Itiberê, em reunião no dia 24/04/03, o grupo atravessava um período financeiramente difícil, sem apresentações e portanto sem receita. Com a mudança do local de ensaios, problemas de manejo do tempo, para os mais ocupados com a universidade e outros compromissos no Rio, tornaram-se mais agudos. Um músico refletiu que, apesar das dificuldades, ainda considerava vantajoso estar ali; viera de outro estado para fazer faculdade de música, e aquilo era como sua faculdade – “uma UniRio avançada”, em suas palavras.

Contra a dificuldade de acesso e a precariedade das condições materiais – problemas reconhecidos por vários integrantes com quem conversei –, vi que a afinidade que os músicos tinham com aquela música, identificando o trabalho na orquestra com parte importante de seus projetos individuais, teve peso determinante no encaminhamento da sustentação do grupo. Interpretei, por outras palavras, que os músicos-estudantes podem orientar suas ações e decisões por uma *ênfase no valor que dão à música que fazem*, prevalecendo às vezes – como nesse caso – sobre suas outras considerações. Mesmo assim, uma projeção dos resultados desse investimento continuado – incluindo a gravação de um novo disco, com repertório que preparavam nos ensaios daquele período – não deixava de estar no horizonte.



fig.3: Reunião ao fim de ensaio: o diretor expõe um assunto

Improviso, técnica e poder

O discurso e as práticas de coesão e igualdade convivem com seus opostos, na rotina de conjuntos musicais. Como sugeri em capítulos anteriores, os contextos de prática musical são regulados de modo importante (mas não somente) pela *técnica* – e isto vale não só para a instituição de um modo de trabalho e de uma estética musical, mas também para a organização do poder nas relações entre músicos. Normalmente, aqueles que a possuem em maior volume e que se destacam pela capacidade de realização musical estão em posição de vantagem no campo, em relação a outros, mais iniciantes e menos experientes. Foram observados indícios e episódios diversos que ilustravam esse ponto, diferenciando os indivíduos ora no discurso musical, ora na micro-política das relações.

O músico que “toca muito”, “sabe tudo”, “é muito bom” etc. costuma receber essas qualificações dos próprios colegas, atraindo a atenção deles e do público e se distinguindo na *performance*. E o *improviso* parece ser a situação musical que mais claramente dramatiza e expõe os parâmetros de avaliação do desempenho individual, na orquestra. Nos improvisos, valoriza-se o “quebrar tudo”; de preferência, a sonoridade do solista deve ser “aberta”, “pra fora”; a rítmica apresentando muito movimento; a intensidade predominantemente forte. Em relação à prática da improvisação – mais uma vez –, pouco se fala em técnica ou teoria, e é comum ouvir de Itiberê que “improvisação não se estuda”; em seu discurso, o melhor modo de “se colocar” é referido freqüentemente como “chutar o balde” e “encarar de peito aberto” o momento de improviso. Vejo dois parâmetros articulados no discurso: um é cognitivo, epistêmico e dispõe sobre como entender a música; o outro, moral, comportamental, também diz sobre isso, mas acentua como o indivíduo deve se portar. Por um lado, valoriza-se a “intuição” e a síntese de conhecimentos e habilidades no momento da execução *solo*; a análise técnica do discurso musical não é levada em alta conta, no ambiente da orquestra. Por outro lado, há esse apelo a uma irracionalidade e à bravura diante de um desafio: o solista deve encarar o mundo sem receios. (Um músico-estudante, que não era membro da IOF, comentou que admirava a *coragem* que ele percebia nos músicos da orquestra ao improvisarem: sendo ele mesmo um competente pianista e improvisador, apreciava essa disposição como elemento da música feita por colegas).

Mas em discursos sobre música, nem tudo é exatamente como se apresenta, e a valorização da intuição, e principalmente do “não pensar”, tem nesse caso uma face oculta. Com a regularidade das situações de observação também pude constatar que, em quase todas as músicas do repertório, a função de improvisar era delegada pelo diretor a um número reduzido de músicos do grupo, que tendiam a ser justamente aqueles que tinham mais estudo acumulado e mais preparo técnico em seus instrumentos: sabiam executar com destreza escalas, arpejos e padrões rítmicos, manejando-os com fluência em toda a extensão de um instrumento, transpondo motivos, respondendo à harmonia, etc. Ou seja, todo aquele trabalho técnico de uma preparação em longo prazo tendia a ser, aqui também, ofuscado pelo discurso estético (v. seção 2.5).

Uma diferenciação técnica entre os integrantes estava, assim, na base da distribuição de papéis, organizando a atuação de solistas-improvisadores. Essa atuação, aliás, pode ser vista – na IOF ou nas *big bands* – como um padrão de encenação do dualismo indivíduo-coletividade, na sociedade moderna, posicionando em destaque o solista que atua “contra” a massa orquestral, e ao mesmo tempo “apoiado” por ela.

O jogo entre indivíduo e grupo social não se limitava aos aspectos musicais. No plano da micro-política, a opinião de alguns músicos tendia a ser mais respeitada que a de outros, quando havia deliberação conjunta sobre alguma questão, alguma decisão a tomar. Eram sempre músicos de destaque no grupo, e sugiro que esse destaque se devia em primeiro lugar à virtude técnica, musical. Como também sugeri antes, essa virtude é capaz de reordenar uma hierarquia mais formalizada: aqui como na universidade, a relação de poder e autoridade entre professor e aluno, entre diretor musical e músicos é sujeita a variações conforme o quanto cada um *sabe* de música. De acordo com esse enquadramento das relações, notei que Itiberê tratava com respeito todos os músicos da orquestra – assumindo alternadamente papel de educador, pai, amigo, incentivador –, mas havia uma deferência especial para com músicos que já tinham um acúmulo maior de técnica e experiência e/ou se destacavam por uma acentuada rapidez de progresso técnico e intensidade de dedicação. Ao lado desses critérios, é claro, havia entre os integrantes outros traços de personalização. Uns estavam mais próximos de Itiberê, por tocarem com ele há mais tempo. Uns “falavam melhor”, isto é, com vocabulário e argumentação mais convincentes que outros¹⁷. Uns eram mais calados que outros, e de modo geral se comportavam, dentro e fora do grupo, com mais reserva.

Relato de um episódio de conflito

Supor que existe uma perfeita homogeneidade de interesses e perspectivas sobre o trabalho do grupo, por parte de todos os instrumentistas e em todos os momentos, seria um equívoco simplificador, como demonstra o episódio que se segue.

No dia 4/12/01, ao fim do ensaio, um saxofonista pediu a palavra e expôs seu desejo de férias mais longas, no mês de janeiro, para viajar com a família (era, na época, o único músico casado e com filho, no grupo). A data inicial de volta aos ensaios tinha sido acordada para 3/01/02, após um recesso começando no dia 20/12/01. O músico expôs seus motivos, um outro falou de uma viagem de ônibus que faria, para visitar a mãe no Nordeste, e o diretor mudou então a volta ao trabalho para o dia 10/01/02. Mas isso não satisfez o saxofonista, que tinha em mente um período mais longo de descanso. Houve então manifestações contrárias à idéia, algumas com veemência: vários argumentaram em favor do “interesse coletivo” da orquestra, que deveria prevalecer sobre o “individual”. Achavam que não podiam ficar sem

¹⁷ Aliás, considero que este é um aspecto importante para se pensar relações políticas no campo musical (como em qualquer campo social), e que inclusive evoca o tema do “capital cultural”, dos benefícios potencialmente contidos em cursar uma universidade etc.

ensaio durante tanto tempo ("mais de vinte dias!"), deixando subentendido que com isso haveria prejuízos. O diretor foi a voz central nesse discurso em favor do trabalho intenso e com a mais curta interrupção possível. Mesmo a extensão para o dia 10/01 foi concedida com a ressalva de que os músicos teriam que estudar em casa. "Quem vai viajar, leva o instrumento, pra não chegar aqui com zero, na volta; porque aí não dá". Um trabalho "de sonoridade e afinação" – trabalho técnico e individual cuja necessidade ele destacara no início do ensaio –, deveria ser feito durante esse recesso.

Houve então uma longa discussão, com a insistência do saxofonista em apresentar sua posição como estando fadada a ser "voto vencido" – em situações semelhantes no passado e passíveis de repetição no futuro – já que ninguém mais compartilhava de suas necessidades. Alguns apartes foram feitos no sentido de sugerir soluções, inclusive com duas hipóteses de se conseguir emprestada uma casa fora do Rio, para que ele pudesse descansar com a família. Procurava-se com isso, interpretou o diretor, achar uma solução "dentro do grupo". O diretor também enfatizou, como uma condição geral da profissão, que a vida do músico é essa, "músico não tem férias": suas próprias "férias" haviam sido turnês pela Europa (com o grupo de que fazia parte), um ou dois meses ao ano, durante doze anos. Nesse período, trabalhou de segunda a sexta, seis horas de ensaio por dia, mais o estudo matinal; e quando viajava, a esposa ficava em casa, cuidando dos filhos. Descreveu isso tudo como um tipo de compromisso que o músico tem com a música, explicitando portanto uma conduta pessoal-familiar específica, como parte da profissão.

A certa altura, diante do impasse, um guitarrista mais exaltado disse que "ninguém é obrigado a ficar na orquestra", o que gerou mal-estar e foi logo rechaçado por vários, como resposta totalmente inadequada. O diretor, nesse momento, tomou a frente e repreendeu seriamente o guitarrista, ressaltando que não era aquela a sua postura e jamais poderia ser, com relação a qualquer dos membros da orquestra. Disse mesmo que não admitia esse tipo de reação entre os músicos e que defenderia cada um deles, em momentos semelhantes. Tomou ali a posição inconfundível de árbitro da questão, e o guitarrista terminou por desculpar-se diante do colega.

O saxofonista ficou então de refletir e amadurecer uma decisão, já que um conflito (que ele percebia como recorrente) foi exposto com clareza diante de todos, e o grupo, com o diretor encabeçando a decisão, não abriria mão de voltar a ensaiar no dia 10 de janeiro. "A gente não ensaia pra fazer show – disse o diretor mais de uma vez –; a gente ensaia pra ensaiar". Ressaltou também que, devido à própria experiência com outros conjuntos, aprendeu a identificar em situações de concessão e relaxamento do esquema de trabalho um "perigo de a coisa escorregar entre os dedos", de "desabar".

Toda a discussão ocupou quase uma hora, após o que três dos músicos ainda teriam que ficar para a faxina da casa. Mas em nenhum momento percebeu-se pressa de abreviar a "reunião" imprevista, e os músicos acompanhavam as falas com atenção – vários deles participando ativamente, enquanto alguns outros davam sinais de cansaço, mais para o fim.

Interpretei no evento uma demonstração de envolvimento, por parte dos músicos, com questões que afetam a orquestra. Impressionou-me a paciência de cada um (virtude raramente atribuída aos jovens, no senso comum) para cuidar longamente, e no fim do "expediente", de um assunto que teria facilmente dispersado um grupo e gerado mal-estar ou desinteresse, em outros ambientes de trabalho musical. Vi também que as reuniões da orquestra são como encenações periódicas de um rito, um "drama social" (na expressão de V. Turner), onde se negociam *prática e simbolicamente* problemas do dualismo indivíduo-coletividade. Como não estamos na "comunidade tradicional" da antropologia de Turner, o que vemos em cada reunião da IOF é uma forma básica – frouxamente comparável ao ritual – sempre sujeita, no entanto, às variações acionadas pelo *input* da individualidade. Uma "visão de mundo" preside os trabalhos, mas o diálogo com cada caso particular também a modifica dinamicamente.

Relato de um episódio que poderia ter sido de conflito

No dia 24/04/03, cerca de um ano e meio depois, um outro episódio teve muito em comum com o primeiro, parecendo quase reproduzi-lo no ato de abertura. Ao fim de uma reunião, um músico pede a palavra e expõe seu interesse em participar de uma série de *master classes*, na Bahia, onde poderá ver "dez feras do mundo todo, tocando". O evento é uma oportunidade rara, ele acentua, de encontrar-se com um mestre importante em seu instrumento, no Brasil, e ao mesmo tempo estar em contato com outros profissionais. "Para vocês terem uma idéia da importância que eu dou a esse evento, vou deixar de comprar um bocal novo que saiu agora, e que resolveria um monte de problemas, para poder viajar". Um contrabaixista, então, pergunta: "vamos ao que interessa: vai faltar a quantos ensaios?". O colega diz: dois. O diretor da orquestra intervém como mediador, apresentando o problema como "uma dessas situações muito esporádicas", e conclui dizendo que a decisão fica com o grupo. Outro músico opina: "se Itiberê não vê problema para o trabalho, então tudo bem"; uma flautista manifesta-se contra – seguindo a lógica que prevalece na IOF –, mas alguém brinca com ela, como se não estivesse falando sério, e o fato é que a situação já não causa tanta tensão quanto na época do episódio anterior: a aceitação vem rápida, misturada com o fim da reunião e dispersão do pessoal.

A diferença básica entre os dois episódios está no poder de cada um dos músicos que reivindicavam a mesma coisa: ausentar-se de poucos ensaios. É certo que os motivos eram distintos – o primeiro desejando férias com a família, o segundo desejando participar de *master classes* – mas a validade de ambos foi reconhecida pelo grupo, e em ambos os casos, o argumento contrário era claramente a coesão da orquestra, a necessidade da presença de todos em cada ensaio. No episódio de 2003, esse argumento já não precisava ser vocalizado, nas reuniões da IOF; ele estava consolidado como premissa de organização do grupo, internalizado por cada músico. Quando o segundo músico reivindica ausentar-se, ele sabe exatamente que tipo de oposição o espera. Acontece, porém, que ele é muito respeitado pelos colegas e por Itiberê, e se destaca no grupo por sua capacidade técnica. Esta lhe confere uma

distinção, um privilégio – segundo uma colega, ele “tem moral pra falar”. Outras expressões (“capital político”, “poder de barganha” etc.) poderiam indicar essa posição favorável, e o músico valeu-se dela para, estrategicamente, conversar com o diretor *antes* do ensaio e da reunião, expondo seus motivos e buscando apoio do aliado mais importante.

Um ponto que extraio dos dois episódios – considerados dentro de um contexto de relações que observei ao longo de mais de dois anos – é essa relação entre técnica musical e poder do músico. Resumo assim: o segundo músico tem mais poder, porque tem mais técnica, maior capacidade de realização musical. E essa diferenciação entre indivíduos, por um critério interno à prática, é contrapartida que convive com as idéias de fraternidade e coesão. Na vida da IOF, internamente ao *ethos* de coesão e coletivismo que predomina nos discursos, existe um elemento de diferenciação que parece ser intrínseco à organização mais abrangente da prática musical, em nossa cultura e sociedade: é o elemento do valor individual, do mérito pessoal, da constituição mesma da entidade “indivíduo”, com a mediação do prestígio – musical, técnico, prático – que acumula entre seus pares (v. Velho, 2004, cap. 2).

Outras instâncias de conflito (ou limítrofes de um conflito), além das que vimos, permeiam a rotina da IOF – como ocorre em outros conjuntos. Para esses músicos, elas envolvem, por exemplo, uma renúncia a certas oportunidades profissionais que se apresentam, competindo com a dedicação exigida pelo diretor e colegas da orquestra. Ou o remanejamento de compromissos pessoais em função da rotina de ensaios e do elemento de imprevisibilidade na agenda de apresentações. Tenha-se em vista também que, para os músicos-estudantes, a universidade aparece como um outro sistema de atividade musical, demandando seu tempo e dedicação. Tais problemas e diferenças – cuja formulação mais simples aparece como tensão entre interesses individuais e interesses coletivos, mas que é também uma *tensão entre sistemas de prática* – serão sempre tema de discussão, em conversas a dois, em pequenas rodas ou em reuniões formalizadas. Sua negociação, ou seja, o encaminhamento dessa micro-política das relações entre músicos, nas situações de trabalho/estudo, é um dos processos relevantes para a sustentação do conjunto.

Concluindo

Observar a orquestra, procurando estudar os valores que a sustentam como grupo de trabalho, implica retomar, com novos dados e em contexto específico, a discussão sobre valores e organização social no campo artístico.

A antiga dicotomia entre as noções de música comercial e música artística ocupou autores diversos como Adorno, em seu duplo olhar de crítico social e esteta, e Becker, que retratou em etnografia o dilema de músicos divididos entre o *jazz* e a música de dança, nos anos 1940. Na IOF, o dualismo se reapresenta, a música artística assume a identidade de “Música Universal” e se separa inclusive de uma outra “música universal” – a música de concerto, de tradição européia. O parâmetro da “qualidade” é proposto contra a música “de mercado”, “comercialóide”, “que está aí” e que ocupa a posição dominante no campo, empregando-se uma linguagem de resistência e contra-ataque que adota alguns valores estéticos e ideológicos – complexidade, riqueza, universalismo – de discursos anteriores (v. Silva, 2001; Travassos, 1999; Green, 1988).

Mas há outros valores em questão, além daqueles que informam e se projetam sobre processo e produto musical, sobre a chamada “música em si”. E essa outra dimensão da experiência na IOF mostra-se igualmente importante. Pois é difícil dissociar a apreciação estética – que esses músicos elaboram sobre os processos composicionais e interpretativos – de uma apreciação ética das relações interpessoais no cotidiano do grupo. Se a música é, assim como a religião, um sistema cultural, somos levados a considerar, sobre a participação dos músicos na Itiberê Orquestra Família, o seguinte: a ordenação da experiência – por meio de uma compreensão compartilhada de sons e símbolos e de uma conduta adequada à sua apreciação – está em continuidade com uma visão de conduta social durante o processo produtivo, isto é, interna à prática musical. Todos os enunciados e gestos que remetem a idéias de fraternidade e família combinam-se às atitudes de cooperação nas tarefas, encorajamento mútuo, dedicação plena e compromisso afetivo, em rede com os atos da própria interpretação instrumental. Tocar com alma e trabalhar como irmãos, na perspectiva hegemonicamente explicitada na orquestra, são forças que confluem para sintetizar uma música e uma visão de mundo: são toques, falas, atos e intenções que os participantes empregam na trama específica desse contexto musical.

Há proveito, tanto para a compreensão etnomusicológica quanto para a reflexão educacional, em considerar os aspectos morais e políticos envolvidos nas ações da IOF. Música é feita ali com uma evocação de certos padrões de conduta social: o comportamento do músico, ao fazer música, torna-se objeto de comentário explícito durante os ensaios; nos debates formalizados como “reunião” ou nas conversas a dois e em pequenos grupos, elabora-se constantemente sobre propostas da direção, condições de trabalho, resultados musicais. Trata-se de um contexto musical que inclui a prática coletiva da reflexão e da crítica. É claro que isto acontece em diversos níveis – da voz “oficial” em plenário ao comentário quase sigiloso; da “situação” defendida abertamente à “oposição” mais ou menos velada: muitas

operações, enfim, comuns à micro-política observada no *campus*, em relação aos problemas da vida universitária. Em todas as instâncias, no entanto, fica claro que a prática musical está permeada dessa discussão sobre *como se portar e como agir num grupo de trabalho*.

Questionamentos, conflitos e revezes são vivenciados pelos músicos-estudantes, ao longo desse processo: por que trabalhar tanto? Por que assumir tarefas extra-musicais? Como conciliar horários de ensaio com outras atividades importantes? Quando e quanto vou receber pelo trabalho? Segundo as possibilidades disponíveis a esses agentes, e a partir de uma configuração específica de música e relações sociais, dá-se então um sentido de *intensificação da consciência* em relação às condições e problemas da profissionalização. Indo além do que é proposto pela direção musical, em termos de valores, técnicas, procedimentos, os músicos são levados a considerar, comparativamente, realidades e possibilidades diferentes de produção musical; o que vejo como intérprete é que tal conscientização, assim como os projetos individuais de carreira, passam por uma espécie de efeito catalisador, na medida em que se experimentam – de modo regular, intensivo e acompanhado de discussão – certas normas e intenções, certa organização do fazer musical. Essa qualificação que atribuo à experiência dos músicos na IOF serve para diferenciá-la de outras instâncias da aprendizagem e de profissionalização – mais institucionalizadas (como na universidade, na orquestra sinfônica) e portanto com maior grau de automatismo e irreflexão nas ações; ou mais instáveis, casuísticas, informais (como na trajetória do *free-lancer*).

Ao etnógrafo de práticas musicais interessa então – entre outros aspectos – esse caráter da experiência musical, marcada por uma atenção sobre certas atitudes pessoais, vistas como necessárias à realização da música que se define na “escola do Jabour”. Para tocar, é preciso “estar ligado”, bem disposto, animado, incorporando uma série de qualidades de comportamento musical que são indicadas não só por palavras, mas também visualmente, tendo-se como parâmetro gestos e posturas evidentes na atuação de Hermeto Pascoal, Itiberê Zwarg e outros músicos que trabalham com “o mestre”. A concentração e os sinais de interação com os colegas (“ouvindo os outros”) e de envolvimento com o desenrolar da música são prezados e cultivados aqui – e o destaque dado a eles faz lembrar a observação de um etnógrafo sobre critérios éticos na avaliação da performance musical (Chernoff, 1979). Pode-se dizer que essas qualidades fazem parte do *ethos* da orquestra e que, à medida que se expõem sistematicamente ao público, compõem a estética da “música universal” de Hermeto, Itiberê e IOF – um sistema cultural que invoca parâmetros naturais (todas as cores, todos os sons) e tradicionais (irmãos, família, toda a humanidade), e aposta no envolvimento integral e explícito do músico com a música que faz, buscando gerar comunicação ideal com todos os públicos.

Ao assumir o compromisso com esse sistema de trabalho, suas concepções de música e seus valores, os músicos-estudantes aderiam a uma prática musical particular, que (com o apelo paradoxal do universalismo) se propunha como alternativa ao *mainstream* da indústria e das instituições musicais. Como quem adentra um território pouco explorado e nele firma

residência, participavam ativamente de sua construção, simultaneamente à construção de suas carreiras individuais e aos estudos na universidade. E ao fazê-lo, com alta intensidade de dedicação, experimentavam coisas importantes, provavelmente marcantes em sua formação: o ciclo completo de preparação e realização musical, reativado rotineiramente; as técnicas da memorização, da execução de mais de um instrumento, da execução em polirritmia e fora do sistema tonal maior-menor; a perspectiva do envolvimento estético e da priorização de atividades; uma organização da profissão com parâmetros éticos próprios. Com o ideal de coesão expresso no nome do conjunto e no discurso da genealogia artística, tudo isso era percebido e conduzido não só como um círculo de prazer e realização musical, mas claramente como luta e trabalho, também. Trabalho que envolvia o problema do *tempo* e sua divisão entre a universidade e a orquestra – o problema de lidar em duas vias de formação técnica e estética, freqüentemente vistas como paralelas ou divergentes, cada qual esperando adesão a seu sistema de valores e sua organização da música.

5.3 Garrafieira

Tratamos agora de um outro conjunto, que foi formado inicialmente por alunos do IVL, em conexão com a disciplina Prática de Conjunto, e pouco depois passou a se apresentar fora do *campus*. O conjunto chama-se Garrafieira e apresenta características de organização e atuação bem distintas da IOF, que o leitor poderá notar (não faço uma comparação sistemática entre os dois). Ao observar as atividades do Garrafieira, foi importante pensar o contexto de sua atuação na cidade, e é com traços descritivos desse contexto que inicio a seção. Também é particular deste caso que eu, como etnógrafo, tivesse a experiência prévia de trabalhar em contexto relacionado ao desses músicos – o que, se por um lado sugeria familiaridade, por outro revelou dessemelhanças significativas na prática atual. Por esse ângulo, a análise da prática musical do conjunto inclui observações breves sobre a prática de pesquisa etnográfica “em casa”.

Ao estudar o Garrafieira, tive a cooperação de um de seus integrantes como interlocutor principal, o guitarrista e violonista, arranjador e compositor Gabriel Improta, que, interessado na pesquisa (“eu quero ser um caso!”, disse rindo, na primeira conversa que tivemos), compartilhou idéias sobre a profissão musical e o trabalho do grupo. O diálogo com Gabriel ofereceu uma espécie de plataforma de onde se podem contemplar aspectos da relação entre indivíduo e conjunto, com ênfase variável num e noutro. Outros dois integrantes do grupo, a cantora e cavaquinista Mariana Bernardes e o saxofonista Thiago Queiroz, eram também estudantes do IVL e integrantes da Itiberê Orquestra Família – como que demonstrando o trânsito de músicos-estudantes entre práticas e estilos musicais distintos. As entrevistas com eles foram igualmente importantes para elaborar sobre as ações do grupo, as relações com a universidade e o trabalho para além do *campus*. Intercalando passagens do diário de campo e entrevistas com os participantes¹, trago para o texto notas e comentários sobre ensaios e apresentações, articulados a reflexões sobre estética e profissionalização, ao analisar idéias e fatos relacionados à carreira do grupo e de seus integrantes.



fig. 4: Dançando ao som do conjunto

¹ As passagens do diário e citações de entrevistas não aparecem em ordem cronológica.

1. Uma área de atividade musical na cidade: Lapa, renovação e invenção

Na região conhecida como Lapa, no centro do Rio de Janeiro, desenvolveu-se em anos recentes uma rede de casas noturnas com programação caracteristicamente voltada para estilos musicais brasileiros, com destaque para aqueles mais associados à história da cidade, nos últimos cem anos: samba e choro. Aproveitando-se da arquitetura dos prédios locais (alguns datando do séc. XIX), novos proprietários e arrendatários têm investido na restauração, por assim dizer, de uma imagem do Rio Antigo e de uma vida boêmia que no passado haviam dado à área seu caráter próprio. A música tradicional, tocada ao vivo, torna-se um ingrediente importante nessa reconstrução, e várias formas de divulgação turística (inclusive em sítios da internet) combinam fotos dos Arcos da Lapa e notas sobre história com a programação musical noturna.

A revitalização da Lapa como centro de vida noturna carioca começou a ocorrer anos antes do início desta pesquisa. É plausível localizar um marco inicial dessa revitalização na mudança do Circo Voador – que havia gerado no verão de 1982, na praia do Arpoador, uma boa movimentação de público em torno de espetáculos de música, teatro e dança – para um terreno adjacente aos Arcos da Lapa, no ano de 1984. Durante os anos seguintes, a programação do Circo Voador atraiu um crescente público jovem, em boa parte vindo da Zona Sul, para uma programação eclética, incluindo músicos, cantores e bandas estreantes ou consagrados – de *rock*, *blues*, *soul*, *mpb*, “música instrumental” e outras músicas.

Nas noites de domingo, estabeleceu-se uma programação regular chamada “Domingueira Voadora”, com a Orquestra Tabajara, de Severino Araújo (a mais regularmente contratada) e outras orquestras de dança. Com isso, criou-se uma nova onda de interesse sobre a música de gafieira e a dança de salão, inclusive com a presença de professores que ensinavam os passos dessa dança no início da noite, antes da música ao vivo. A continuidade da cultura da gafieira e da dança de salão – com freqüentação adicionada por um público de classe média da Zona Sul – já vinha sendo garantida desde antes, pela programação de espaços como as gafieiras Estudantina Musical, na Praça Tiradentes (v. Tinhorão, 1997, p. 98-100) e Elite, no Campo de Santana, além de bailes em clubes da Zona Norte, como o Municipal, o Renascença e o Tijuca Tênis Clube. As “domingueiras” do Circo Voador, no entanto, terminaram por criar mais um espaço para sua prática, em novo local e com acréscimo de um público jovem. Aquelas noites dançantes contribuíram para manter a prática social em andamento, fortalecendo o sentido de mobilidade de um evento socio-musical que podia ser deslocado e instalado variavelmente².

A partir do final dos anos 1980 e ao longo da década seguinte, ampliou-se gradualmente o número de espaços onde se fazia música ao vivo, na Lapa. Houve

² Como que reforçando esse sentido itinerante da palavra *gafieira*, como um *evento* – que pode ocorrer em diversos salões, e que portanto não designa necessariamente um *lugar* – o saxofonista e flautista Eduardo Neves recentemente deu a seu conjunto o nome Gafieira de Bolso.

continuidade no consumo de bens culturais e diversificação da oferta. Por um lado, concretizou-se o plano dos organizadores do Circo Voador para aproveitar uma grande edificação abandonada – a Fundação Progresso –, transformando-a em uma espécie de “centro cultural”, voltado principalmente para uma programação de formas contemporâneas de cultura e arte: shows de música, feiras de moda e *design*, mostras de animação, cursos de curta duração, festas com música eletrônica e outras atrações. Por outro lado, impulsionados por um momento favorável a idéias de autenticidade, brasilidade, tradição e cultura local³, donos de bares (como o Arco da Velha e o Bar Semente) e programadores musicais apostaram no “resgate” de uma música “carioca”, de uma imagem do Rio Antigo e de uma vida boêmia.

No mesmo contexto de valorização ideológica e estética, a música de choro e o samba ganhavam nova ênfase entre uma faixa de músicos jovens que – além de buscar o contato com praticantes e redutos de tradição musical popular – passaram a estudar formalmente essas músicas e a articular um discurso por sua valorização e legitimação. O curso de Bacharelado em Música Popular Brasileira, do IVL-UniRio, tem atraído uma parcela desses músicos, assim como as Oficinas de Choro sediadas em um prédio situado na própria Lapa, com apoio da Escola de Música da U.F.R.J..

Vários estudantes de Música que tomaram parte em minha pesquisa freqüentam a vida musical da Lapa, como músicos e como público interessado. Além de músicos da Itiberê Orquestra Família e outros estudantes da UniRio, três deles eram membros da banda chamada Garrafieira, uma das mais ativas naquele cenário e vizinhanças. Até o fim da pesquisa de campo (setembro de 2003), eles haviam tocado em sete das cerca de 14 casas locais que mantinham programação musical⁴, e a partir de 2002 tiveram compromissos regulares com a maior delas, chamada Rio Scenarium. A gravação do primeiro CD do grupo também era originalmente parte de um projeto visando a registrar, de acordo com um membro, o “movimento musical na Lapa”.

Essas casas noturnas caracterizam-se geralmente pela simplicidade de instalações, aproveitamento da estrutura original de casarões, com manutenção de baixo custo para seus proprietários e rentabilidade proporcionalmente alta. Os palcos são pequenos, os espaços não recebem tratamento acústico, há grande afluência de público e pratica-se uma taxaço sobre os contratos de atos musicais (a casa retém uma percentagem do próprio *couvert* artístico), o que minimiza os riscos do contratante. Contando-se já com a afluência de um público regular, as atrações musicais dessas casas são divulgadas discretamente, na forma de “tijolinhos” – pequenos blocos de informação que os jornais destinam à programação cultural da cidade. A consolidação dos usos dessa área como cenário de vida noturna – concentrando um consumo de lazer e de bens culturais – se evidencia pelas recentes obras de reurbanização da Rua do

³ Nesta mais recente “atmosfera”, nota-se com curiosidade a valorização ideológica de noções estéticas que J.R. Tinhorão dava como abandonadas por uma geração anterior de músicos da Zona Sul (v. suas repetidas críticas à Bossa Nova, em Tinhorão, 1997, p. 25-51).

⁴ Como costuma acontecer na frágil economia musical carioca, é constante o movimento de iniciar, interromper e encerrar a programação musical em casas da cidade: seu número total varia em um mesmo ano.

Lavrado, pela Prefeitura da cidade, com reforma de sobrados, nova pavimentação e nova iluminação. Naquela rua, uma das artérias principais de trânsito na região, está localizado o Bar Rio Scenarium, onde se apresenta regularmente o Garrafieira.

5.3.2 Organização do conjunto

07/05/01, segunda-feira, 13:00-15:00h.

Hoje o Garrafieira estava completo e houve ensaio.

O guitarrista dirigiu seus arranjos, com contribuições da cantora e dos dois músicos “veteranos” do grupo, Marcelo Bernardes e Barrosinho. Há partes escritas, embora faltem algumas indicações de forma. As decisões a respeito de forma, nas músicas ensaiadas, foram motivo de deliberação mais ou menos conjunta, e tomaram grande parte do tempo de ensaio.

Há seções de improviso distribuídas entre guitarra e sopros. (...) Esteticamente, o resultado é uma espécie de atualização da gafieira, à base de um repertório de sambas, mas com uma abordagem de arranjo e improvisos que revela intimidade com influências musicais mais recentes. Desde a “base” do conjunto – nas harmonizações e “voicings” da guitarra, na sonoridade e estilo do baterista e do baixista (com instrumento de cinco cordas) que figuram no primeiro plano sonoro em vários momentos –, transparecem diferenças em relação às práticas mais contidas e dirigidas para o acompanhamento da dança, na gafieira⁵.

Em abril de 2001, fiz o primeiro contato com músicos de um conjunto que ensaiava no IVL-UniRio. Segundo o saxofonista Thiago Queiroz, o grupo já existia “há um tempão”, havia sido iniciado por alunos da faculdade e vários de seus primeiros ensaios tiveram lugar no *campus*. Um estudante que já não estava mais com o grupo havia sido responsável pelo nome da banda, que os demais resolveram manter. O nome Garrafieira combinava duas palavras, em alusão ao “Beco das Garrafas” – uma viela de Copacabana, com boates cuja música ao vivo ficou associada à história da bossa-nova (principalmente em sua vertente mais jazzística e instrumental), no final dos anos 1950 –; e, mais explicitamente, aludindo ao contexto de música e dança da gafieira.

Mas a formação original não reproduzia a instrumentação típica daqueles ambientes: nem o pequeno conjunto de *jazz* do primeiro, nem a orquestra de dança da outra. Em vez disso, incluía violão, dois percussionistas (sem baterista), um único sax alto e um violoncelo. A cantora também tocava cavaquinho, que é instrumento típico do samba e do choro, mas não na gafieira. Quando entrevistados, dois músicos da formação original mencionaram que pretendiam fazer “uma coisa pra cima, animada, com pressão, impacto”; que o Garrafieira não

⁵ No texto, esta e outras observações são feitas com base em experiência do pesquisador como músico, em orquestras e ambientes de dança de salão – principalmente com a Orquestra Reverso, de Heraldo Reis, entre 1984 e 1985 (e posteriormente em participações ocasionais), e com a Orquestra Baclan, de Agostinho Silva, entre 1992 e 1993 (idem). O local-base de atuação desses grupos foi a Gafieira Estudantina Musical, na Praça Tiradentes, além de diversos clubes e outros espaços.

era “uma orquestra típica de *gafieira*”; e Gabriel Improta, arranjador de cerca de metade do repertório, reconheceu que:

(...) na verdade eu nem conheço muito *gafieira*, eu fui, sei lá, três vezes na minha vida, conheço pouco. Agora, eu curto o conceito (...), que é meio antropofágico, combina comigo.

A metáfora tornada famosa por artistas brasileiros modernistas, interessados na apropriação cultural e síntese de todas as influências parece vir ao caso: os músicos do grupo não proclamavam a defesa e preservação de uma tradição, mas sim pareciam usar de licença poética em sua relação artística com a música de *gafieira*. Pelas entrevistas, entendi que a intenção geral era fazer algo relacionado à *gafieira*, mas não estritamente como reprodução histórica; os músicos estavam interessados em usar outros elementos e valores que eram “nativos” em suas atividades – assim como “pressão” –, mas não necessariamente familiares ao ambiente mais antigo.

Entretanto, eles gradualmente se aproximaram de práticas convencionais, como se via pela instrumentação no período 2001-2003 (com naipe de sopros, baixo, guitarra, bateria), e também por aspectos organizacionais como a preparação de pastas com as partes escritas para cada instrumento, e uma quase rotineira substituição de músicos. Também se deve notar que o grupo, antes só formado por jovens estudantes, passou a contar com uma “extensão” de duas gerações, literalmente: em 2002-2003, o pai da cantora, Marcelo Bernardes, tocava saxofone tenor e flauta na banda; e o trompetista Darci da Cruz era um músico veterano de orquestras de *gafieira*, havendo co-dirigido uma delas no passado (Orquestra do Maestro Cipó). Ele juntou-se ao Garrafieira por recomendação de seu filho – a quem o posto havia sido oferecido inicialmente –, e contribuiu para o repertório do grupo com uma quantidade de arranjos, basicamente repartindo a função com Gabriel.

Na formação de abril de 2001, o conjunto era formado por Thiago Queiroz (sax alto), Mariana Bernardes (voz, cavaquinho, percussão) e Gabriel Improta (guitarra, violão) – estudantes de graduação inscritos na disciplina Prática de Conjunto (PC). Além dos três, dois músicos profissionais de larga experiência – Marcelo Bernardes (sax tenor, flauta) e Barrosinho (trompete) –, mais Vitor Bertrame (bateria) e o ex-aluno Rodrigo Villa (baixo) integravam a banda. (Posteriormente, mais um músico também ex-estudante do IVL, Alexandre Caldi, foi agregado ao naipe de sopros, e Darci preencheu a vaga deixada por Barrosinho). Àquela altura, o Garrafieira já havia se apresentado algumas vezes, no restaurante e bar Semente e na Fundação Progresso, ambos na Lapa. Todos os membros do grupo mantinham outros compromissos profissionais. E já na primeira ocasião em que fui assistir a um ensaio (23/04/01), houve sinais de que a agenda desses músicos estava bastante ocupada: o ensaio acabou não se realizando, devido à ausência de quatro deles. Os motivos da ausência de dois desses músicos já eram conhecidos: um deles ensaiava em outro lugar, no mesmo horário, e o

outro se preparava para um *show* que faria naquela noite. Na semana anterior, o baixista e o baterista haviam faltado por estarem em outra cidade, trabalhando juntos.

14/05/01, segunda-feira, 13:00h

No ensaio de hoje, há um arranjo novo, para *Carolina* (de Chico Buarque de Holanda). Estão escolhendo músicas para gravar um *demo*⁶. *Carolina* ficou praticamente pronta, com três ou quatro passadas e mais alguns detalhes passados em separado. O baterista e o guitarrista acertaram entre si algumas adaptações sobre o arranjo escrito.

Houve atrito entre a cantora e o trompetista, sobre a execução de um solo escrito. Ele passava o solo sempre “interpretando”, alterando notas e ritmo com muita liberdade; ela queria que ele seguisse mais à risca o que estava escrito. Quando ela opinou, ele defendeu-se argumentando em favor de seu procedimento. Ela insistiu; ele não cedeu. O problema desdobrou-se e envolveu outro membro do conjunto, que se indispôs com o trompetista. Houve bate-boca.

Ao fim do ensaio, o guitarrista efetuou pagamentos, distribuindo em forma de cheques individuais o cachê pago ao grupo, pelo último *gig*. Quando se preparavam para deixar o estúdio e o trompetista já havia saído, Gabriel lembrou a discussão do ensaio, dirigindo-se à cantora. Sem rispidez, mas com franqueza, ele criticou sua atitude, na questão com o músico.

Em anotação do mesmo dia, registrei que “Gabriel exercita nesse momento a função política, administrando relações interpessoais no grupo, logo após ter agido como tesoureiro. Por sua vez, Thiago é o *arquivista* – disse um colega, brincando –, responsável por trazer as partes escritas para o ensaio e guardá-las”. O tom de brincadeira devia-se a uma comparação implícita entre a função formalizada (e remunerada) do arquivista de uma orquestra sinfônica e a função que Thiago assumia no Garrafieira, meio voluntariamente e meio por delegação dos outros, que perceberam a oportunidade de livrar-se da tarefa.

O acompanhamento das rotinas de trabalho musical revela ao observador que *manter um conjunto* implica no exercício de *diferentes tarefas e habilidades*. Nota-se também que elas não são assumidas e exercidas de forma igualitária, necessariamente. Enquanto uns assumem responsabilidade por uma ou mais funções, outros podem procurar manter-se mais à distância dos acontecimentos, evitando interferir ou encarregar-se de trabalho extra-musical. Nesse caso, o baterista e o trompetista, por exemplo, costumavam despedir-se e deixar o estúdio imediatamente após o fim do ensaio – isto é, considerando-se o ensaio como a parte estritamente musical do encontro. Outros demoravam-se mais, sem se furtar à negociação de problemas diversos e procurando encaminhar as próximas atividades do grupo.

Durante as semanas seguintes, cinco ensaios das segundas-feiras (21/05, 28/05, 11/06, 18/06 e 25/06), na UniRio, foram sendo sucessivamente cancelados. Entre os motivos de cancelamento estavam outros compromissos assumidos por um ou mais músicos do grupo e o problema de relacionamento surgido (o episódio iniciado naquele ensaio, quando passavam

⁶ *Demo* é termo diretamente tomado do inglês, uma abreviação para “*demonstration*”, indicando material gravado (antes em fita K-7, mas hoje freqüentemente no formato de CD) com a finalidade de apresentar um trabalho musical a potenciais contratantes de *shows* ou gravadoras.

o arranjo da plácida *Carolina*, teve pelo menos essa consequência). No dia 25/06, o ensaio não havia sido previamente cancelado, mas faltaram o baterista e o trompetista. O saxofonista veterano então assumiu a postura de líder e convocou os outros para uma reunião na cantina. No caminho para a cantina, a cantora brincou dizendo que eu – o etnógrafo – era o mais assíduo da banda. Aproveitei para explicar a ela e ao baixista, mais uma vez, o teor da pesquisa que fazia. Brincaram, como se eu fosse uma espécie de espião. O baixista disse para eu ficar à vontade e participar da conversa na cantina, mas me despedi ali, por achar que o músico que convocara a reunião estava desconfiado e pouco receptivo à minha presença naquele momento. Deve ter sido uma conversa importante. Todos sentaram a uma mesa, em torno dele.

Foi possível observar assim que, nas relações de um grupo autônomo como o Garrafieira, a função de liderança pode ser ocupada alternadamente por mais de uma pessoa. Se, nos primeiros encontros, Gabriel efetivamente conduzia boa parte das ações – inclusive por sua maior produtividade em relação aos arranjos do repertório –, a partir do caso de conflito foi um músico mais experiente quem tomou iniciativas para buscar uma solução. No conjunto, o caráter da liderança apresenta mais de uma face, ora nitidamente musical, ora mais política, e, em benefício da sustentação do grupo, os músicos podem aceitar a direção de um colega que provisoriamente assume um papel de propor ações.

Para levar adiante o grupo, nas condições de um projeto autônomo, sem a figura formalizada de um diretor, sem remuneração fixa ou contratos regulares – e principalmente em seus estágios iniciais – nota-se ainda o exercício constante de uma *flexibilidade* dos participantes em relação a horários, cumprimento de compromissos individuais etc. Evidenciando a priorização de estratégias flexíveis de manutenção sobre regras rígidas de frequência, o procedimento de *substituição de músicos* também tem sido observado como uma prática regular na atividade do Garrafieira⁷. Mesmo o episódio que gerou mal-estar entre os músicos recebeu um tratamento estratégico, como ficou demonstrado por ocasião de uma apresentação, realizada poucos dias depois:

Na última semana do semestre letivo, há uma série de apresentações dos grupos vinculados às disciplinas PC e MDC, em dois auditórios da instituição. No dia 4/07/01, o Garrafieira se apresenta. Apesar dos vários ensaios cancelados e de uma substituição de última hora, que altera a própria instrumentação (em lugar do baterista, hoje toca um percussionista), eles fazem o repertório com vigor, tocando com naturalidade e sem problemas maiores.

O trompetista, que não aparecia na UniRio há quase dois meses (desde o ensaio do dia 14/04), toca hoje com o grupo e não há nenhum sinal do desentendimento passado.

Converso com Marcelo depois da apresentação e ele comenta que, como próximo estágio da atividade do grupo, gostariam de arranjar uma casa noturna para tocar regularmente.

⁷ Contrastar com a organização do trabalho na Itiberê Orquestra Família (seção 5.2).

O projeto de que Marcelo Bernardes falava, naquela noite, realizou-se. O Bar Rio Scenarium, situado à Rua do Lavradio, 22, foi a casa noturna que veio a se tornar um local regular de trabalho para o grupo, na base de uma ou mais apresentações semanais. O lugar é mais que um ponto de trabalho; tornou-se para os músicos do Garrafieira – alguns o freqüentam também quando não estão tocando – um ponto de encontro com outros músicos e de exposição de outros trabalhos, com *shows* para lançamento de discos etc.. Separadamente do trabalho com o grupo, a cantora Mariana Bernardes apresentou-se lá, durante uma temporada, ocupando outro dia da semana na programação do bar.

3. Garrafieira e Lapa – variações sobre o tema da gafieira

Já antes de entrar no bar, ouvem-se os sons de gravações antigas de samba, que ajudam a compor o ambiente: a música, a rua, o prédio e os objetos da decoração querem indicar que aqui é o Rio, no passado e ao mesmo tempo na moda. Originalmente uma loja, vendendo mobília usada e antigüidades, como faziam outras lojas do quarteirão, esse pequeno negócio juntou-se a uma recente tendência de revitalizar uma área semi-abandonada, no centro da cidade. A iluminação pública, o calçamento, as fachadas e interiores foram renovados com um senso de preservar cada possível traço histórico. O antiquário foi transformado em lucrativa casa de *shows*, e a placa sobre o palco ostenta o subtítulo “Pavilhão da Cultura”. Em cerca de seis noites da semana, a casa apresenta vários atos musicais. O Garrafieira é um deles, e durante o trabalho de campo o grupo atraiu um número crescente de pessoas ao lugar. Nas noites em que tocavam, a idéia era produzir o ambiente da *gafieira*, um contexto de música de dança centrado nas tradições do samba e de outros estilos de dança de salão. Na gafieira, diferindo de outras formas de samba, os instrumentistas (especialmente os de sopro) desempenham um papel proeminente, e tradicionalmente tem-se cultivado a improvisação, com influência do *jazz* (especialmente das orquestras e conjuntos da era do *swing*).

Com um número significativo de jovens músicos do Rio de Janeiro se interessando por tradições locais, tem havido uma revitalização desse e de outros estilos e ambientes relacionados (a *roda de samba* e a *roda de choro* são práticas hoje valorizadas entre a classe média). São praticantes e apreciadores que, por sua vez, vão definindo um *setor* do samba – selecionando compositores e canções – à qual atribuem uma aura de autenticidade e prestígio, um valor estético. Em texto de apresentação do disco *O Samba é Minha Nobreza* – com repertório do espetáculo de mesmo nome – o produtor escreve:

Este “O samba é minha nobreza” mantém a mesma linha ideológica embutida no musical “Rosa de Ouro” (...). O centenário de Clementina [de Jesus], comemorado em 2001 (...), serviu também de pretexto a uma bela homenagem no Memorial da América Latina, em São Paulo. Os remanescentes do “Rosa” (Paulinho da Viola, Elton Medeiros, Nelson Sargento e Jair do Cavaquinho) se apresentaram diante de uma platéia extremamente jovem, entusiasmada e reverente. E como conheciam aquele repertório! (...) Estava, pois, diante da mais escancarada

afirmação de que sistema (*sic*) não conseguira, com seus tentáculos alienantes, alienar um novo público que não está só se dedicando a cantar e fazer sambas, mas também a ouvi-los com curiosidade e respeito – tanto no Memorial como nas noites da Lapa. (Hermínio Bello de Carvalho, sem data)

Músicos jovens de classe média (maioria entre os músicos que atuaram ou atuam no Garrafeira) estudam um setor do samba e o adotam como música de trabalho, enquanto cresce seu público admirador e dançarino, na mesma camada social. No Rio de Janeiro, onde o samba se tornou sucesso comercial e cedo desenvolveu uma relação icônica com a cidade – e depois, com o país (v. Vianna, 1995) –, valorizar essa música em círculos além de suas origens sociais e transformar seus modos de apresentação não é fato novo. Segundo José Ramos Tinhorão, os primeiros sinais dessa apropriação aparecem já na década de 1940, no contexto da própria gafieira:

A história do samba carioca é assim a história de ascensão social contínua de um gênero de música popular urbana, num fenômeno em tudo semelhante ao do jazz, nos Estados Unidos. (...) o samba criado à base de instrumentos de percussão passou ao domínio da classe média, que o vestiu com orquestrações logo estereotipadas, e o lançou comercialmente como música de dança de salão. A partir desse momento, passou a haver não um samba mas vários tipos de samba, conforme a camada social a que se dirigia (...) (Tinhorão, 1997, p.20).

Vários tipos de samba, e até – pelo que se vê hoje – variação do ambiente em que se faz um samba aparentemente destinado ao mesmo fim: dançar na gafieira. O público que frequenta o Bar Rio Scenarium não é exatamente o mesmo que frequenta a Estudantina Musical, na vizinha Praça Tiradentes. No primeiro, os custos de ingresso e consumo são mais altos; o cardápio oferece alguns itens distantes do gosto e da dieta “popular”, ao lado do caldinho de feijão. O ambiente inusitado de um *antiquário em uso* – as cadeiras, mesas e poltronas, assim como os objetos de decoração, estão à venda – destina à dança um espaço que é pequeno, relativamente ao que é ocupado pelo público sentado. Nele se aventura uma minoria dos presentes; não se vêem aqui os “profissionais” da dança, os mais antigos *habitués* da Estudantina, que realizam no salão daquela casa verdadeiras exhibições, em momentos-chave da noite. No Rio Scenarium, dançam os que, por contraste, se poderia chamar de “amadores”: aprendizes (incluindo alunos de academias onde se ensina dança de salão), casais enamorados, turistas estrangeiros, amigos do grupo que se apresenta. De modo geral, sua participação na re-invenção da gafieira se dá sem compromisso com o rigor técnico com que se organizaram, na tradição, os passos de cada gênero.

Muitos vêm à casa para beber e conversar, com a música de fundo. Outros – entre os quais, músicos e amigos dos músicos – estão presentes para *assistir ao show*. Pois esta é outra característica que se estabeleceu como diferença na programação das duas casas. Embora o espaço para dança esteja sempre aberto e seja efetivamente usado quase toda noite

no Rio Scenarium, o palco é ocupado por atos musicais que têm também o caráter de um show, de uma apresentação artística, ou seja, de *música para se ouvir* – e opcionalmente dançar. É este teor da agenda, da organização do fenômeno como música semi-artística e semi-funcional, que permite que o Garrafieira – embora tocando gêneros reconhecíveis de dança, e mesmo com pares dançando no salão – faça pausas freqüentes entre as músicas, o que é insólito e indesejável (sendo visto como sinal de incompetência do conjunto), na prática tradicional da gafieira. Mas aqui, na nova velha casa, no antiquário moderno, a música de dança é tocada e apreciada como “boa música”, por músicos e por um público – mais precisamente, por *uma parte* do público freqüentador – que valoriza a tradição e também a invenção.

Mesmo sem adotar, nas observações sobre o Garrafieira, uma classificação rígida em termos socio-econômicos, é possível perceber continuidade nas maneiras de se apreciar e cultivar o samba entre “gente bem”, como diz Tinhorão. É que as ligações estéticas com uma música não obedecem estritamente a determinantes de origem social, nacionalidade, etnia etc. (Slobin *apud* Nettl, 2002). Não há – usando-se linguagem figurativa – um código genético para a afiliação do gosto. Existem, sim, muitos outros fatores que permitem e que estimulam o trânsito de um indivíduo entre músicas que não correspondem ao que seria sua identidade social mais óbvia⁸ – mais de acordo, por exemplo, com a metáfora das *raízes*. Dito de outra forma: *é possível migrar esteticamente*, transpondo fronteiras inicialmente dadas pela origem social, étnica, nacional etc. Nesta mesma pesquisa, encontrei o sujeito do interior de São Paulo e o paraibano, cada um com seu sotaque carregado, ambos devotados à música européia de concerto (e não só a ela). Além da instância individual, essa transformação pode ser vista como apropriação histórica – nos termos indicados por Tinhorão – de uma música originalmente “distante”, por sujeitos e grupos sociais que aprendem a valorizá-la e praticá-la. A afinidade com o “conceito” de gafieira, como diz o guitarrista do conjunto, pode ser vivida como proximidade com o próprio passado da cidade – uma espécie de transposição histórica que o leva, por exemplo, a se referir à Rua do Riachuelo, onde o Garrafieira fará um *gig*, como “ali na Mata-Cavalos”. Este era o nome da rua, na época de Machado de Assis, como o próprio músico explica. E esse cultivo de uma memória e de um lugar é chave de uma compreensão etnomusicológica:

Entre os incontáveis modos pelos quais nos “re-localizamos” (*relocate*), a música sem dúvida tem um papel vital a cumprir. O evento musical, das danças coletivas ao ato de colocar uma fita ou CD em uma máquina, evoca e organiza memórias coletivas e experiências presentes de lugar, com intensidade, poder e simplicidade (...). Os “lugares” construídos pela música envolvem noções de diferença e fronteira social. Eles também organizam hierarquias de uma ordem política e moral. (Stokes, 1994, p. 3)

⁸ Ver a discussão, no cap. 3, de um conceito de “estética” com bases antropológicas.

Com a gafieira e outros atos musicais instalados na Lapa atual, opera-se uma reinvenção da cidade, que é complexa e articula diversas motivações. Ela é um meio simbólico de relocar os participantes nesse cenário “autenticamente” carioca e quase idílico, por manter afastados desse espaço outros traços – menos agradáveis, mais ameaçadores –, também cariocas, e contemporâneos. Uma reordenação provisória, “política e moral”, da *polis*, em nível “micro”. Pode-se argumentar que essa reorganização da realidade, por seleção dos aspectos apresentados, é tarefa comum a grande parte da indústria de entretenimento. O que seria, então, particular da gafieira e da programação noturna da Lapa, no Rio de Janeiro atual? A resposta deve incluir o seguinte: a força simbólica da música (e da ideologia), nesse caso, é como que multiplicada pela força simbólica de geografia, história, arquitetura. Com samba e choro, na Lapa e adjacências, não se está exatamente inventando um “espaço social”, do zero – pelo menos, não com o teor de provisoriade que Almeida e Tracy notaram na apropriação noturna de lugares públicos e “lojas de conveniência” da Zona Sul por um outro setor da juventude carioca, que ali instala a “noite” (cf. Almeida e Tracy, 2003). Acontece que a Lapa *era* o lugar historicamente ligado a certas práticas boêmias – assim se narra –, e agora, com ajuda legitimadora da programação musical e da restauração de prédios e ruas *reencontra* seu passado e sua “vocaçãõ”. Portanto, os músicos do Garrafieira e seus colegas de atividade encontram ali um cenário favorável e legitimador da música que fazem, por um efeito retroativo de imaginação histórica e por outro, mais concreto, de reconstrução e reurbanização da área: música, lugar e passado são forças simbólicas que se fomentam reciprocamente.

Noções de diferença e fronteira social, organização política e moral são ativadas pela música, diz Stokes, exemplificando com os irlandeses que, em comunidades de imigrantes na Inglaterra e EUA, definem pelo som de baladas uma “comunidade (...) em relação ao mundo em que se encontram” (Stokes, *op. cit.*, p. 3). Aqui também se notam efeitos específicos. Na metrópole carioca, de múltiplas culturas e ordens morais, delineia-se um grupo social identificado com o samba e a noite da Lapa: seus membros parecem aderir a rotinas de apreciação e afirmação de valores como popular, autêntico, democrático, simples – entre outros⁹.

Participar desse ambiente é algo economicamente acessível à maioria dos músicos-estudantes, como pude constatar pela constante presença deles, nos bares. Frequentá-los como público resulta no prazer da sociabilidade, na possibilidade de ouvir música que apreciam e de fazer/manter contatos profissionais – tudo num só ambiente. E trabalhar neles é rotina que, além desses interesses, vai efetivando a profissionalização em um meio que hoje é intelectualmente prestigioso, no campo da “música popular”. Fazer samba profissionalmente,

⁹ É cenário social, aliás, que sugere que as questões ideológicas e educacionais de “acesso à cultura” (v. p. ex. Penna, 1995) – predominantemente pensadas na direção das belas artes, da música de concerto etc. – podem ser pensadas também em “novo” âmbito: a atividade musical nessa área da cidade pode ser vista como janela para certos parâmetros de produção e participação, com referências de uma cultura local. No caso, a vida musical da Lapa aparece como palco simultâneo de historicidade e de re-criação, acrescentando-se (ao palco do teatro, ao museu etc.) como parte de um “universo” artístico, mas com caracterização “brasileira”.

na Lapa, é algo que confere aos agentes uma identidade particular de músicos cariocas – com conotações de autenticidade e até certo bairrismo, em meio ao caráter mais geralmente cosmopolita da ocupação.

5.3.4 Rotinas de trabalho

02/04/03, quarta-feira, à noite.

Fui ao Bar Rio Scenarium, assistir a um show de músicos jovens de Brasília. São três instrumentistas que fazem “música instrumental” brasileira, declarando-se discípulos de Hermeto Pascoal (ele estava presente e foi homenageado ao microfone). (...) Na platéia, estão alguns músicos da IOF, entre eles Thiago, que é também do Garrafieira.

Thiago conta que o Garrafieira continua tocando na casa, agora quinzenalmente, e vão tocar amanhã. Gabriel está de volta dos E.U.A., após um período de estudos no M.I. (Musician’s Institute) da Califórnia, e estará tocando com o grupo (junto com o guitarrista que o substituiu durante esse período). Thiago falou com entusiasmo do trabalho, que está firme e consolidou um lugar na programação da casa. Pergunto sobre o disco do grupo, ele diz que está sendo finalizado, com o trabalho gráfico para a capa.

Tocar regularmente numa casa noturna que tem programação intensa de atos artísticos, com novidades no cenário musical da cidade e também com músicos consagrados, é situação privilegiada para um conjunto¹⁰. Manter o compromisso do grupo com as apresentações freqüentes, no entanto, exige administração de agendas individuais; com a estratégia de *substituição de músicos* (para contornar o problema da simultaneidade de compromissos), efetua-se um sistema de rodízio mais ou menos movimentado, em cada uma das posições. O procedimento é visto com certa ambivalência, dentro do grupo. Quando perguntei a Gabriel, antes de sua viagem (para estudar no exterior), como andava o conjunto, ele foi enfático ao dizer que o Garrafieira estava “cada vez mais profissional”, associando esta qualificação ao fato de já terem um sistema bem organizado de substituições, em casos de necessidade. Disse isto em resposta a meu comentário sobre sua própria substituição por um guitarrista de Brasília, na próxima data do grupo. “Profissional”, nesta acepção particular, aparece no sentido de permitir substituições e estar estruturado para isto, conforme ele especificou: “as partes agora estão escritas, algumas coisas que antes estavam só de bossa¹¹”.

Durante os primeiros meses de observação, o posto ocupado por mais músicos diferentes (três) foi o do baterista. Exatamente porque, segundo Gabriel, Vitor coloca-se

¹⁰ Naquela mesma noite, havia um “*banner*” sobre o palco, anunciando a série de discos lançados pelo selo da Rádio MEC, e *shows* de lançamento desses discos estavam acontecendo à razão de um por semana, naquela casa.

¹¹ Tocar “de bossa” é tocar em conjunto, sem arranjo escrito, baseando-se no conhecimento prévio que se tem do repertório.

claramente como músico “guigueiro”, ou seja, que constitui sua carreira à base de *gigs* (no sentido de trabalhos assumidos por vínculo individual, mais ou menos ocasionalmente). Mas, além de Vitor, outros músicos são substituídos no Garrafieira: em noites diferentes, pude ver o grupo apresentando-se com substitutos de Mariana, Marcelo, Rodrigo e Gabriel. De fato, o guitarrista contou que já existia quase um grupo paralelo, que ele estava chamando jocosamente de “*franchise* do Garrafieira”, com três substitutos, apresentando-se regularmente aos sábados¹². De outro ponto de vista, Thiago tem a referência de um outro grupo em que trabalha (Itiberê Orquestra Família): lá, é muito raro haver substituições; a coesão é altamente valorizada, e a assiduidade dos músicos, com priorização daquele compromisso sobre quaisquer outros, são vistas como garantia da qualidade musical. De acordo com esse parâmetro, ele imagina que seria melhor se o Garrafieira se construísse como grupo mais fixo, sem tantas trocas. Aqui, nota-se que o uso da notação musical tem um papel organizador das relações de trabalho: seu emprego sistemático não só possibilita como, em certa medida, *sistematiza o rodízio e a reposição* de músicos.

Para os músicos que formam um grupo como este, onde existe também trabalho autoral de arranjos e composições, há interesses além de apresentar-se regularmente, tocando ao vivo. Costuma ser realização importante a gravação de um disco, o que aconteceu como processo gradual para o Garrafieira, como demonstra a cronologia entre o relato de Thiago (em 02/04/03) e esta outra anotação de campo, quase oito meses antes (em 22/08/02):

[Gabriel] atende o celular, contando à pessoa do outro lado da linha que arranhou uma gravação de disco para o Garrafieira. Quando cheguei, ele estava mostrando no violão uma música sua a um colega, e me disse que queria incluí-la no disco. O repertório do disco deverá ter muitas composições originais, a fim de baratear o custo dos direitos. O disco faz parte de uma série de gravações que estão sendo produzidas por uma pessoa que já fez parte da Sony e está registrando, segundo Gabriel, o movimento musical na Lapa.

Note-se a relevância prática de exercer a profissão musical como parte de um contexto sócio-cultural reconhecido e valorizado – “o movimento musical na Lapa” –, que nesse caso favorece tanto a atuação ao vivo como a gravação de um CD. Simbolicamente, o *locus* de uma movimentação cultural e comercial confere legitimidade a seus participantes: mais tarde, por ocasião do show de lançamento do disco (em 28/09/04), uma nota de jornal – tipicamente reduzindo todo o processo de elaboração a um “gancho” de *marketing* – anunciava o “grupo formado na Lapa”.

¹² A prática é comum entre os trios elétricos do Nordeste, por exemplo, que funcionam como uma firma de franquia, apresentando-se nas várias cidades com o mesmo nome, mas com músicos diferentes.

Uma noite de trabalho

No dia 17/03/02, um domingo, acompanhei uma noite de trabalho do grupo, no Bar Rio Scenarium. Cheguei ao local por volta das 21:00h e saí à 1:30h, quando eles saíam também. Foram três *sets*, com um total de 34 músicas, quase todas com seções de improviso. Do repertório constavam músicas de épocas diferentes, mas todas de compositores brasileiros (com apenas duas exceções), ligados ao samba, à bossa-nova, ao choro. Havia, por exemplo, músicas de João Donato (*Bananeira*), Tom Jobim (*Anos Dourados*, *Wave*, *A Felicidade*), Chico Buarque de Holanda (*Carolina*, *Sem Compromisso*) e Edu Lobo (*Casa Forte*); lado a lado com músicas de Pixinguinha (*1x0*, *Carinhoso*), Dorival Caymmi (*Só Louco*, *Só Danço o Samba*) e o samba gravado por Ciro Monteiro, *Se Acaso Você Chegasse*. Há uma espécie de opção radical por ritmos e compositores brasileiros, rompendo com a tradição de orquestras de dança de incluir baladas de jazz, boleros mexicanos, alguns tangos e rumbas. O repertório do Garrafieira apresenta uma *seleção feita pelos músicos*, incluindo itens que, embora não originalmente compostos como samba, são arranjados e tocados em códigos de samba.

Temas instrumentais modernos também faziam parte do repertório, naquela noite, entre eles uma composição do guitarrista do conjunto. Dirigindo-se ao público, a cantora anunciou o nome da música e do autor, avisando que seria executada também no programa *Sinfonia Carioca*, da Rádio MEC. Em várias ocasiões, alías, Mariana falou ao microfone, dizendo o título das músicas, quem havia feito o arranjo e outras informações sobre o trabalho do conjunto. Nomear músicos e itens do repertório é procedimento mais comum na situação de *show* que nos bailes, de modo geral, e aqui ocorria nos momentos de pausa e aplauso entre as músicas.

Sob outros aspectos, a noite transcorre como rotina normal de trabalho nessas situações, com o conjunto retornando ao palco depois de cada intervalo entre os 3 *sets*. Os músicos agem com discrição e eficiência, executando suas partes nos arranjos e cumprindo a função de fazer música para dançar. Este é um trabalho sempre mais longo que o de realizar um show, e demanda dos músicos maior resistência física. Ao fim da noite, o baterista (que substituía Vitor) se dizia cansado. Mas outros, quando o trabalho já havia acabado e enquanto o público deixava o local, permaneceram ainda em volta do palco, conversando, tirando uma música, discutindo a harmonia de outra.

Quando se preparam para sair, Gabriel fala com o gerente da casa, diz que foram prejudicados no domingo anterior pela presença de pouco público, e atribui o fato ao fechamento da casa para uma festa particular dois domingos antes (deixando o público em dúvida sobre a continuidade da programação normal). Quer alertar o gerente, pedindo sua atenção para que o fato não se repita. Thiago acompanha a argumentação do colega e concorda.

Sobre aquela noite de trabalho, faço algumas observações:

- a) O repertório é, na maior parte, de músicas conhecidas e popularmente consagradas, geralmente no passado. Não se fazem, no entanto, concessões à popularidade das “paradas de sucessos” atuais, como tenho observado, há mais de dez anos, na Estudantina e outros espaços de dança de salão. No repertório do Garrafieira, parece haver um critério adotado pelos músicos em relação à “qualidade” (na acepção muito usada nos meios de comunicação, refletindo em geral julgamentos estéticos de “classe média”) dos itens e dos compositores selecionados;
- b) O repertório, também diferindo do que é praticado em outros espaços de gafieira, é quase integralmente de autores brasileiros. As orquestras de dança, por exemplo, costumavam tocar uma quantidade de arranjos comerciais para *jazz standards*, temas de filmes estrangeiros etc.
- c) O formato da apresentação não segue a norma praticada na gafieira tradicional, onde as músicas vão se sucedendo sem pausas, do início ao final de um *set*. Aqui, a continuidade entre duas músicas foi exceção e houve quase sempre um espaço mais ou menos longo entre elas, ocupado várias vezes por aplausos e falas da cantora, ao microfone.
- d) Houve larga predominância de andamentos moderados e rápidos, sem seqüências de sambas-canções, boleros e “foxes” (na gafieira, denominação genérica para “*standards*” da música norte-americana) – o que constitui outra diferença em relação à tradição da dança de salão.



fig. 5: No palco, Gabriel explica arranjo, pouco antes do primeiro set.

5.3.5 Duas gerações, formação de músicos, interação estética

Entre os músicos que passam pelo Garrafieira e compõem a história do grupo, há aqueles que estão ou estiveram na universidade e aqueles que nunca estiveram lá, que vêm de outros contextos musicais. Convergem para o mesmo ambiente de trabalho e se apresentam no mesmo palco pessoas de idades e origens sociais diversas: na convivência pessoal e profissional, vai ocorrendo uma interseção de círculos ou vertentes da prática musical. Na trajetória de formação e consolidação do conjunto, a convivência dos músicos-estudantes com profissionais bem mais experientes – de fato pertencentes a uma outra geração – tem sido uma constante. Esta característica do Garrafieira é reforçada pelo fato de que os dois músicos veteranos, na formação que observei inicialmente, tinham relações de parentesco ou convivência com dois dos músicos mais jovens. Em certa medida, esse encontro de gerações de músicos corresponde a um encontro de experiências musicais construídas em tempos distintos, interagindo agora.

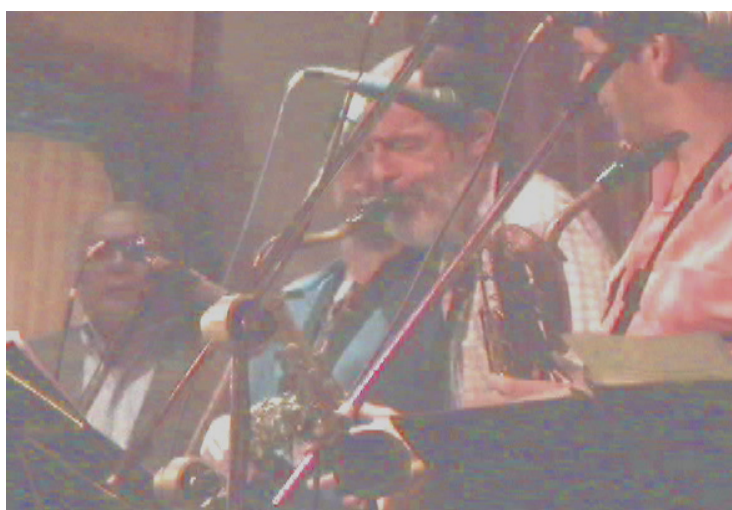


fig. 6: No naipe de sopros, da esquerda para a direita: Darci da Cruz, Thiago Queiroz, Marcelo Bernardes e Alexandre Caldi

Contando sobre fases iniciais de sua aprendizagem, quando já estava em contato com músicos mais experientes – inclusive o pai, um tio e colegas do pai –, Gabriel Improta diz que “tocava violão, guitarra, e às vezes tocava piano também, por causa do negócio de o meu pai ser pianista.” Depois de ter aulas de piano e de violão clássico, estudou guitarra com um colega de seu pai.

[E começou a tocar em conjunto logo?]

Não, demorei um tempo até começar a tocar em conjunto (...), mas agora eu lembrei, antes de entrar na faculdade eu tinha um outro grupo também que era um barato, que eu tocava com uns coroas, que eram o W e o Y (...) e aquele grupo lá foi como se fosse um germe do lance do Garrafieira, de certa forma, que a gente tocava bossa nova, improvisado, eu descobri o [João] Donato, aí fiquei maravilhado com o Donato tocando piano, então foi o começo dessa coisa. E improvisava, fazia o tema, tudo em samba, aí esse baterista fazia apologia do samba, o W, aí botava disco do Edison Machado...

Note-se a influência de músicos mais velhos (“coroas”) como modelos, tanto por praticarem juntos como por apresentarem gravações de outros músicos, ou fazendo “apologia” de um gênero musical. Outros dados etnográficos – apresentados abaixo em forma de lista – podem ilustrar a convivência e trocas entre músicos de gerações distintas, dentro e em torno do Garrafieira:

1) Gabriel Improta conta que cresceu vendo em sua casa o trompetista Barrosinho, que a freqüentava e lá costumava ensaiar com o pai de Gabriel, Tomás Improta. Tomás é pianista e compositor com um longo histórico de realizações, na área de música instrumental, e também acompanhou Caetano Veloso, com o conjunto A Outra Banda da Terra. Barrosinho tem currículo extenso e *status* de veterano no contexto de música instrumental brasileira, principalmente como improvisador. Foi membro fundador da Banda Black Rio, que tem prestígio de pioneira na fusão brasileira da música *funk* com o samba.

2) O saxofonista Marcelo Bernardes é pai da cantora Mariana Bernardes. Entre outros trabalhos, Marcelo tem integrado a banda de Chico Buarque em gravações e turnês. É conhecido praticante de choro, samba e outras músicas regionais brasileiras. É membro fundador, com Ignez Perdigão (mãe de Mariana), do Choro na Feira. Mariana freqüentemente canta com esse grupo também.

3) A família de Mariana tem outros músicos: o irmão Matias Correia é contrabaixista, filho do primeiro casamento de sua mãe com o flautista Franklin Martins, também fundador do Choro na Feira, e também ligado profissionalmente a Chico Buarque.

4) Wilson Meirelles é baterista veterano, substituiu Vitor algumas vezes, e o grupo aceitou sua iniciativa de marcar um show que ficava caracterizado, segundo Thiago, como Meirelles (artista principal) e o Garrafeira (coadjuvante). Meirelles foi baterista da banda de Gilberto Gil, entre outros trabalhos.

5) Darci da Cruz – que veio a ser efetivado com a saída de Barrosinho do grupo – é trompetista veterano de orquestras de dança e “sabe tudo de gafeira”, segundo Thiago. Tocou na orquestra do falecido Maestro Cipó e a dirigia na ausência deste. Darci escreveu cerca de metade dos arranjos que o Garrafeira executa.

Nascer e crescer com música e músicos em casa tem efeitos sutis sobre a formação da pessoa, incluindo aspectos de cognição musical e outros, como a naturalidade das relações com artistas profissionais. Na formação musical de Gabriel e Mariana, pelo menos, existe um acúmulo de capital cultural e social desde muito cedo. Não só os procedimentos musicais vão sendo incorporados continuamente (possivelmente beneficiados por informalidade e afetividade), como o processo eventualmente tende a trazer resultados na forma de contatos de trabalho. Bourdieu diria:

(...) a acumulação inicial de capital cultural, a pré-condição para o acúmulo rápido e fácil de qualquer tipo útil de capital cultural, começa desde o princípio, sem atraso, sem tempo perdido, apenas para os filhos de famílias providas de forte capital cultural; nesse caso, o período de acumulação cobre todo o período de socialização (Bourdieu, 1986, p. 246).

Pode-se inferir que esses elementos combinados de *familiaridade* (por convivência e até por parentesco) e *regularidade de oportunidades* influem favoravelmente na consolidação da carreira do grupo e de seus integrantes¹³. Como que naturalizada pelas relações de convivência com músicos que trabalharam, eles mesmos, com gêneros tradicionais e estilos híbridos, a intenção de fazer samba, samba-jazz, samba-canção, bolero, choro – e recriar o ambiente da gafeira – vai encontrando condições de se realizar na articulação entre o que é tradicional e os novos usos dessas tradições e de outras influências. Dispondo desse meio fértil para sua elaboração musical, em que inovação e tradição parecem não colidir (em vez disso, imagina-se uma continuidade “genealógica”), observa-se mesmo uma atenuação ou quase ausência de teor ideológico nos discursos: em geral, os músicos-estudantes do Garrafeira não

¹³ Acredito que também os mais velhos se beneficiam da atuação conjunta com músicos jovens, nesse contexto de ressurgimento e valorização estética do samba.

falam como defensores ardorosos da tradição ou da “autenticidade”. Gabriel, por exemplo, reflete sobre adequação e desvio, em relação a convenções musicais:

(...) eu acho que o que interessa é o cara conseguir se movimentar bem dentro daquele universo em que tá fazendo a música dele, (...) passar o que interessa ali culturalmente, porque a música é uma coisa cultural, quer dizer, [interessa] você estar bem situado, estar dentro do estilo, ou sair dele propositalmente, botar coisas de outro estilo, mas usando aquilo como uma provocação, como uma forma de pensar aquela música.

Outros integrantes do grupo mostram, em sua prática, sinais de contato com fontes musicais diversas e um grau de liberdade em relação à norma da música estritamente funcional para a dança. Mariana, por exemplo, faz improviso com a voz, revezando com os outros instrumentistas – como costuma fazer na música instrumental da IOF –, o que não é muito usual na gafieira. Tanto Vitor (baterista) como Rodrigo (baixista) se colocam de maneira mais proeminente, mais jazzística, do que é convencional nesse contexto; por sua vez, vi Gabriel usar timbres experimentais, como o de órgão eletrônico, por meio de um conversor MIDI acoplado à guitarra.

Também se pode dizer que, de modo geral, o processo criativo não é visto como separado do trabalho nesse contexto semi-funcional que o Garrafieira já encontra parcialmente disposto na organização do espaço e da programação do bar, e que também ajuda a moldar, com procedimentos atípicos, ao apresentar um *quase-show*. Criação artística e atividade funcional são duas dimensões do trabalho musical que estão articuladas na existência do conjunto e na organização do próprio espaço onde atuam. Neste trecho de uma entrevista, Gabriel reflete sobre as funções de intérprete e compositor, enxergando uma situação ambivalente na contemporaneidade:

(...) percebo que, ainda mais hoje em dia, na música popular, tocar é quase compor. A composição é cada vez mais aberta e o instrumentista tem cada vez mais espaço dentro da composição. Isso aí é um lance legal, que eu acho que veio com o *jazz* e com a música norte-americana, e eu acho que a música brasileira é um braço dessa coisa norte-americana. Eu tenho muito orgulho da música brasileira, mas eu vejo a música das Américas como uma coisa conjunta, que tem os maiores expoentes na música norte-americana, cubana e brasileira. E isso se iniciou cronologicamente nos Estados Unidos, que é uma idéia de que o músico... surgiu uma terceira classe de músico, porque tinha o músico erudito, que era aquele cara super culto (...) e o músico folclórico, aquele cara amador que fazia uma música mambembe. Então pintou uma terceira classe de músico, que é o músico popular que é um cara que tá no meio do caminho, que é um cara que pode fazer uma música (...) de alto nível, de primeira qualidade, sem ser um cara erudito.

[*É um tocador, só que é também um criador...*]

É um criador, exatamente, juntou a função, essa especialização da música européia ficou pra trás um pouco, o cara só compõe, ou o cara só toca...

Comento com ele sobre essa distinção implícita, entre produções culturais identificadas com “Velho Mundo” e “Novo Mundo”, e o guitarrista usa um argumento musicológico: “a prova disso é a cifra, é uma das provas disso, é aquela escrita aberta que é coisa de americano que a gente usa”.

“Coisa de americano”, em linguagem de músicos cariocas, e especificamente quando falam de música, pode ser expressão usada descritivamente, como nesse caso. Transparecendo desde os próprios instrumentos utilizados, as trocas e combinações de materiais, técnicas e noções estéticas entre fontes musicais brasileiras e estrangeiras existem como praxe para muitos músicos-estudantes da pesquisa. No caso do Garrafeira, e com referência a minha experiência anterior em bailes de gafieira, faço duas considerações sobre esse intercâmbio que influi de modos variados no fazer musical:

a) O baixo elétrico de cinco cordas (assim como o de seis cordas) é mais recente que o instrumento original, de quatro, representando uma extensão de tessitura e recursos tímbricos, mais explorados a partir do período em que instrumentistas como Stanley Clarke e Jaco Pastorius assumem um papel de destaque como solistas, para além do tradicional acompanhamento. Rodrigo Villa, ao usar um instrumento de cinco cordas, indica sua participação nesse patamar de prática mais recente, esse *state-of-the-art* para a categoria, que o leva, por exemplo, a ornamentar a condução da harmonia e tomar, durante a noite de trabalho, o papel de improvisador com mais frequência do que costumava acontecer antes, entre os baixistas na gafieira.

b) O próprio *estudo da improvisação* é uma prática musical que ganhou importância entre músicos-estudantes em tempos mais recentes, no Brasil. (Meus ex-colegas de gafieira geralmente improvisavam mais “intuitivamente”, sem um estudo específico dessa prática). Para a difusão desse tipo de estudo, teve influência a atuação didática (em aulas particulares ou escolas de música) de músicos brasileiros que tinham vínculos com o *jazz*, por prática profissional ou após regressarem de estudos nos Estados Unidos. Naquele país, em escolas como o Berklee College of Music, o Musician’s Intitute (M.I.) e outras, os conhecimentos sobre improvisação (no *jazz* e em outros gêneros populares) têm sido sistematizados para transmissão didática; além disso, produziu-se comercialmente uma variedade de materiais didáticos, com apoio de novos meios (CD’s, vídeos, *softwares*), disponíveis aqui por importação ou por produção de equivalentes locais. Tanto Rodrigo como Gabriel trazem para o Garrafeira uma experiência anterior desse estudo de improvisação, e a atuação de Gabriel no grupo chegou a ser intercalada por um período de estudos no M.I..

Nas ações musicais e no discurso, os integrantes do Garrafeira operam a construção simbólica de uma aura musical da cidade, composta de passado e presente – aproveitando quantas referências possam ser úteis, como material para essa construção. É um trabalho técnico e imaginativo; nele, se valem de elementos que possam configurar a imagem de um

Rio de Janeiro musical – antigo e moderno, velho e atual, sempre referido em códigos do samba. É uma composição feita com elementos típicos, de instrumentação, de repertório e de arranjo, mas com espaço também para o híbrido e o contemporâneo.

5.3.6 Arte, comércio e composição

Conversei com o guitarrista e arranjador Gabriel Improta, sobre o caráter misto desse local de trabalho, onde concertos de música instrumental e o lançamento de CDs dividem o espaço com a dança e os serviços de bar e restaurante. Gabriel também é compositor de música instrumental e enfatiza o desejo de que Garrafieira realize *shows* em teatros, em vez de apenas trabalhar no circuito noturno de bares (em geral, conhecido pelos músicos como “a noite”). Entretanto, ele diz que essa é, na verdade, a melhor casa no momento; “pelo menos, é a que paga melhor”. Em seu discurso, percebo que faz distinção entre seu trabalho como compositor-arranjador e o trabalho de tocar para entreter o público, com a dança – e, certamente, há diferentes linhas de prestígio profissional em jogo (v. Becker, 1963). Não menos importante, em suas considerações, é a política da publicidade, com a casa recebendo a maior parte do espaço no jornal; o conjunto mal chega a ser mencionado, uma vez que isso não é do interesse do dono da casa, segundo o músico.

Outros aspectos de posicionamento no campo musical chamam a atenção, como quando ele comenta diferentes formas de compromisso com o trabalho em grupo:

a gente tava com problemas por causa disso, porque começou a ficar demais essa coisa de substituição, e aí a gente optou por ficar com um baterista só; o outro saiu do grupo (...) eu dei uma prensa nele, falei: “olha, não dá”, porque ele tava deixando de ir muito [freqüentemente], e ele tem essa coisa bem de músico, é um cara que não fez faculdade e não tem nenhuma formação erudita; ele é um cara assim *músico* mesmo, *o cara é músico*, então ele não valoriza, ele não dá valor nenhum a um trabalho de grupo, diferente da galera assim mais parecida comigo. Ele quer saber de *gig* [termo inglês para um trabalho contratado, pronuncia-se “guigue”], ele vai fazer uma *gig*, se tiver uma *gig* que *paga mais* na hora do Garrafieira, ele não pensa duas vezes, ele vai na outra *gig*, entendeu? E o sonho dele é acompanhar uma cantora que pague bem. O lance dele é esse, não tem preocupações *culturais*! (risos)

Ressalto que Gabriel discorria sobre o assunto com um senso de leveza, procurando descrever como os músicos costumam pensar e se colocar diferentemente na profissão, e sem julgar desfavoravelmente o colega. De todo modo, achei interessante que o sinal de um “efeito universitário” fosse sugerido na entrevista, associando os músicos que passam pelo ensino superior a certas “preocupações culturais”.

Questões como essas convidam o observador a pensar sobre lógicas específicas no domínio da música contemporânea urbana, onde o trabalho freqüentemente envolve negociação entre parâmetros de arte e comércio, cultura popular e erudita. Essas negociações, afinal, têm sido observadas no Brasil como um traço recorrente da produção musical (v.

Vianna, 1995; Travassos, 2000), e estão presentes agora nas carreiras de vários dos músicos-estudantes. Como estudante que se graduava em Composição no IVL, Gabriel declara: “meu negócio é botar minhas idéias musicais pra frente”. E para alcançar o objetivo, em um meio de poucas oportunidades, acrescenta com bom humor: “com o jeito que eu puder fazer isso eu faço!”. Ao “atacar” em várias frentes de trabalho musical, ele exercita uma estratégia bem adaptada à realidade econômica do *métier*. Levantamentos conduzidos pelo economista Alan Peacock sobre atividades e ganhos de compositores eruditos (“*serious composers*”) demonstraram que:

O que é inegável (...) é que se eles fossem forçados a depender apenas dos ganhos obtidos com a composição, sua condição econômica seria mesmo pobre e precária (Peacock, 1993, p.51).

Peacock descobriu, por exemplo, que as fontes de renda de compositores estavam distribuídas entre composição (35.7%), outras atividades musicais, como ensino, performance, crítica e regência (37.1%) e atividades não musicais (27.2%). Sessenta e um por cento dos compositores derivavam da composição menos que 20% de sua renda; enquanto que para apenas 14% deles essa atividade resultava em 80% de sua renda total¹⁴.

Além de lançar no ano de 2003 um CD com suas composições, Gabriel Improta reconhece que o Garrafieira é também um espaço para realizar (“botar pra frente”) suas idéias musicais. Especialmente porque ele vê composição em mais de uma forma de realização: como atividade especializada de escrita musical – incluindo seu papel de arranjador no conjunto – e como abordagem permeando a própria execução/interpretação, no campo da música popular.

Noto também que a perspectiva da individualidade do artista-criador orienta os projetos desse músico. Em suas palavras, a relevância de compor é “quase uma ideologia, algo que todo músico devia fazer”. Mostrar-se interessado pelo “trabalho de grupo” e investir nele, produzindo arranjos, trabalhando pela gravação do CD, contribuindo para administrar a sustentação do conjunto – nada disso está em contradição com aquela perspectiva, como poderia parecer. O conjunto, como sugiro na introdução do capítulo, é veículo para expressão da individualidade de seus integrantes, viabilizando a produção musical e a construção profissional de cada um.

Com um repertório e um formato de apresentação delineados pela perspectiva autoral e pela “preocupação cultural” de músicos ligados à universidade, e atuando em cenário que valoriza o samba, a produção do Garrafieira resulta numa encenação da gafieira que é mais “autêntica” que a gafieira – mais radicalmente brasileira que a própria tradição. Descartando

¹⁴ A pesquisa foi feita na Grã-Bretanha e embora o autor não conheça relatórios comparáveis em outros países, diz que “ficaria surpreso se o fenômeno da diversificação de ganhos por compositores eruditos não fosse generalizado” (Peacock, 1993, p. 49). Por conhecer alguns compositores locais, atuantes no meio da música “contemporânea” de concerto, intuo que também no Rio de Janeiro a diversificação de atividades seja uma estratégia comum – o que poderia ser testado em levantamento estatístico.

hits das antigas orquestras americanas e das paradas de sucesso atuais, e integrando vários itens nacionais “de qualidade”, o grupo apresenta ao público uma nova versão das rotinas de dança de salão, e o faz de acordo com o gosto dos músicos: eles elaboram uma forma de atuação profissional que conjuga música “funcional” e “artística”, com um grau de autonomia pouco usual em outros ambientes de gafieira.

Concluindo

Certas características de metodologia e interpretação que marcaram o acompanhamento das atividades do Garrafieira levaram-me a refletir sobre questões da pesquisa etnográfica em espaços familiares (v. tb. Velho, 2004, cap. 9; Arroyo, 1999). A observação das rotinas de ensaio e apresentação do conjunto entrava por uma cena musical de que eu havia participado anteriormente – e meu entendimento do presente esteve necessariamente tingido por aquela experiência prévia. Por outro lado, o “etnógrafo em casa” não está necessariamente à vontade: havia um novo senso de distância, pois agora eu chegava teoricamente informado por pensamentos exteriores à prática musical; além disso, enquanto tomava notas ou filmava – em vez de tocar um instrumento – eu agia e me sentia como um estranho. Com essa oscilação entre abstração e imersão, *self* e outro, intimidade e desconforto, meu exame da situação invocava uma série de outras díades, que posso explicitar numa lista de 4 pontos:

1) Pertencendo a uma cena coletiva, um chamado “movimento musical”, que tem uma localidade concreta por base, os músicos do Garrafieira engajam-se numa harmonia provisória entre arte e comércio. Fazendo música que está em demanda, em uma rede lucrativa de estabelecimentos, eles conseguem trabalhar em bases regulares enquanto exercitam uma considerável autonomia artística em suas rotinas e em seu repertório.

2) No Garrafieira, duas gerações de músicos colaboram para legitimar e fortalecer um ao outro, profissionalmente. Com suas competências, aparências e abordagens distintas, eles podem ser percebidos como “veteranos” e “novos talentos” atuando juntos e representando no palco tanto a tradição como a renovação da gafieira. A extensão etária do conjunto e o histórico de relacionamentos pessoais comportam, além disso, uma simbologia “genealógica”, que é vantajosa para suas relações internas e externas.

3) Exibindo antigüidades ou meras curiosidades de outro tempo, a casa onde tocam opera uma confluência simbólica entre passado e presente, e também – ao programar música

para se ouvir e/ou dançar – de arte e entretenimento. Ela funciona como um microcosmo interno ao sistema da Lapa contemporânea, em sua reconstrução do Rio Antigo. E ali, novos praticantes do samba e da gafieira voltam a apropriar-se dessas formas culturais, modificando produção e maneiras de participação.

4) A quarta díade se apóia num uso conceitual do termo *composição*, no sentido etimológico de “juntar coisas”, como modo de inventar música, tempo e lugar. Apropriação e composição permitem aos músicos do Garrafieira *transpor a gafieira* – que, aliás, não era experiência fundadora (“raiz”) para a maioria deles –, mesclando o caráter tipicamente “funcional” de música dançante com a situação mais tipicamente “artística” de um *show*. Fazem-no em cenário que é, ele mesmo, o resultado de uma composição, como que juntando diferentes componentes de organização socio-musical e de história, para restaurar e inventar mais uma vez a gafieira, o samba e a própria cidade. Todo esse processo é esteticamente sustentado pela equação de samba com boa música, cultura autêntica e diversão compartilhada. Nesse contexto, o ambiente da *gafieira* e sua tradição são vistos como algo a renovar e compor, como forma cultural contemporânea.

Ficou claro também que, entre esses pontos, minha atenção tendeu a recair sobre o que percebi como mudanças ou variações na prática do baile de gafieira. Penso que retornar a uma cena onde eu havia trabalhado como instrumentista foi, em certo sentido, como “voltar para casa”: uma situação em que noções de “transformação” e “permanência” aparecem como parâmetros da apreciação. Parte do trabalho do etnógrafo ao revisitar contextos familiares seria então explorar detalhes em perspectiva diacrônica – à qual ele/ela tem um acesso privilegiado –, enquanto combina essa postura com aquela outra, mais usual, do investigador “estrangeiro” de música. A diacronicidade, nesse caso, é de uma modalidade que, em vez de contar com o mesmo tipo de método e registro de dados em dois períodos distintos de pesquisa, depende de um exame da memória pessoal, como fonte de dados – um método que Nettl (1995) utilizou na composição de *Heartland Excursions*, por exemplo. Talvez o mais importante, nesse sentido, tenha sido privilegiar o trabalho de observação e registro das ações atuais, reservando um lugar secundário aos comentários baseados em minha experiência e na reflexividade. Com essa ordem, procurei evitar a postura de um distanciamento forçado – quando sentia proximidade do assunto – e ao mesmo tempo manter uma atenção que fosse favorável ao exame das ações do “outro”.

Sobre o *continuum* entre educação formal e música feita fora da escola, a que Farrell se referia (v. Introdução deste cap. 5), seria equivocado supor que, no caso do Garrafieira, o vínculo dos músicos-estudantes com a instituição de ensino resulta em praticar, na Lapa, técnicas e conhecimentos aprendidos no IVL. Não é em termos de aplicação direta de saberes que a continuidade entre os dois pólos opera. O que se faz no Garrafieira pode até receber alguma contribuição de conhecimentos veiculados na universidade (embora não tenha havido menção a esse respeito), mas entendo que o vínculo mais forte foi estabelecido em termos de

uso do espaço, agregação de músicos e divulgação informal da carreira do grupo: foi na UniRio que o grupo foi fundado e ensaiou durante o início de sua existência. Estudantes e ex-estudantes estiveram integrando o grupo ou colaborando com ele (escrevendo um arranjo, fazendo substituições) ou simplesmente compondo sua rede de relacionamentos, como parte de um microcosmo artístico que, em torno do gosto pelo samba, se estende do *campus* da Urca até a renovada Lapa, e para além dela.

É importante notar, entretanto, que a iniciativa de formação do grupo foi autônoma, no sentido de que o projeto artístico não foi delineado por um programa da disciplina Prática de Conjunto (em que os estudantes do grupo estavam formalmente matriculados). No caso do Garrafieira, também a sua *sustentação* – uma questão que é diferencial importante na trajetória dos grupos inscritos em PC – dependeu de medidas tomadas pelos integrantes: o manejo político de problemas interpessoais, o gerenciamento da agenda de apresentações, a substituição de músicos, a gravação do disco – tudo isso aconteceu como resultado de deliberações e ações entre os músicos, sem ingerência da instituição.

Também se deve considerar os fatores contextuais mencionados, que permitiram e favoreceram a existência do Garrafieira, desde *certa autonomia* que se pode exercer no *campus* até a *organização de espaços e programações*. Com isso, quero dizer duas coisas:

1) Na vida institucional do IVL-UniRio, existem certas *condições favoráveis à auto-organização de conjuntos e um ambiente esteticamente favorável* ao encontro de tradições musicais brasileiras e novas elaborações sobre elas – levadas a termo por uma parcela de músicos-estudantes e ex-estudantes. Na composição do “microcosmo artístico” a que me referi, estão participando praticantes que convergem para essa instituição universitária, interessados na valorização de músicas associadas aos símbolos de “popular” e “brasileira”. A ação musical desses indivíduos tem se manifestado, nos últimos anos, na criação de (ou participação em) conjuntos – Sem Batuta, Acorda Bamba, Roda de Saia, Água de Moringa, Raspa de Juá, Tira Poeira, Samambaia, Céu na Terra, Rabo de Lagartixa, Travalíngua e outros – que constituem um círculo artístico genericamente “carioca”, em que se fomentam fusões musicais, pesquisa e revitalização de tradições.

2) Além dessa configuração particular do ambiente acadêmico, sugiro que a atual organização comercial da Lapa, como área de vida noturna centrada no consumo de lazer e de manifestações culturais, é o outro “fator contextual” que contribui de maneira importante para a existência de um conjunto como o Garrafieira. Em termos práticos, *o grupo se mantém unido por estar trabalhando regularmente*, participando desse cenário geral, ao mesmo tempo em que vai estabelecendo sua singularidade. Uma rede de agentes interessados, dos músicos aos donos e programadores de casas, sustenta-se economicamente com auxílio de símbolos – e o conjunto modifica a tradição da música de gafieira, enquanto se beneficia de seu valor de historicidade.

No contexto desta pesquisa, é entre este *âmbito de atuação* – a atividade musical na Lapa como prática profissionalizante – e a universidade como *espaço de encontro* entre

músicos com interesses relacionados àquele ambiente que se caracteriza a operação do *continuum* imaginado por Farrell, entre instituição de ensino e prática social. O Garrafieira não existe como conjunto isolado, mas como participante – ao lado de outros grupos – de um contexto urbano (incluindo o sub-contexto *campus*) que, comercial e culturalmente, é relativamente favorável à sua atividade. Essa atividade, por sua vez, iniciou-se numa instituição universitária que, se não tem apoiado mais ativamente, tem propiciado algumas condições concretas e certo apoio ideológico para iniciativas de conjuntos que começam a construir ali sua trajetória. Entre a Lapa e o IVL, a continuidade que se nota não é tanto de técnica e conhecimentos analíticos, mas gira em torno de um cultivo de valores e estética que os participantes dos dois ambientes acionam em sua produção.

5.4 Flávio Gabriel, trompetista

Nesta seção, está em foco um músico-estudante, o trompetista Flávio Gabriel Parro da Silva: trato de estudar aqui suas relações com outros músicos e suas reflexões sobre a trajetória de estudo e trabalho. Permeada por ensaios, apresentações e diálogos (sobre todo tipo de assunto correlato), a convivência com Flávio gerou um caso paradigmático para exame da individualização e da ação social, no campo da música. É que sempre houve oportunidade de ouvi-lo refletir sobre a construção de sua carreira *em relação a outros agentes e às condições* – materiais, organizacionais, psicológicas – em que essa construção se desenvolve. Uma rica variedade de dados foi gerada por conta de sua dedicação ao trabalho musical e sua colaboração com esta pesquisa.

Enquanto estudava seu instrumento, o músico-estudante mantinha mais de um compromisso musical: estava vinculado ao curso universitário (como aluno do Bacharelado em trompete); a uma determinada “escola” de seu instrumento (cultivada por seu ex-professor, seu atual professor e pelo ex-professor deste); e a uma orquestra orientada por uma estética e um *modus operandi* peculiares (era integrante da Itiberê Orquestra Família). Além desses compromissos principais e continuados, Flávio fazia cachês esporádicos, participava de concursos para instrumentistas, dava aulas particulares de trompete. Entre as diversas situações de trabalho/estudo musical, a *elaboração do músico* passava por momentos de conflito, identificação, incerteza, gratificação. Investimentos de tempo e energia eram feitos com expressão emocional e levando em conta considerações práticas e valores estéticos. E em seu discurso sobre essa elaboração, ficou claro que estava presente não só o próprio indivíduo (suas motivações, seus interesses), mas também um outro lado – as forças, influências e limitações da contraparte social. É como sintetizou Gilberto Velho:

Coloca-se como problema a relação entre projetos individuais e os círculos sociais em que o agente se inclui ou participa. A idéia central é que, primeiramente, reconhece-se não existir um projeto individual “puro”, sem referência ao outro ou ao social. Os projetos são elaborados e construídos em função de experiências socio-culturais, de um código, de vivências e interações interpretadas (Velho, 2004, p.26).

Segundo a perspectiva geral deste trabalho – que vê a ação musical como ação social –, era o mais indicado, portanto, estudar a construção profissional de Flávio procurando olhar com atenção para seu relacionamento com os colegas de Bacharelado no IVL, com seu professor de instrumento, com o diretor musical e seus colegas da Itiberê Orquestra Família e, em caráter dialógico e reflexivo, com o próprio pesquisador.

5.4.1 Instrumentista e instrumento

A trajetória de profissionalização em música pode ser vista – assim como a própria aprendizagem musical – como um processo geralmente marcado por uma combinação de experiências com graus diversos de formalidade e informalidade, condicionamento social, acaso e auto-orientação. Por esse entendimento, pode-se dizer que uma carreira profissional começa bem antes que algo comumente reconhecido como “profissional” aconteça (v. Swanwick, Silva e Fernandes, 2004, p.8).

Quando o trompetista Flávio Gabriel discorre sobre sua trajetória, um ponto focal fica, no entanto, bem claro: o *instrumento* é o centro de suas atenções desde o começo da aprendizagem e no percurso de profissionalização. A partir de um estágio inicial, em que uma delimitação das possibilidades é dada pelas práticas de música na cidade natal e um grau de acaso se manifesta na escolha do instrumento, define-se uma associação estável entre o músico e o trompete:

Sou de Mauá [região do ABC paulista], comecei a tocar lá em banda municipal, só que banda marcial, não tinha saxofone, essas coisas. Aí escolhi o trompete, porque eu queria tocar bombardino, mas era muito grande pra mim, que tinha onze anos; o maestro falou: “não, você vai tocar melofone”. Só que o melofone na banda só faz (reproduz com a voz a célula típica de ritmo). Aí, escolhi trompete e gostei. Fiquei três anos na banda e meus pais se mudaram pra uma cidade a vinte minutos de Campinas. E aí descobri esse professor que dava aula lá, e tendo aula com ele é que eu comecei a tocar na banda que o irmão dele regia, e a fazer casamento, essas coisas. Eu tinha aula particular de trompete com ele [que era o primeiro trompetista da O. S. de Campinas], e participava de um grupo que ele criou, o único quinteto de trompetes do Brasil. Tinha esse grupo que era muito legal, e trabalhava: fazia muito casamento, tocava muito em banda sinfônica, cachê em orquestra, sinfônica de Campinas, orquestra lá da região, de Rio Claro, de Bragança Paulista...

Desde essa atividade musical que começa cedo e antecede o ingresso na universidade, uma forma de ação que é orientada em parte por tradição e pela transmissão oral de conhecimento vai se delineando na carreira de Flávio:

[*E por que a faculdade?*]

(...) nessa escola de trompete que eu estudo aqui no Brasil, tem meio que uma escadinha. Quem inventou a escola tá em Boston, tem outro cara que estudou com quem inventou a escola, que é o Nailson, e tem outro que estudou com o Nailson, que foi o Clóvis, meu professor em Campinas. Então eu ouvi a história da terceira pessoa que tinha a história. Aí, ele falou: “olha, vc. tem que ouvir e chegar mais perto da fonte”.

Existe um círculo de praticantes, portanto, que adotam um modo particular de operação; e nesse círculo, uma hierarquia (uma “escadinha”) que é, curiosamente, histórica e

sincrônica – ou seja, entre sujeitos contemporâneos, *experts* em seu instrumento¹. Na formação do músico, a relação com o instrumento pode, inclusive, ser tão particularizada a ponto de ser vista em relativa desconexão com outros interesses em “música”, de modo mais geral. Ouço que a iniciativa de cursar a faculdade de Música, no Rio de Janeiro, “foi uma coisa bem trompetista, não foi nada pensando em música ou coisa assim”. Ao mesmo tempo, o interesse no instrumento é mediado por indivíduos que o tocam de certo jeito e que constituem, coletivamente, uma “escola” técnica e estética. Nesse caso, a abordagem é tão específica a ponto de se constituir sobre uma base material: a própria construção do instrumento (e de modelos de bocal) é individualizada pela concepção de um fabricante norte-americano, que mantém constante diálogo com o mestre principal. Como os parâmetros dessa construção propiciam os padrões desejados de sonoridade, e como uma técnica de respiração, emissão e sustentação da coluna de ar é desenvolvida tendo esses padrões em mente, verifica-se um vínculo estreito entre esse modelo de instrumento e a concepção musical. Assim, Flávio referia-se ocasionalmente à “escola Monette-Schlueter” (nomes do fabricante e do mestre).

Flávio deixa claro que ingressou no curso da faculdade para estudar com o prof. Nailson Simões, o que à primeira vista parece contradizer a idéia de universidade como espaço para estudos gerais. De todo modo, a personalização do ensino musical – baseado na díade professor-aluno – é uma característica importante, notada em estudos etnográficos (Kingsbury, 1988; Nettl, 1995; Born, 1995; Travassos, 1999). Observa-se que o padrão de transmissão pessoal e oral é prática central no ensino-aprendizagem e cuida, entre outras coisas, da inculcação de valores estéticos e morais, mesmo em meio a uma cultura musical que também usa a literatura e a notação musical para se sustentar (v. Mann, 1971). Esse padrão configura também certa transmissão de prestígio – transmissão que, aliás, pode ser bi-direcional, quando o aluno se destaca profissionalmente e projeta sobre o professor uma imagem de sucesso. Considere-se ainda o importante aspecto físico e visual na demonstração de técnicas, sua detalhada adaptação ao corpo do estudante, a comparação de nuances nos resultados sonoros – tudo aquilo, enfim, a que só uma interação face-a-face e um diálogo “ao vivo” podem atender:

É porque eu queria ter a oportunidade de *ter aula* com ele, e *vê-lo tocar* e até *poder tocar com ele*. Eu vi um aluno dele especificamente que saiu de Brasília e foi pra Paraíba fazer faculdade com ele, e que pra mim hoje é um super-trompetista, sabe?

Flávio conta que esse outro músico é alguém que ele viu tocar e pensou: “talvez eu possa fazer algo parecido” – fazendo ecoar observações de Weber (1978) e Velho (*op. cit.*) sobre a constituição de um indivíduo com referência em outros, o que difere da concepção

¹ O que oferece uma variante “Novo Mundo” da idéia de “linhagem artística” notada por Kingsbury (1988), definida por uma espécie de genealogia que compreendia gerações de mestres pianistas, remontando ao séc. XVIII.

pseudo-genética do “músico nato”, ou pelo menos coloca uma ênfase na orientação social, em contraste com ela. O exemplo de um outro músico como força motivadora reflete um padrão que se estende para além da atuação musical: essa “vontade de emular outros” seria inseparável de um “desejo de ser competente e de interagir socialmente”, que Jerome Bruner entendeu como força propulsora da aprendizagem (Bruner, citado em Swanwick, 1999, p. 53-54). Afinal, no projeto de profissionalização, “tornar-se músico” tem muito a ver com inserir-se em processos produtivos cujos parâmetros de estruturação o aspirante vai conhecendo por mediação de *role models*, colegas e rotinas. Essa interação social é justamente uma das oportunidades que Flávio entende como valiosas, em sua formação universitária. Acha que é “muito bom” estar junto com outros músicos,

não só do seu instrumento, mas conviver, conhecer mais, ter amizade mesmo com um violoncelista e de repente começar a conhecer Concertos de *cello*, e conhecer Concertos para violino, e ouvir coisas novas, ver que as pessoas pensam parecido ou pensam totalmente diferente.

Para o tipo de estudo musical que ele conduz em ligação com o repertório e o contexto social da música de concerto, a universidade tem sido útil por esse intercâmbio – que vai ampliando relações e experiências para além do círculo de praticantes do mesmo instrumento –, e também no sentido prático de regularizar ciclos de preparação-realização. Suas apresentações no *campus*, em parte agendadas por iniciativa do próprio professor de instrumento e seus estudantes, têm ocorrido na razão de pelo menos um recital por semestre (segundo ele, a classe faz, em média, dois por semestre), o que gera senso de responsabilidade e situações musicais que não têm paralelo no sistema de aulas particulares.

Analisei o trabalho conduzido no *campus*, entre os alunos do Bacharelado em trompete, em aspectos que estavam interligados, mas ainda assim podiam ser distinguidos:

Um trabalho sobre o instrumento, que analisava questões de técnica e interpretação;
 Um trabalho sobre as atitudes do músico, na aprendizagem e nas situações de apresentação;
 Um trabalho acadêmico, sobre outras matérias do currículo.

Enquanto o terceiro aspecto colocava os quatro estudantes da classe de trompetes em relativo isolamento e independência (por estarem inscritos em disciplinas diferentes), notei que havia um grau maior de coesão e interação nos dois primeiros tipos de trabalho, pela própria organização das aulas e por características da orientação dada por seu professor de instrumento.

5.4.2 Atividades coletivas com o instrumento, no *campus*

A sala é grande e parece ter sido adaptada para sua nova função: a bancada que antes servira talvez a uma oficina de cenografia (da vizinha Escola de Teatro) está cheia de partituras e livros espalhados. Um piano, algumas cadeiras e estantes de música foram trazidos como nova mobília. O pé direito é alto, há um espelho na parede e uma pia num dos cantos. O espaço é compartilhado entre a turma de quatro alunos do Bacharelado em trompete e o professor desse instrumento, e representa uma conquista de privacidade e autonomia territorial dentro do *campus*, cada um dos músicos tendo sua cópia de chave da porta. A sala é uma base de onde os alunos de trompete saem para outras aulas, para a cantina, para o auditório vizinho, ou para espairecer no pátio. Voltam a ela para as aulas de instrumento, para ensaios ou mais diariamente para a prática rotineira do estudo.

Entre eles, no entanto, as aulas não costumam seguir o padrão tradicional do encontro individual com o professor, típico do conservatório e de outros cursos de Bacharelado no IVL; e muitas vezes as horas de estudo também não seguem o modelo de isolamento do estudante com seu instrumento. Em vez disso, podem transformar-se em sessões de observação mútua e troca de opiniões sobre problemas técnicos, decisões de interpretação, análise de uma peça do repertório. Enquanto um demonstra como está abordando certa passagem musical ou problema técnico, outros observam, comentam, fazem uma piada. Presenciei alguns desses momentos, em que atenção, crítica e bom humor se alternavam nos comentários dos participantes. Parece ter ficado definido entre eles que essa forma de intercâmbio sobre o estudo seria como um procedimento padrão, ou norma cultural do grupo. Flávio comentava que uma colega nova se mostrava mais reservada que os outros, alegando não estar “no mesmo nível” que eles, mas a atitude geral do professor e dos dois alunos veteranos era incentivar um trabalho compartilhado, sem temores do julgamento alheio. Também segundo Flávio, o outro colega novato já havia “aderido” à proposta e mostrava progresso técnico desde então.

A rotina de trabalho compartilhado e comunicação franca formou-se entre os alunos não de modo espontâneo, mas foi induzida e cultivada por algo que podemos ver como uma “pequena tradição”, de caráter local e alternativo a formas mais comuns de estudo em conservatório. O professor da turma, Nailson Simões, já vinha cultivando essa forma de ensinar e introduzir seus alunos à prática profissional desde um tempo e lugar anterior, quando ensinava – junto a colegas que pensavam a prática educacional de modo semelhante – na Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa. Por um acaso que contribuiu para a pesquisa, pude observar *in loco* que, entre os alunos de alguns instrumentos na faculdade de Música daquela cidade, predominava uma atitude parecida com a dos alunos de trompete da UniRio. Um jovem violoncelista, aluno de lá, comentou comigo que “o pessoal dos outros estados não entendia” como ele e seus colegas chegavam aos concursos nacionais de instrumentistas rindo e falando abertamente com todo mundo e “ainda por cima ganhavam tudo” (os prêmios do concurso). Em seu relato, essa forma de agir contrastava com a dos

“outros”, que pareciam mais “fechados” e “desconfiados” a princípio, mas que, segundo ele, acabavam percebendo – com influência dos resultados musicais obtidos – o valor dessa maneira de se portar frente à música e suas instâncias de competição.

Aqui no IVL, Flávio pensa que entre ele e o colega que ingressou no mesmo período, Maico Lopes, existe uma competitividade que é boa, que leva cada um a estudar com mais afinco em função de progressos que observa no outro. Trocam idéias francamente e um pergunta ao outro o que tem estudado, quando nota alguma diferença para melhor. Também conta que um colega novato passou a estudar intensivamente depois de conversas e orientações que ele e Maico lhe deram. Apresentar-se ao público (incluindo os colegas, o professor) como alguém que *trabalha sobre um instrumento*; que é membro de uma coletividade do mesmo ofício; que reconhece estar sujeito às imperfeições e dificuldades do trabalho técnico, do corpo e da psicologia humana; e que vê o ato de tocar como “uma festa”. Tudo isso vinha caracterizar um *modus operandi* dos alunos de trompete da UniRio, em consonância com aquele de colegas em João Pessoa. Os participantes dessa micro-cultura de estudo e trabalho musical operam com um entendimento da profissionalização que aciona certos parâmetros de ética: no discurso de Flávio, esses parâmetros apareciam como valores, conscientemente orientando uma prática musical e mesmo confundindo-se com ela. Em suas rotinas de trabalho, um *ethos* de leveza e companheirismo era cultivado para interagir com a problemática do trabalho:

Eu acho muito bom, porque o Nailson toca na nossa cabeça, e isso o Clóvis [professor anterior, da mesma “escola”] já apontava, de tocar, não estar muito preocupado em errar nota, de que tocar é uma festa, entendeu? E isso é muito legal, porque tocar é tão alegre quanto você tocar num baile, dando uma canja, improvisando. Claro que existe a responsabilidade, tem todas as regras e as coisas, mas na hora de tocar, bicho, tem que “chutar o balde” e tocar mesmo, alegre e pronto, sabe?

É interessante notar aqui um cruzamento de referências que pertencem a contextos diferentes, por onde o músico-estudante transita. Ele indica que, no recital de música erudita, com seu ritualismo tipicamente sério e formal, pode haver espaço para uma atitude subjetiva que corresponde ao *locus* e a certas rotinas da música popular – baile, “canja”, improviso –, aparentemente com benefício para o músico e sua produção. Ele faz inclusive referência a outro diretor musical com quem trabalha, lembrando uma orientação específica de Itiberê Zwarg para a improvisação, adaptada aqui para o ambiente do recital. De qualquer modo, a relevância que esses músicos dão à formação de uma *atitude para tocar* leva-os inclusive a planejar rotinas de preparação em que isso explicitamente entre em jogo, como objeto de análise crítica e elaboração prática.

No começo, eu tentei fazer grupos, assim, um cara tocar e os outros ficarem ouvindo, antes de você fazer um concerto, sabe? Eu vou tocar e chamar os amigos pra ouvir e ver o que acham,

dar opinião, porque já fica nervoso ali, entendeu? Chamar um grupo seleta, com pessoas quase especialistas e amigas, também, porque vão te criticar (...) a *postura*, porque vão ver coisas até do artista, que a gente esquece que é não só tocar bem; você tem que ter uma postura de palco legal. (...) são coisas que é possível trabalhar.

[E vcs. conseguiram fazer muitos desses encontros?]

Não, isso a gente falou, falou e acabou se resumindo a eu e o Maico [seu colega]. (...) a gente tinha uma necessidade de não ficar nervoso. E como não ficar nervoso? O que eu comecei a fazer com o Maico – porque a gente tava muito próximo e tinha o mesmo objetivo – nas semanas antes do recital: “vai lá, senta aí, vai, toca aí, agora!” – assim, do nada. O cara tocava de cabo a rabo quinze minutos sem parar; porque a gente sempre estuda trechinhos e nunca faz a ligação deles... e isso pra gente foi muito bom.

Tudo isso faz ver um elemento estratégico na formação do músico: é importante ter em mente a contraparte social, o público, críticos, colegas e competidores. O “trabalho sobre si mesmo” de que fala Bourdieu é também um trabalho sobre o outro, isto é, sobre uma *projeção de expectativas em relação a tudo e todos* que participam de um ato musical. Essa atenção, no entanto, começa pelo próprio instrumento de trabalho – um “outro” que deve estar de preferência mais próximo que distante – e que, mesmo pela intensidade e regularidade dos hábitos de estudo, vai sendo incorporado à identidade do instrumentista. No caso de nosso trompetista, vi que, reconhecidamente difícil de controlar, o trompete pode ser animizado: “o instrumento, quando vc. tirou ele do estojo, ele é uma incógnita” – dando a entender que variáveis imprevisíveis, atuantes sobre a qualidade da sonoridade e da *performance*, estão em jogo. Quase visto como um ser vivo, “ele” também pode aparecer como um parceiro: “tem dias que eu olho pro instrumento e pergunto: e aí, o que nós vamos fazer hoje?”, ressaltando com isso que o estudo não é sempre um prazer, nem é uma operação automática; há dias em que o sujeito não tem vontade de estudar; e uma disciplina pode ser exercida para, mesmo assim, fazê-lo. (Penso também na professora que usou a metáfora do namoro, sugerindo que é preciso exercitar uma sensibilidade interpessoal no relacionamento com o instrumento).

5.4.3 Recitais no *campus* – aspectos de sua organização

A questão do acompanhamento

Recitais de instrumentistas-alunos são situações formais de apresentação musical, periodicamente organizadas no IVL. Em caráter informal, e sem que necessariamente houvesse participação de professores, Flávio e seus colegas lidavam também com uma prática que é comum no meio profissional: a contratação de acompanhadores para recitais realizados no *campus*. O procedimento é visto por ele como necessário, pelo menos numa conjuntura que não oferece condições melhores de preparação, e Flávio compara duas fases em que recitais foram preparados e realizados. Na primeira fase, vinculada à disciplina Música de Câmara, houve compromisso mais duradouro e trabalho continuado dos participantes, o que os estimulava inclusive a divulgar as apresentações:

Quando rolava MDC, a gente tinha uma pianista aluna da Universidade, e a gente ficou com ela um semestre trabalhando as coisas e rola uma intimidade, uma afinidade. (...) A gente enchia a [Sala] Villa-Lobos, tem um vídeo com a sala cheia. E um recital que a gente fez na UFRJ, também lotado, mas é que a gente tinha um pique de chamar todo mundo, sabe?

Em fase posterior, no entanto, muda o padrão de organização do trabalho, e com isso a avaliação estética dos resultados:

Agora, com esse esquema meio “*fast food*” de ensaia-três-vezes-e-vai-tocar – que também tem que aprender a fazer – que eu não concordo, não acho que seja bom, mas às vezes você tem que fazer... (...) aqui na faculdade é um jeito que eu vou ter que fazer; já que tenho que pagar pianista, não dá pra ensaiar [mais vezes] ...

[Vocês têm que pagar pianista?]

É, um semestre tem que pagar; o outro não, porque um semestre ela acompanha cordas, outro ela acompanha sopros. E ela é muito requisitada... (...) É, e eu não acho caro, pela hora de serviço. (...) Por exemplo, ela cobra x reais por ensaio, e a gente fez dois ensaios, com bem mais de uma hora, e uma apresentação: foram y reais. Eu não *acho* caro; agora, é caro porque eu to sem grana, preciso estar aqui estudando...

[E ela é da UniRio?]

Ela é, mas tem esse sub-acordo, assim, também não sei como é...

[Não está previsto que os estudantes de piano vão acompanhar os outros solistas?]

É, mas aí a gente corre o risco de pegar a galera que não quer acompanhar, que vai acompanhar mal, porque quem quer acompanhar mesmo vai acompanhar melhor do que quem não quer acompanhar, entendeu?

Do ponto de vista artístico, um problema notado é que a eventual avaliação negativa dos resultados de um evento assim organizado pode ser vista como “normal, pela falta de ensaio, (...) acaba que fica um clima *meio-termo* de recital. O que ta acontecendo é que a gente ta se empolgando menos na hora de chamar as pessoas”. Ou seja, diminui a expectativa em relação ao recital que se prepara, e o evento decresce de importância aos olhos do músico, que parcialmente se distancia dele. Em suma, pensando-se com as categorias sugeridas por Dewey para o estudo de valorações (v. cap. 3), ocorre uma *desvalorização*. Por outro lado, note-se também – e ainda com a terminologia de Dewey – que o músico-estudante *preza* o que faz ao ponto de arcar com despesas que poderia evitar. Como não há perspectiva de lucro comercial com o recital realizado dentro do *campus*, o investimento não pode ser fundado em razão econômica. Este ponto me parece crucial ao entendimento de questões sobre valor, no trabalho musical – e retomarei o assunto no capítulo seguinte. Por ora, acentuo a consideração do trompetista sobre sua ação e a alternativa possível: o risco de ter um acompanhamento insatisfatório, do ponto de vista musical, foi suficiente para excluir a opção economicamente

melhor; o estudante preferiu pagar (caro) para fazer música que pudesse estar mais de acordo com suas expectativas.

Diante dos problemas e limitações encontrados na preparação e realização de recitais com colegas, Flávio Gabriel tomou a iniciativa de formar um duo que trabalhasse regularmente, independente da programação curricular, e em bases de parceria.

O duo com um professor do IVL

A vida no IVL, como vimos em 5.3, oferece algumas condições e oportunidades para formação de conjuntos musicais por iniciativa autônoma. O trompetista e estudante Flávio Gabriel sugeriu ao pianista e professor José Wellington a formação de um duo, “não só para um semestre de MDC”, mas para “serem um duo”, se apresentarem em recitais etc. Com o duo, Flávio considerou que teria melhores condições de preparação também para a apresentação no fim do ano, pois com um trabalho contínuo a dois, em vez da usual contratação de um pianista para a ocasião específica, não é preciso limitar-se a tocar “apenas o escrito”; um entendimento maior, com a regularidade e o conhecimento mútuo, propicia que um dos músicos “possa fazer um *crescendo* que não está na partitura e o outro responda”. Sobre essa iniciativa, um colega observou que Flávio “deu muita sorte”, em termos do *timing* da proposta: pouco tempo antes, esse colega tinha ouvido o professor pianista fazendo comentário favorável sobre um recital do trompetista. Como a iniciativa do duo não visava a um retorno comercial em curto prazo, penso que a disponibilidade do professor para assumir um novo trabalho dependeu de sua aprovação do desempenho do outro músico, e da perspectiva de afinidade estética entre os dois.

Para os ensaios, os músicos usaram os auditórios principais do instituto, em horários que fossem convenientes para ambos. (No capítulo 4, indiquei que a autoridade do professor propiciou o acesso a esses locais privilegiados de ensaio). Presenciei um processo de preparação do repertório em que havia constante troca de idéias e sugestões de interpretação sobre cada peça, além de comentários de cada um sobre os problemas técnicos na execução de seu instrumento. O processo seguiu um ritmo determinado pelos músicos, com visível atenção ao detalhe, e após os primeiros ensaios, Flávio comentou que ainda estavam trabalhando para o som “ficar junto”, referindo-se basicamente à precisão do ritmo conjunto.

No dia 24/04/03, realiza-se o recital do duo José Wellington-Flávio Gabriel. Os dois músicos estão bem vestidos, em traje tipo esporte fino (sem *blazer*), o que distingue essa ocasião do cotidiano universitário. Quando eu e dois de seus colegas encontramos Flávio momentos antes da apresentação, comento a indumentária elegante, e o trompetista diz que “esse é o meu *habitat* natural”.

Com o auditório ainda fechado ao público, pianista e trompetista organizam o palco, fazem um “aquecimento” e passam trechos do repertório. Flávio incumbiu um colega de pegar no “xerox” (sala com serviço de fotocópia) as 30 cópias que encomendara para o programa, dando a ele o dinheiro para o pagamento. Pouco antes do início, o colega chega à sala do

recital e entrega as cópias, junto com o troco. Flávio pessoalmente distribui o programa aos presentes, que conversavam do lado de fora da sala. O momento tem algo de incomum, com os músicos conversando com membros da audiência, seus amigos e conhecidos, *antes* do recital: não se nota a reclusão que costuma anteceder a entrada no palco, embora se perceba um ar mais concentrado e menos brincalhão que de costume, nos modos do trompetista.

Pouco mais de vinte pessoas vêm à Sala Villa-Lobos para a ocasião, o que pode contar como “bom público”, para um evento interno e com pouca divulgação. O recital transcorre em clima habitualmente ritualístico. Os dois músicos chegam ao palco, colocam-se em seus lugares, o pianista sendo assistido por um “virador de página”². Irrompe um aplauso, antes do início da música, saudando a chegada dos executantes. O pianista então se levanta, os dois vêm à boca de cena e inclinam-se para agradecer, com sorrisos.

Há cuidado com a postura durante o recital, e os movimentos de corpo parecem coadjuvantes do movimento da música. No decorrer de uma peça, observa-se que quando um dos músicos não toca determinadas passagens, continua seguindo o discurso musical, atento à parte do parceiro, numa espécie de co-interpretação silenciosa. Um e outro fazem discretos movimentos de respiração e relaxamento muscular, durante as pausas, como preparação para cada próxima entrada. Ao fim de cada movimento ou seção dentro de uma mesma peça, o silêncio é observado por todos os presentes (que usam o programa como guia). Ao fim de cada peça, aplausos, os músicos entreolham-se, como que emitindo um julgamento silencioso sobre sua *performance*, vêm à boca de cena e agradecem com uma reverência e um sorriso.

Ao fim do recital, boa parte dos presentes aplaude de pé. Vários se aproximam dos músicos, para cumprimentá-los. Colegas de instrumento fazem algum comentário mais técnico, de *insider*: o professor de trompete (Naílson Simões), por exemplo, detectou um erro na execução do aluno, e comenta como solucionou um episódio semelhante ocorrido com ele mesmo (transformando um erro na *cadenza* de uma peça em invenção improvisada). Um colega de Flávio opina sobre um procedimento prático, que viu interferir na *performance*: “não, a surdina você não pode deixar longe”.

Já do lado de fora, pergunta-se aonde ir, para comemorar, como é de praxe após um recital ou *show*. Alguém sugere um bar que fica próximo, mas vários não podem ir, e a conversa se estende aqui mesmo, no pátio da faculdade. “Já que não vão sair, diz Flávio, acho que vou ficar por aqui, estudando”. Dias depois, Flávio conta que terminaram aquela noite indo jantar na casa de seu professor de trompete, e continuaram a conversar lá sobre o recital e outros assuntos.

² Músico que auxilia o executante com as páginas da partitura, virando-as à medida que a leitura avança e o próprio executante não pode manuseá-las sem interromper a música.



fig. 7: Flávio Gabriel (trompete) e José Wellington (piano) ensaiam para recital

A narrativa sobre a constituição desse duo, atuando inicialmente no espaço da instituição de ensino, mostra diversos atos de preparação que antecedem a realização de um recital e que são conduzidos nesse caso pelos próprios músicos. A proposta de formação do duo, levantada pelo trompetista, surgiu em parte como resposta a uma situação-problema da vida acadêmica e profissional: a escassez de tempo na preparação de um repertório. O pianista professor aceitou o convite. Daí em diante, os músicos procedem a um regime de ensaios que é minucioso no tratamento do material, esboçam um cronograma de trabalho e marcam o recital. Providências práticas são tomadas pelos músicos, que fazem uma divulgação “boca-a-boca”, elaboram e afixam cartazes na faculdade, elaboram um programa com os dados do recital e arcam com o custo das cópias, que distribuem à platéia. Uma série de procedimentos, enfim, que emulam em escala reduzida a atuação profissional fora do *campus* – concentrando em duas pessoas a ação coletiva da produção artística (v. Becker, 1976; 1983) –, e que aqui estão sob inteira responsabilidade dos músicos, com alguma assistência de colegas.

Em termos de repertório musical e formato, não há diferença notável entre o recital no *campus* e seu equivalente em outras salas de concerto da cidade. Pelo contrário, pode-se dizer que os recitais com alunos do Bacharelado em trompete (como outros instrumentos) promovem no IVL um ambiente preparatório para a prática profissional nos círculos da música erudita. Procedimentos comuns no meio não acadêmico são adotados na faculdade. Um deles

é a contratação de músicos por músicos – diante de um problema notório dentro e fora do *campus*: a escassez do recurso tempo, para ensaios e parcerias regulares.

5.4.4 Emoção e construção profissional

Estudo do instrumento, pertencimento a uma “escola”, organização de recitais – elementos que delineiam uma análise da atividade musical pela perspectiva predominantemente técnica e sociológica, até aqui. A convivência e os diálogos com Flávio Gabriel ofereceram, no entanto, mais elementos para se pensar a subjetividade do músico e a construção de sua profissão – especialmente aspectos de emotividade e valoração estética que influíam, como ele mesmo indicava, em sua trajetória.

Simultaneamente ao curso, uma parte dessa trajetória passa por seu ingresso e participação na Itiberê Orquestra Família, um contexto de produção musical com alguns parâmetros bem distintos do “*habitat* natural” de Flávio Gabriel. Aproximar-se do conjunto foi um processo gradual, começando por seu interesse em estudar improvisação, já que, segundo ele, “a frustração de todo trompetista erudito é não improvisar”. Flávio tinha colegas no curso – inclusive o amigo com quem dividia apartamento – que o estimulavam a participar das Oficinas de Itiberê Zwarg, na Pro Arte, e pensou que aquele seria um caminho para o estudo da improvisação, associando essa prática e a oficina à “música popular”. Ele ingressa numa das oficinas, mas cedo se dá conta do conflito entre sua expectativa e a proposta daquele trabalho: não se tratava de improvisar, afinal. A música era inteiramente composta pelo diretor e assim, apesar de ter partes interessantes para tocar, que Itiberê compunha tendo em mente as habilidades de Flávio, este ficava muito tempo inativo no ensaio, assistindo ao processo mais demorado de músicos iniciantes tentando realizar suas próprias partes. O trompetista – que até ali não conhecia diretamente a orquestra conduzida por Itiberê – passa então por um período de relativo distanciamento em relação à oficina, priorizando outros compromissos.

A primeira vez que assistiu a uma apresentação da Itiberê Orquestra Família foi por ocasião do lançamento do CD do grupo, no Teatro Carlos Gomes, em outubro de 2001. Flávio ficou impressionado, primeiramente, com a lotação do teatro, e depois com a abertura do *show*: “de repente ouço trinta pessoas correndo, entrando no palco, maior pique, tudo colorido, já é um tapa na cara, (eu acostumado com) tudo formal, todo certinho...”. As relações que ele estabeleceu ali com a forma de atuação e a música produzida pela orquestra, e também, reflexivamente, com seu próprio *habitus*, sua prática musical, constituíram episódio apto a ser visto como uma “experiência estética”, à maneira de Dewey, gerando envolvimento, *insight* e transformação:

E aí começou a rolar um som, eu sempre tive identificação com... música brasileira, regional, essas coisas, sempre achei muito legal, viola caipira, então! (...) tudo que tinha muito ritmo assim, corria no sangue (...) Quando tocava o *Batuque*, do Francisco Mignone, *Choros 10*, tocava essas coisas em orquestra, eu delirava porque a percussão comendo solta... sempre foi assim. E

aí, quando eu vi aquilo, já passou pela minha cabeça “cara, quê que eu vou fazer da minha vida agora?” (...) Porque de um lado eu tinha... a W tava quieta, mas eu vi que ela tava meio chocada, e a Y do lado, que tava estudando o Concerto N, falou assim “por que eu to estudando aquela m... daquele concerto!?” Quando ela falou isso, eu me identifiquei com aquilo, cara, eu chorava, comecei a chorar, porque... eu senti que a minha vida era aquilo, na hora.

Ao fim do concerto, Flávio vai aos bastidores, cumprimentar o maestro e os colegas de IVL:

Aí saí assim, cumprimentei o Itiberê – mas tava muito fora do ambiente –, o Pedro, aí encontrei a Aline, que era a que eu tinha um pouco mais de intimidade, abracei ela e comecei a chorar muito, soluçava, e não conseguia falar, só de falar agora, fico emocionado... (...) Fui pra casa, “p... , quê que eu vou fazer agora?”, pensei, falei com todo mundo: “bicho, assisti um grupo, cara, nunca vi nada igual!”

Pouco depois, Itiberê convida Flávio a integrar a IOF. O diretor vinha considerando desde antes essa *passagem* do trompetista, da oficina à orquestra, como acontece com outros músicos que se destacam na primeira, e Flávio aceita. No processo que culmina com seu ingresso, ocorre uma interessante articulação entre interesses práticos, o impulso da emoção estética e avaliações por mais de um agente:

[Chegou a comentar com o Nailson?]

Não, não, eu acho que falei com ele depois que eu entrei, mas... ele achou muito bom. Ele falou: Amém!, sabe? Falou que quando viu o grupo do Hermeto se dissolvendo, ficou muito triste, achava que aquilo ia acabar, entendeu? E vê a IOF como uma continuidade. (...)

Não só o professor de trompete endossa a nova atividade, como o comentário crítico de um ex-professor sobre uma *performance* de Flávio também o faz enxergar, na IOF, uma oportunidade de desenvolver novas habilidades e talvez um estilo mais pessoal, uma individualidade musical:

uma semana antes eu tinha tocado [em Campinas], tinha feito um recital, e... o Clóvis falou assim: “olha, ta muito bom, mas vc. ta tocando igual ao Nailson”. Mas achei legal, porque se eu fui ter aula com o cara, era um elogio! Mas eu entendi o que ele quis dizer, no sentido de “ó, você já pode buscar seu jeito de tocar”. Aí falei isso com ele, do Itiberê e tal, achei de novo que entrar na Orquestra seria improvisar e coisas desse tipo (...)

Uma combinação de fatores, portanto, motiva a ação desse músico ao ingressar em outro mundo musical, acrescentando a seus compromissos prévios uma nova rotina de trabalho. Ao lado da beleza que percebe na música do novo conjunto, estão as oportunidades

de extensão de repertório e desafios técnicos que podem mover para frente sua construção de carreira:

O repertório era bonito, tinha a ver com o que eu pensava, eu queria dificuldade mesmo, queria ter a oportunidade de não ter que ficar dependendo do repertório que foi criado tanto tempo atrás, apesar de adorar ele. E ter a oportunidade de estar participando do processo de criação dessas [peças], de estar junto com o compositor. (...) Aí entrei e foi muito bom, ele escreveu *penca* de coisas [para o trompete], tudo era muita nota, eu acho que não me desestimulou porque era tudo muita nota, mas eu consegui tocar. Depois de 6 meses é que ele foi escrever a primeira coisa que... ainda às vezes não sei, que é muito rápido, o *Preto Velho*, a re-exposição dos sopros que (reproduz com a voz a parte mais fácil e a mais difícil). Trompete é ingrato porque tem três botões e um a gente não tem domínio: o terceiro é chato, é o mais complicado de estar trabalhando, é o que sempre dá problema pra qualquer trompetista...

Preocupações com técnica, com ampliação de repertório, motivação profissional. Em abril de 2003, cerca de ano e meio após ingressar na IOF, Flávio passa por nova experiência de impacto estético, indo a um *show* de Hermeto Pascoal, no qual colegas da IOF fazem “participação especial”, tocando músicas que gravaram no disco do “mestre” (*Mundo Verde Esperança*, selo Rádio MEC, 2003). A apreciação de uma música que, diante do repertório erudito, parece tão claramente “outra” – por relações estruturais, relações de interpretação etc. –, deflagra outra vez o questionamento: “o quê que eu faço da vida agora?”. Comentando o evento, Flávio demonstra sua admiração pela música de Hermeto e pela competência musical dos colegas de orquestra, que ele costuma expressar em termos de “conhecer harmonia”. Tal como é visto pelo trompetista, esse conhecimento se referencia no contexto particular da IOF, abrangendo procedimentos intuitivos e racionalizados: no discurso dos músicos daquela orquestra, “harmonia” se refere à percepção das interações entre alturas, à lógica (nem sempre teorizada) dos encadeamentos de acordes e ao acerto nas escolhas de sons, ao improvisar³. Notei que o trompetista ia gradualmente testando e aplicando noções que aprendia informalmente com colegas da IOF à improvisação sobre um *standard* do jazz, a um exercício de composição etc.. A improvisação, como vimos, era prática específica que Flávio estava motivado a investigar, e aquela orquestra veio a ser, de fato, o ambiente em que ele “perdeu a virgindade” – expressão que colegas usaram para marcar o momento em que ele e uma colega, tomando um *solo* cada um, improvisaram pela primeira vez em apresentação pública: os dois festejaram e foram festejados por isso, após o *show*.

³Um professor que ensina Harmonia no IVL conta que, no início de sua carreira musical, tocava guitarra e só conhecia as “posições” – isto é, sabia posicionar os dedos na escala do instrumento, em configurações não teorizadas, que memorizava e articulava mais ou menos intuitivamente – tocando o repertório com seu conjunto de baile: não sabia dizer que acorde estava fazendo e mal lia cifras. Teoricamente, a harmonia é um conhecimento classificatório das relações entre os sons; para tocar um instrumento, esse conhecimento não é pré-requisito. Apesar de já tocar profissionalmente o trompete, Flávio demonstra em seu discurso que “harmonia” é algo que estuda e quer dominar teorica e praticamente, assim como outros colegas.



fig. 8: Com a Itiberê Orquestra Família, em concerto no Rio de Janeiro

"A orquestra [IOF] está mudando concepções na minha vida", diz o músico-estudante. Quando o conjunto se apresenta em Campinas – como parte de uma turnê pelo estado de São Paulo –, sua mãe e outras pessoas da família, acostumadas a verem Flávio tocando música clássica, com orquestras e bandas sinfônicas, acham que ele "é meio um estranho no ninho", nesse novo conjunto – diferenças de *habitus* (expressão usada por Bourdieu) e de *habitat* (expressão usada por Flávio) são notadas pelo próprio agente e por quem o conhecia antes. Há mudança em padrões cognitivos (com a memorização do repertório, por exemplo, que é usual na IOF e incomum na música sinfônica), em padrões de sociabilidade (ele agora sai mais à noite, com os colegas), e de auto-apresentação (com a IOF, a indumentária é casual e os músicos encenam movimentos de dança). Quanto a relacionamento no trabalho, Flávio observa que "na IOF, a gente pode falar a verdade nua e crua, sem que isso interfira nos relacionamentos", o que considera "muito difícil [de acontecer] em outros lugares" – embora se deva notar que o padrão de crítica franca entre colegas de instrumento é praticado também em sua classe de Bacharelado, no IVL. Há também certa reciprocidade de influências entre o trompetista "erudito" e alguns colegas de "música instrumental", já que diferentes histórias de formação musical entram em contato, no grupo: por exemplo, Flávio apresentou gravações de orquestras a um colega de lá, que de início via com preconceito o modo de trabalho em

orquestras sinfônicas e, por extensão, a música que fazem. O colega gostou, e passou a se interessar mais pelo repertório sinfônico⁴.

Nesse trânsito entre dois contextos de prática, vão se formando alguns critérios de avaliação musical cuja genealogia não se pode detectar exatamente, mas que vão sendo empregados num e noutro. Flávio diz que um desses critérios é “tocar com vontade” – algo que se ouve também em discursos na IOF – e exemplifica:

Tem um aluno meu que é péssimo trompetista, mas é o mais músico que eu já vi, na vontade de tocar, o coração dele tá ali (...) eu falo abertamente pra ele: você é um dos maiores músicos que conheço, assim de vontade de tocar.

Este valor ou critério pode ser visto em conjunção com um outro, a “presença de palco” (que, para o trompetista, talvez tenha origem anterior a seu ingresso na IOF), e o exemplo dado agora é de um músico da Orquestra Filarmônica de Nova York:

Um bom músico dá pra perceber a seriedade que ele tá no palco e também a espontaneidade com que ele fica no palco: (...) Fulano de Tal é o maior instrumentista de metal que eu já vi.

Emotividade e “coração”, por um lado, dão impressão de serem tendências naturais do indivíduo; “presença de palco”, por outro, se afigura a Flávio como uma habilidade passível de ser trabalhada: raciocina que exercícios de teatro podem ser úteis, e aquele mesmo músico que ele admira dá sugestões práticas para se desenvolver uma técnica de palco (pensa, por exemplo, no espectador sentado à última fileira da galeria, e imagina-se projetando o som naquela direção, a fim de comunicar-se com ele). Mas aquelas outras tendências “naturais”, como se sabe, podem estar associadas também a um cultivo – menos consciente, mais informal –, a uma música ouvida desde cedo, em condições formadoras do gosto, da afetividade, da identidade mesma (Slobin, 1993; Martin, 1995). No caso de Flávio, “minha música de infância foi *pop classics*”. Ouvia em casa gravações de orquestras, muita música romântica, Tchaikovsky – música que ele reproduz vocalmente, com gestos largos e ênfase na expressividade. Sugere que talvez seja por isso que “hoje, quando ouço uma música com grande dinâmica, me empolgo mais que todo mundo”.

De qualquer modo, a imagem de um instrumentista “maior” parece se formar diante de Flávio Gabriel com uma variedade de traços caracterizadores, combinando nitidamente habilidades técnicas e disposições emocionais e éticas. Em seu caso, aperfeiçoar-se envolve toda uma construção pessoal referenciada em modelos que estão agindo no mundo profissional da música, convivendo com ele mais ou menos proximamente, mas em todo caso sempre *acionáveis*, por meio de citação, audição, memória de experiências. Com essa

⁴Flávio identifica preconceitos mútuos, no campo geral da música, entre o “erudito” e o “popular”, e indica que o contato em primeira mão com a produção em cada meio pode ser suficiente para superar barreiras de parte a parte.

bagagem cultural e social de referências, o músico vai explorando o campo geral da música e os limites dos territórios em que age.



fig. 9: Ensaio de um Concerto barroco, como um dos solistas (trompete piccolo)⁵

5.4.5 Território de atuação musical

Um repertório para o instrumento

Uma prática musical tem no seu *repertório de composições* um dos elementos mais evidentes de delimitação e mapeamento. Os aspectos convencionais e caracterizadores de um gênero/estilo (ou de uma tradição musical qualquer) estão representados, primeiramente, por aspectos convencionais e caracterizadores de suas composições – tomando-se este termo, é claro, em sentido amplo, que não pressupõe obrigatoriedade de notação ou de qualquer outro parâmetro de organização do material sonoro. Essa demarcação de um “território” de prática por seu repertório característico também se relaciona, é claro, com as convenções de realização e de apreciação dos itens característicos, as *peças* musicais. Isto é, a noção metafórica de um território musical não opera apenas com uma estruturação “interna” à linguagem musical, mas também com uma lógica social e prática – as práticas musicais seriam como *formas de vida*, contextos onde o sentido particular dos enunciados (técnicos, valorativos) se constitui em *jogos de linguagem* diversos (harmonizar uma melodia, improvisar, acompanhar, compor etc.). Esta breve consideração, com alusão à teoria de Wittgenstein, tem amplitude suficiente, sugiro, para abranger culturas musicais diversas, mantendo sua validade. Com relação ao caso de nosso músico-estudante, quero voltar a

⁵ Imagem feita a partir de filmagem feita por Breno Kuperman, a quem agradeço pela colaboração.

atenção para o papel do repertório na profissionalização: é pelo conjunto de peças para trompete, concebidas e registradas de acordo com os padrões mais comuns da notação musical, que se demarca inicialmente o espaço de sua atuação – especialmente se consideramos a música erudita como sua “destinação” socio-musical.

É justamente esse repertório que Flávio Gabriel mais procura conhecer, dominar e reproduzir, em seus estudos e nos recitais. Acontece que os limites são relativamente estreitos: no *corpus* geral da música sinfônica, por exemplo, são apenas quatro os principais Concertos que colocam o instrumento em papel de solista. Em comparação com o total de peças equivalentes, compostas para clarinete, flauta, violino ou piano, por exemplo, verifica-se uma restrição notável de possibilidades de destaque individual do trompetista, e portanto das possibilidades de sua valorização num sistema de prática que privilegia exatamente esse tipo de destaque. “Para que estudar tanto?” – parafraseando seu ex-professor – se a maior parte do trabalho profissional vai passar despercebida do público, localizada nas estantes ao fundo de uma orquestra? Um quadro problemático para o trompetista, pelo menos segundo uma lógica social que enfatiza o “indivíduo” e a relação economicista de “custo-benefício” como unidades significativas e centrais. Todo o trabalho sobre si mesmo, toda a proficiência técnica e sensibilidade estética cultivadas laboriosamente parecem esbarrar no reduzido número de oportunidades para um solista/camerista, que o próprio repertório configura.

É então que a metáfora espacial de um território – com sua conotação de terra ainda a explorar e povoar⁶ – parece caber, como a usei para falar de “música popular” e das relações gerais entre prática musical e ensino na universidade carioca e contemporânea (v. cap. 4)⁷. A particularidade aqui é que o território da música erudita aparece como mais conhecido, mais “mapeado” – embora continue, é claro, a haver espaços a conhecer e ocupar, e suas fronteiras continuem a ser expandidas. Assim, para um músico que já acumulou e continua agindo para acumular técnica e incorporar qualidades estéticas como a “presença de palco”, procurar estender esse repertório é uma questão estratégica de profissionalização e valorização da própria pessoa. É questão de aumentar possibilidades de atuação – especialmente no palco – e de utilização daqueles recursos.

A música de câmara, de execução organizada em duos e pequenas formações, é um território cuja expansão de fronteiras se mostra mais viável, por conta de condições materiais de realização. Flávio demonstra interesse no alargamento desse repertório, “queria ter a oportunidade de não ter que ficar dependendo do repertório que foi criado tanto tempo atrás” – é esta a interpretação prática que ele produz sobre as condições de sua atividade (v. Bourdieu, 1980, p. 114-116). E assim procura intensificar o contato com compositores e sua produção. No recital de graduação, vai tocar uma peça que foi composta para Charles

⁶ Nesse sentido, lembro os antigos mapas de geografia política do Brasil, quando o estatuto especial dos *territórios* (Acre, Rondônia, Roraima, Amapá) sugeria uma condição “anterior” à dos estados (e de terra quase virgem).

⁷ V. tb. Travassos, 1999, sobre a música popular como “um espaço vazio a ser ocupado por coisas diversas”, no mesmo ambiente universitário.

Schlueter (o expoente maior de sua “escola”): um duo com piano. Pensa em corresponder-se com o compositor ou com o trompetista, para obter mais dados sobre a peça, interpretá-la melhor. Outra peça comentada foi composta por Dawid Korenchender, professor do IVL, para ele e seu colega de classe; a música apresentava dificuldades em termos de resistência física, foi escrita quase sem pausas para descanso, e com trechos muito difíceis. (O compositor sugeriu que poderia fazer algumas alterações, mas Flávio disse que não era necessário, e que fazia parte de seu papel de instrumentista aceitar novos desafios técnicos). Itiberê Zwarg é outro compositor que tem produzido peças para esse repertório camerístico: um trio para trompete, flauta e piano – composto especificamente para Flávio Gabriel e dois colegas de IOF, Aline Gonçalves e Vítor Gonçalves – foi apresentado em recital no IVL e faz parte do repertório daquela orquestra. Outra peça de Itiberê foi composta para um septeto de trompetes, formado pelos quatro alunos do IVL, seu professor, um trompetista da IOF e mais o próprio Schlueter, por ocasião de uma de suas visitas ao Brasil.

Essa relação entre repertório de composições e território de prática musical, enfim, envolve problemas e interesses da profissionalização; as iniciativas na direção de alargar o próprio campo de trabalho e aumentar as chances de realização podem ser vistas como ações que procuram responder àqueles problemas e interesses, e justificam, por assim dizer, o longo trabalho de preparação – um trabalho que, aliás, se evidencia continuamente nas ações de músicos-estudantes: essa construção técnica e estética é caracterizadora das rotinas de Flávio Gabriel e colegas.

Perto do encerramento do trabalho de campo, conversamos eu e Flávio, na sala dos trompetistas. Ele comenta o repertório para seu recital de graduação, demonstra as particularidades de cada surdina, de cada instrumento (trompete e trompete *piccolo*) e de cada combinação bocal-instrumento, em relação aos gêneros diversos: este bocal é melhor para salsa; com este outro fica impossível tocar o Concerto Brandemburguês – ilustra com exemplos de peças e passagens. Pergunta se percebo a diferença entre dois bocais que ele alterna no *piccolo*, para testar certo efeito, ou se a diferença é “muito sutil” para ser percebida, e arremata: “a gente é viciado em detalhe”.

Concluindo

Flávio Gabriel e seus colegas de Bacharelado têm no *campus* um pequeno sistema de vida – uma rotina de estudos e apresentações que se referencia em geral na música de concerto e em particular numa *escola* contemporânea de técnica e estética instrumental. Suas ações passam também por uma caracterização ética, delineada a partir do exemplo e do discurso de seu professor, que valoriza certas qualidades e atitudes no trabalho musical, cultivando-as com a turma de 4 alunos⁸. A convivência entre os músicos da classe de

⁸ Esse grupo pode ser associado conceitualmente aos “*studio cliques*” do conservatório de Kingsbury (1988, p. 41-46), especialmente pelos padrões de transmissão de conhecimento e de prestígio. Noto, no entanto, características éticas que o diferenciam do aspecto mais exclusivo e competitivo, observado por aquele autor.

trompetes, que se estende ao relacionamento com o professor em atividades musicais fora do *campus* e com sua família em ocasiões “festivas” de recitais, está fisicamente centrada numa base institucional e ao mesmo tempo semi-autônoma, com utilização em tempo integral de uma sala no *campus*, uma espécie de centro de convivência em torno do trompete – esse ponto focal na construção de suas concepções e práticas de música.

Noto que, nas ações desse músico-estudante, há esse teor de investimento consciente e estratégico, essa caracterização de um projeto de atuação profissional. Por outro lado, noto também que uma imersão na prática, nas rotinas sociais da música (configuradas ora pela música erudita, ora pela música da IOF, e às vezes articulando as duas), de certo modo vão imbuindo suas ações de um caráter habitual, tradicional, fazendo sentido em determinado território de prática, onde a convivência com modelos – de “corpo presente” ou por citação, audição e memória – tem o efeito de dispor sobre os modos de conduta musical e social. “Estudar música”, na trajetória do trompetista, evidencia essa referência constante em *outros músicos*, que propõem formas distintas de fazer “música”, com o mesmo instrumento; em valores e sentimentos que compõem sua subjetividade; e no contexto delimitado por *um repertório* que também dispõe sobre o que e como tocar, isto é, dispõe sobre condições de atuação e expressão do indivíduo músico.

* * *

Concluindo o capítulo

Na análise e interpretação das ações musicais de músicos e conjuntos, considerei úteis os conceitos de técnica, estética e valores – delineados e aplicados nos capítulos anteriores –, assim como as observações sobre o cotidiano das relações na universidade. Acrescentei neste capítulo dois outros temas, que parecem proveitosos ao estudo dos casos em foco, na medida em que pude testá-los com dados etnográficos: o individualismo no campo da música e a hipótese de continuidade entre ensino formal de música e sua prática social. Mesmo ressaltando que os dois conjuntos e o músico-estudante focalizados foram tratados em seus próprios contextos de ação, gerando métodos de observação adaptados a cada um e recebendo análises igualmente particulares⁹, acredito que esse aparato conceitual comum – elaborado parcialmente durante o trabalho de campo – permite olhar cada caso e “através” deles. O efeito teórico pode ser produtivo, na medida em que contribui para uma compreensão de diferenças e regularidades na prática musical e na condução dos projetos de formação do músico.

Sobre o tema do *continuum* entre atividades dentro e fora do *campus* (a partir da hipótese de Farrell), entendo que os músicos experimentam, no trabalho com a Itiberê Orquestra Família, uma organização musical que apresenta vários traços de *descontinuidade*

⁹ Não era meu projeto conduzir um estudo comparativo, formal e sistemático.

com outra organização, praticada no curso universitário. Para os músicos-estudantes, esses dois sistemas de prática se confrontam e competem pelo investimento de seu tempo e energia, na medida que os contextos enfatizam aspectos distintos na formação do músico. Apresento abaixo um esquema dessa diferença:

IOF	Universidade
Trabalho em grupo	Trabalho individual
Som processado sem uso de notação	Som processado com uso de notação
Multi-instrumentista	Especialização do instrumentista
Abordagem sintética do conhecimento	Abordagem analítica do conhecimento
Preparação-realização	Preparação

Quadro 6 : Diferentes ênfases, no trabalho/estudo musical

Chamo a atenção do leitor para a caracterização feita por *ênfases* diferentes, entre os dois contextos de prática musical, fazendo ver que cada ambiente não tem apenas os traços apontados no quadro, mas sim que enfatiza uns ou outros, na formação e atuação dos participantes. Na IOF também se escreve música; no IVL, o aluno pode estudar um ou mais “instrumentos complementares”; a IOF demanda trabalho individual; no IVL, realizam-se recitais – e assim por diante.

Para os músicos-estudantes que transitam entre os dois ambientes, esse grau de descontinuidade pode resultar, como aponte, em ampliação de recursos musicais, uma vez que experimentam organizações distintas da prática – e uma ampliação de perspectiva estética mesma, com relativização dos valores que estão em jogo, em cada contexto. No entanto, a própria conscientização desse ganho só parece se dar *em perspectiva*, isto é, com certo distanciamento que a própria imersão na prática não costuma permitir (Bourdieu, 1990, cap. 3). Entre dois sistemas que competem por grandes investimentos de tempo e demandam a adesão de seus participantes, estes tendem sempre a avaliar os eventos e resultados – musicais, em primeiro lugar, mas também sociais, afetivos etc. – de cada um, e a priorizar um dos dois. Isto claramente problematiza a parte acadêmica do projeto de tornar-se músico, principalmente pela ênfase que dá ao trabalho de *preparação* (v. quadro acima), enquanto a outra parte enfatiza e institui rotineiramente as *duas fases* do ciclo de produção, na forma de ensaios, estudo individual, apresentações, gravação de disco, turnês etc.

Na universidade, por outro lado, há uma organização do conhecimento e das rotinas musicais que propiciam certa continuidade com a prática social da música erudita. Assim, o trompetista Flávio Gabriel experimenta no *campus* ações que são comuns à atuação profissional de cameristas e solistas, especialmente na forma de preparação e realização de

recitais. O contexto da música de concerto mantém na vida acadêmica algumas conexões com suas estruturas. Ali, se formam quadros que vão integrar as orquestras da cidade, sob orientação de professores que atuam nessas mesmas orquestras e no ambiente geral da música erudita. Há, por exemplo, uma espécie de convênio informal que leva naipes da OSB Jovem a realizar seus ensaios no *campus*. Vimos também que, nos ensaios para recitais, os alunos de trompete pagavam estudantes acompanhadores, numa espécie de “sub-acordo” que reproduz procedimentos do cenário profissional. Portanto, pela estruturação formal do currículo de estudos, que se volta majoritariamente para os instrumentos orquestrais e para conhecimentos relacionados à tradição musical européia (Harmonia, Análise, Percepção Musical, História da Música, Música de Câmara); mas também pela estruturação informal de atividades como as citadas, no espaço acadêmico se efetuam ligações práticas com o mundo “lá fora”.

Uma outra forma de continuidade entre os dois ambientes tem sido observada mais recentemente, na medida em que cresce na universidade o espaço ocupado por práticas e valores da “música popular” – território de fronteiras ainda não demarcadas, e em processo de “ocupação”. Conjuntos como o Garrafieira têm se formado e iniciado sua trajetória profissional a partir do *campus*, utilizando espaços ou “brechas” encontradas na vida acadêmica, de modo predominantemente informal e auto-orientado. São iniciativas que usam, por exemplo, a disciplina Prática de Conjunto para constituir um repertório selecionado pelos músicos-estudantes. Ao mesmo tempo, o curso de Bacharelado em Música Popular (inaugurado em 1998) e o de Licenciatura em Educação Artística (habilitação em Música) atraem estudantes que praticam músicas híbridas, samba, choro, jazz etc. – um contingente significativo que se soma à ação e discurso de alguns professores, na valorização desses estilos. No próprio currículo, também, as matérias tradicionais vêm gradualmente ganhando sua versão “popular” (Harmonia de Teclado, Análise da Canção, História da Música Popular Brasileira, Prática de Conjunto)¹⁰. Assim como acontece com outros conjuntos e músicos vinculados ao IVL, existe na instituição uma atmosfera estética e uma margem de manobra que favorecem e valorizam as ações do Garrafieira, na Lapa; além disso, também se forma no *campus* uma rede de contatos e de apreciadores da música que fazem (v. Becker, 1983), o que traz resultados úteis à constituição e ocupação de um território de prática musical.

Outro tema usado conceitualmente na interpretação é o das relações entre *individualismo e prática musical*. O individualismo, como perspectiva psicológica e cultural, é apresentado por Simmel como resposta ao sentido de fragmentação na vida moderna (Chanan, 1994, p. 224-225). Em seu contexto histórico, a consciência individual é vista inicialmente como uma procura por segurança “além de todas as oscilações e fragmentação da existência empírica”.

¹⁰ Considere-se ainda uma recente e crescente valorização das tradições musicais folclóricas (v. Travassos, 2002c), entre jovens universitários, que também encontram na vida acadêmica um reduto de apoio a seus interesses.

Com a progressiva erosão de convicções religiosas, essa procura assumiu para muitos um caráter estético; e a concepção estética tornou-se uma busca por “libertação do fragmentado e doloroso na vida real” (*ibid.*, p. 225, citando Georg Simmel)

É interessante que essa espécie de retirada (ou auto-exclusão) do campo social – com uma construção consciente da subjetividade, ou da “auto-expressão” (v. Dewey, 1980, p. 11) – reapareça transfigurada, paradoxalmente, em propostas que apelam ao senso de comunidade, coletividade, família; e que, além disso, buscam redefinir o próprio campo, modelando uma parte dele, um território particular. Buscando um grau de auto-suficiência e auto-referência cada vez maior, a prática de música na Itiberê Orquestra Família, por exemplo, aciona um discurso e um método que vão constituindo a orquestra à imagem de uma nova individualidade estética, construída (literalmente, geograficamente) às margens de um sistema produtivo predominante – que, parcialmente reproduzido no cotidiano acadêmico, fragmenta a existência de músicos em pequenas unidades de tempo, pequenos módulos de ação. Com a associação de música à espiritualidade – um dado recorrente na vida daquela orquestra – e a auto-denominação da “música universal”, a *escola do Jabour* propaga a mensagem profética de uma integração de “todos os sons e todas as cores” e a integração de seus praticantes em uma família artística, uma irmandade singular. A organização da música mostra vitalidade de um sistema cultural e social, e associada a uma forma de religiosidade, inclui um padrão de liderança (por Hermeto Pascoal, por Itiberê Zwarg) vagamente assemelhado ao tipo-ideal que Weber chamou de “dominação carismática” (Weber, 1978, p. 134-140): profetas, sábios, mágicos do som conduzindo músicos-estudantes (“apóstolos”) pela fé na produção da beleza como marca da profissão musical. Ao mesmo tempo, e em outro plano dessa paisagem, vê-se que o músico formado nessa escola de som e coletividade vislumbra no horizonte a possibilidade de um prestígio *individual* (cujos primeiros dividendos simbólicos começa a recolher), como descendente-aprendiz de mestres da música.

Mas a noção de individualismo adquire, além da formulação de Simmel, conotações mais práticas, que parecem moldá-la cada vez mais aos desenvolvimentos ideológicos e econômicos do capitalismo. Por uma perspectiva de inserção no sistema produtivo predominante, os músicos desta pesquisa, em geral, procuram constituir-se como unidades de trabalho, tão autônomas quanto possível, embora dependam da atuação em *conjuntos* para produzir uma identidade especial, uma reputação, um *nome*. Num sistema produtivo que valoriza o destaque individual e organiza a prática de música com foco em solistas, “artistas”-cantores, compositores, regentes, produtores de estúdio que “assinam” um disco etc., os investimentos de formação universitária tendem a ser mais valorizados quando feitos em uma dessas direções¹¹. O ensino de música – principalmente na escola regular – fica em segundo

¹¹ Não existe no IVL um curso para formação em produção musical, no sentido do trabalho de estúdio e direção de palco.

plano, socialmente desvalorizado por se desenvolver longe do palco e sem obra assinada, e por estar localizado num campo profissional mais geral e também desvalorizado: o da educação. E há mais fatores de desvalorização: do ponto de vista do músico-estudante, ensinar música nas escolas é trabalho extenuante, mal remunerado e que obriga o professor a lidar com problemas *externos* à prática musical, como a disciplina escolar e o próprio desinteresse de parte dos alunos – especialmente quando estes vêem “música” não como opção de trabalho e vida (tal como é feita pelo professor), mas como mais uma aula obrigatória, curricular¹². Importa entender, portanto, que diversos níveis de análise – econômico, estético, ideológico, afetivo – mostram fatores que estão condicionando e influenciando sobre a formação e atuação dos agentes, desde a organização das práticas musicais no Rio de Janeiro contemporâneo, as quais estão relacionadas a práticas sociais mais abrangentes.

Assim, o indivíduo músico-estudante nesta pesquisa é, de modo geral, um indivíduo que busca sua inserção num sistema produtivo, ou que busca modificar os padrões de sua forma atual de inserção. Várias considerações estratégicas são feitas pelo agente que tem esse projeto geral, projeto que se compõe processualmente, por uma sucessão de iniciativas. Assim, quando Flávio Gabriel ingressa no curso de Bacharelado em trompete, o passo é parte de uma trajetória iniciada anteriormente. O projeto de “ser trompetista” começou antes, e agora se manifesta em nova iniciativa, com o fim de avançar com mais segurança, mais apoio – de um mestre, de uma *escola*, de uma experiência acadêmica e de um item no *curriculum vitae* – e mais recursos acumulados durante essa etapa. Muita coisa na carreira musical está pré-configurada, nesse caso, em práticas e valores tradicionais da música erudita; nos mecanismos de acesso às vagas em orquestras; e na demarcação do repertório existente para seu instrumento. No entanto, se a prática de música erudita ocorre como num *território*, o indivíduo entra por ele com sua margem relativa de auto-orientação, para explorar possibilidades, combinar técnicas e conhecimentos diferentes e tentar estender os limites de sua atuação. Em seu caso, Flávio transpõe fronteiras convencionais daquela música para explorar um outro território, ingressando numa orquestra que não é “sinfônica”, exercitando outros valores, procedimentos, técnicas – e integrando essa experiência à sua bagagem de músico-indivíduo.

Também se observa algo de importante sobre a noção de individualismo e sua estreita relação com a noção de música artística, quando se focalizam, dentro do conjunto Garrafeira, as ações e reflexões do compositor Gabriel Improta. Atuando como um conjunto na rede de casas noturnas da Lapa, os músicos do Garrafeira fazem música para dançar, à moda da gafieira. Vimos, ao mesmo tempo, que não se trata de um conjunto típico, desde o perfil social de seus integrantes: três deles eram músicos universitários e outros dois já haviam sido estudantes do IVL. Aquele conjunto funcionava como unidade de trabalho para seus integrantes – durante aquele período, era sua forma de atuação musical mais regularmente remunerada. Mas, para o exercício continuado do ofício de escrever e realizar música,

¹² Para outra caracterização das especializações por cursos, baseada em hierarquia ideológica, v. Travassos, 1999.

“botando suas idéias para a frente”, esse mesmo trabalho se adequava aos propósitos e investimentos de uma carreira individual de compositor/arranjador, como a de Gabriel. Do seu ponto de vista, cada colega deveria “fazer o seu trabalho” – no sentido de compor, ser autor da própria música –, convicção que ele reconhece ser “quase uma ideologia”. O músico-artista é o músico que se individualiza pela obra, que exerce uma autonomia distinta de estar “só tocando, atleticamente”, como ele diz. Impossível, a meu ver, separar essa visão do guitarrista-compositor de sua própria história de estudante de Composição – um curso caracterizado pelos parâmetros de uma música artística, das técnicas eruditas e pela idéia do indivíduo criador.

As noites da Lapa aparecem, assim, como território de inserção do Garrafieira no campo musical. Ali, o conjunto elabora sua versão contemporânea do samba, cujo caráter híbrido e singularizado resulta de uma combinação de contribuições individuais, que podem ser vistas como personalizações de práticas musicais e gerações distintas. A escrita musical de Gabriel Improta, nesse contexto, representa a valorização da “música instrumental” brasileira, da improvisação, de influências, valores e técnicas apreendidos *fora* da gafieira mas que encontram ali território propício à realização. Conjunto e indivíduo aparecem como veículos um do outro, e a dedicação do segundo ao primeiro é quase ecológica: um cuidado com o ambiente em que vive rotineiramente, retirando dali o seu sustento e cultivando ali a produção que lhe confere identidade musical.

6. Pensando a profissão

Falar em profissão é falar em prática, como quando se fala, literalmente, de “prática da medicina”, “prática pedagógica”, “músico praticante”: entende-se que exercer uma profissão é praticar regularmente uma atividade determinada – geralmente com implicações econômicas –, e teorizações diversas sobre esse exercício descrevem-no em termos de cumprir procedimentos convencionais, de acordo com noções e parâmetros compartilhados na própria área de atividade social (Bourdieu, 1998; Becker 1983, 1963; Becker *et al*, 1977; Goffman, 1975; Strauss, 1999).

O processo de profissionalização em música apresenta traços particulares de organização que investigo neste último capítulo. Os diálogos durante a pesquisa geraram situações especialmente ricas, de *indagar e refletir sobre a prática*, o que nem sempre cabe no modo prático de engajamento e investimento dos sujeitos (Bourdieu, 1998). De fato, a pergunta “o que é um músico profissional?” – sendo feita a estudantes e professores que *praticam música* e estão diretamente envolvidos com padrões do profissionalismo – foi recebida quase sempre com reações de surpresa, embaraço, desconcerto, mas sobretudo de interesse em procurar a resposta. Exigia um “parar para pensar”, e o pensamento mostrava que o profissionalismo nesse campo não é homogeneamente concebido.

Dois professores, por exemplo, disseram que à primeira vista era óbvio se tratar de “quem ganha a vida como músico”, para em seguida tomarem direções diferentes, ao discorrer longamente sobre aspectos da profissionalização. Vários participantes acionaram taxonomias de sua prática, respondendo em termos das áreas específicas de atuação musical (v. cap. 2) e dos diferentes instrumentos – e o mais comum era se referirem à sua especialidade, em primeiro lugar. Outros colocaram no primeiro plano considerações sobre a conduta esperada ou desejável de um profissional, e alguns o fizeram mesmo diante de uma pergunta subsequente – “o que é importante saber para se tornar um profissional?” – indicando com isso que aspectos éticos e estéticos interagem com aspectos econômicos e cognitivos, na caracterização ou idealização do músico profissional.

Parece-me justo, inclusive, compor a visão etnográfica sobre a matéria a partir desta análise: a caracterização da profissão musical pelos sujeitos combina descrição, crítica e idealização – no sentido de uma *projeção de condições e condutas desejáveis* – de traços do campo e de seus praticantes. E esses traços mesmos delineiam uma combinação quase “orgânica” entre aspectos de ordens distintas – aspectos de técnica, valorização, racionalidade, economia. Os músicos elaboram sobre a “figura” do profissional como quem esboça o desenho de um corpo humano; esse desenho “emerge” ou se destaca de um fundo – como nos jogos de *gestalt*; finalmente, digamos que esse fundo, de onde os desenhistas extraem seus “materiais” ou parâmetros de construção, é socio-cultural e localiza historicamente as noções sobre prática da música, ao mesmo tempo em que o traçado da figura evidencia certa disposição para a *invenção* dessa realidade, desse perfil.

O que será que ocasiona essa margem de invenção em relação ao profissional da música? Quais seriam as condições de manifestação dessa relativa autonomia e algumas de suas conseqüências? Como estão manifestadas as concepções sobre a profissão de músico e sua relação com a educação superior? Quais outras questões podem ser levantadas sobre o exercício dessa profissão?

Para tratar dessas questões, recorro a conceitos e tópicos apresentados nos capítulos anteriores, e o leitor também reencontra neste capítulo alguns dos agentes já conhecidos, “pensando em voz alta” sobre o que fazem e relacionando seus projetos e situações de trabalho ao estudo universitário. O tema da profissão é visto aqui como um conjunto de problemas que se apresentam aos músicos-estudantes, de certo modo sintetizando o que consideramos até agora, além de fazer pensar sobre mais alguns aspectos relevantes para o trabalho dessas pessoas.

6.1 Particularidade da profissão de músico e do curso universitário de Música

A estrutura temporal (...) é coerciva. Eu não posso reverter à vontade as seqüências impostas por ela (...). Assim, não posso fazer certo exame antes de passar por certos programas educacionais, não posso praticar minha profissão antes de ter passado nesse exame, e assim por diante. (Berger e Luckmann, 1966, p.41).

Existe, na carreira do músico, uma particularidade importante que a distingue, em termos de preparação para o trabalho, de outras profissões organizadas com mediação de um curso superior. É que o músico prescinde do diploma ou de qualquer certificado para poder atuar, ser remunerado e ser publicamente reconhecido em seu campo de atividades.

Ao interpretar a citação de Berger e Luckmann com base na atuação profissional do músico, vemos que as “seqüências impostas” pela “estrutura temporal” estão de fato ligadas a um processo de aprendizagem que, no entanto, não acarreta obrigatoriedade de certificação acadêmica. Esse processo começa a ocorrer geralmente *antes* do curso, continua em paralelo a ele – em modos e circunstâncias que o curso não controla – e estende-se para além de sua conclusão. Por outro lado, persiste a relevância dessa estruturação da temporalidade como função de uma construção social da realidade: o tempo, em sociedade, é ordenado por convenções, e com ele a trajetória de indivíduos que participam de ciclos produtivos, como aquele que desenhei no cap. 2, para representar a atividade musical com suas fases de preparação e realização. Mas ressalto que a “coerção” dessa seqüência temporal deve ser relativizada aqui: no caso dos sujeitos principais desta pesquisa, o tempo de preparação (em sentido amplo) é mais variável nas carreiras musicais do que faz supor a estruturação dos prazos previstos para os cursos superiores de Música.

De modo geral, é extremamente difícil definir limites estritos do profissionalismo em música, uma vez que o exercício dessa profissão não depende, em primeiro lugar, da regulamentação estrita que se impõe a outras áreas de trabalho. Ao lidar com essa dificuldade, Ruth Finnegan – no contexto de um estudo etnográfico sobre a atividade musical em uma cidade inglesa – analisa o que é senso comum em relação ao assunto:

O termo “profissional” (...) a princípio parece não ser ambíguo. Um músico “profissional” ganha seu sustento ao trabalhar em tempo integral em algum papel musical, contrastando com o “amador”, que o faz “por amor” e cuja fonte de renda está em outra atividade. Mas complicações surgem assim que se tenta aplicar isso aos casos concretos. Algumas [dessas complicações] estão em ambigüidades no conceito de “ganhar seu sustento”, outras em diferentes interpretações sobre o que significa trabalhar em “música”, e outras ainda – talvez as mais poderosas – nas nuances emotivas [*emotive overtones*] do termo “profissional”, tal como é usado pelos próprios participantes (Finnegan, 1989, p. 13).

O profissionalismo também não parece definir-se por uma faixa determinada de ganhos pecuniários, uma vez que estes variam grandemente entre músicos e durante a carreira de um mesmo músico. Além disso, um músico freqüentemente trabalha sem contrato formalizado, oscilando entre fases em que trabalha e recebe e outras em que trabalha sem receber, como no caso de ensaios, shows e gravações em esquemas da chamada produção independente.

Um dado que torna ainda mais complexa a situação do músico, se procuramos definir o que conta como “trabalho”, é a necessidade de manutenção ou aperfeiçoamento constante de suas competências, com mobilização extensiva de tempo e energias no treinamento e estudo individual – constituindo uma atividade não-remunerada e geralmente invisível aos olhos do público e dos empregadores. O estudo, no caso, seria parte integrante e continuada do trabalho – gerando uma proposição interessante: *o profissional estuda* (ainda que nem todos os seus vizinhos compreendam assim). Por sua vez, o estudante de música, em especial o estudante universitário, freqüentemente atua em situações profissionais (ainda que nem todos os professores dêem atenção ao fato).

Um outro problema de definição ou de “fronteiras” pode ser notado a respeito do que é visto como a *formação* de um músico: uma vez que os caminhos de aprendizagem informal têm sido sabidamente percorridos por músicos que atingiram, em diferentes épocas e estilos, graus notáveis de reconhecimento público, o treinamento formalizado por um programa institucional tende a ser visto com reservas, principalmente (mas não só) em contextos da chamada música popular. Existe mesmo, marcando a peculiaridade da formação musical, uma difusão considerável, entre músicos inclusive, de discursos onde se diz que o estudo seria prejudicial ao talento, que a teorização inibe a espontaneidade, que a formação acadêmica seria, no

mínimo, desnecessária¹. Há mais razões – que aparecem nesta etnografia – para não se presumir que os limites da formação musical coincidem com a duração do curso universitário. No campo da música, existe uma condição socio-cultural que particulariza o estudante e recomenda a investigação de suas experiências prévias: é que este sempre chega à faculdade trazendo uma vivência, um conhecimento e mesmo uma habilidade específica relevante. Mais uma vez distinguindo-se, como área de formação universitária, da odontologia ou do direito, a música manifesta-se em sociedade *com a agência desses sujeitos* (seus estudantes), em formas diversas de realização.

Tendo em vista tais particularidades da atuação musical, uma investigação sobre o papel do curso universitário e seu certificado de conclusão – do ponto de vista daqueles que buscam construir carreiras em música – é tomada como relevante. Sendo o percurso de formação para o trabalho um dos temas organizadores desta pesquisa, os depoimentos (espontâneos ou em resposta a perguntas de entrevista) sobre objetivos, expectativas e motivações em relação à faculdade ajudam a revelar pontos de vista do músico-estudante sobre a própria identidade profissional. Uma entrevistada fala sobre o assunto:

Acho que [meu objetivo é] me capacitar como musicista em geral, me aparelhar com... e é um apoio, né... e é difícil, né, você estar no mundo se for falar que você não sabe música (...) porque o músico pode viver sem isso [sem o curso], e ele fazendo, corre o risco de ficar uma pessoa chata, uma pessoa teórica, sempre pensa... (...) Os objetivos são diferentes, normalmente você faz uma faculdade pra seguir carreira acadêmica, sei lá... ou outras faculdades, pra atuar; [o curso de] Música não é muito necessário. Aí é um luxo, não sei se é um luxo ou se é um benefício... é como eu te falei, eu não sei ainda, porque acho que ainda estou fazendo, talvez daqui a alguns anos eu vou saber o valor que isso tem pra mim.

Na ambigüidade dessa fala, surgem pontos de interesse. Revela-se a complexidade de considerações que a estudante tece em torno da identidade profissional, tocando na questão do *status* conferido socialmente pelo diploma – se, por um lado, o músico “pode viver sem isso”, por outro o diploma é respaldo para “estar no mundo”, como alguém que “sabe música”. Ela também coloca em oposição necessidade e luxo, e a solução do conflito pode aparecer como um “benefício”: a possível conciliação por meio de reconhecimento social e conhecimento adquirido. Ao mesmo tempo, e de maneira mais implícita, ficam colocados os problemas da dicotomia prática *versus* teoria e do caráter vago de um projeto de capacitação “como musicista em geral”, projeto que, assim abstratamente formulado, dificilmente pode encontrar definição precisa em documentos institucionais ou discursos de estudantes: as reticências em “me aparelhar com...” deixam um vazio significativo. Por fim, na ausência de suficiente clareza sobre utilidade ou resultados da trajetória universitária e, adicionalmente, sem o engajamento

¹ Uma construção mitológica em torno do talento que “nasce pronto” ganhou impulso com a estética e ideologia do romantismo durante o séc. XIX, como indicam escritos de Goethe e Beethoven (v. Silva, 2000) ou as memórias do compositor francês Hector Berlioz (1969).

integral do indivíduo naquilo que faz – fazendo lembrar o problema colocado por Dewey sobre a qualidade da experiência –, a estudante considera que só posteriormente o valor do empreendimento poderá (“talvez”) se revelar.

A partir da observação dos traços de particularidade na relação entre músico e curso universitário, o que se revela é uma *ambigüidade de status* do músico-estudante. Socialmente, esse músico ocupa posições que se alternam e que são avaliadas diferentemente, com efeitos resultantes de *instabilidade*. Pois, por um lado, a primazia da *técnica* na realização musical coloca o músico na ordem mais ampla dos possuidores de um saber técnico específico; como esse saber não depende da certificação acadêmica, o músico tem mais de um caminho possível de formação, inclusive o de “autodidata” (embora o prefixo “auto” possa enganar), e o da “aprendizagem informal”. Ora, o saber do autodidata, e de fato o de qualquer técnico que presta um serviço, pode ser colocado à prova a qualquer momento, pois é na eficiência de realizar um trabalho que reside seu valor. O músico, por outras palavras, deve estar sempre demonstrando sua capacidade de fazer música. Por outro lado, a certificação acadêmica (ou antes dela, a simples condição de “universitário”) confere ao portador um valor que até certo ponto parece independe de sua capacidade efetiva: essa qualificação é “um certificado de competência cultural que confere a seu possuidor um valor convencional, constante e legalmente garantido”, que Bourdieu define como instância típica do capital cultural no “estado institucionalizado” (Bourdieu, 1986, p. 247-248).

Acontece que encontramos o músico universitário acumulando capital cultural nos dois estados definidos pelo sociólogo: a) como incorporação e personalização de um saber, uma capacidade de fazer música (v. cap. 2); e b) como institucionalização desse saber, pela participação no sistema de educação superior. E no entanto, esse musicista vai encontrar situações sociais em que as duas qualificações como que se contradizem: por que o diploma, se o que vale é tocar?

O dilema é parcialmente resolvido nos casos em que se visa à carreira no magistério – onde o diploma é de fato necessário² –, seja como primeiro plano ou como complemento/alternativa de trabalho. Digo parcialmente, porque também o professor de música está logicamente inserido no campo profissional da música, e sobre ele/ela não deixam de existir expectativas a respeito de uma competência a ser demonstrada tecnicamente, em situações de *fazer música* – dentro e fora de sala de aula. Pode-se entrever aí uma questão de *eficácia*, em relação ao processo de acumulação de capital cultural: seu valor simbólico, no caso da música, depende de realização musical, depende de prática³. Além desses casos, a insuficiência ou fragilidade da certificação acadêmica é mais constantemente percebida pelo músico quando

² Mas para instâncias de ensino que dispensam certificação acadêmica e constituem trabalho para um número expressivo de músicos, ver dissertação de Luciana Requião (2002), sobre o “músico-professor”.

³ Sobre a relevância da prática musical no trabalho do professor, v. a teorização de Keith Swanwick, argumentando sobre o mesmo princípio de eficiência nas transações musicais, em educação (Swanwick, 1999). V. tb. Silva, 2002b.

este atua em atividades de execução, composição, improvisação etc. Sempre resta, portanto, algo a demonstrar sobre a capacidade musical e a validade do curso universitário; por uma sutileza difícil de explicar, parece mesmo que o diploma de músico e certas representações do músico no senso comum tendem a “roubar”, reciprocamente, um pouco do *status* desse profissional, pelo menos em certos contextos. Levando-se em conta que a realidade socio-histórica da profissão nesse campo constitui-se de fazeres especializados, quase herméticos, assim como inclui aquelas representações de naturalidade (do dom inato, do talento) e até certos estereótipos menos favoráveis (lunático, maluco), a posição social do músico diplomado é necessariamente *ambígua*. O que se projeta como expectativa sobre ele/ela contém elementos contraditórios, cujo ordenamento vai variar de acordo com a ênfase dada em cada situação – e em termos simbólicos, essa variação resulta ora com vantagem, ora com prejuízo para o agente.

“O compositor formado, o que é? Não é nada”, disse uma aluna; “o bacharelado é uma coisa muito abstrata”, disse um bacharelado; “o músico que procura o conservatório para aprender um ofício é como um alfaiate, um sapateiro”, Berlioz disse pejorativamente. Mas: “é difícil estar no mundo, se vc. disser que não sabe música (via curso)”, disse a cantora; e “você necessita do curso, de uma graduação que vá te ampliar o universo, até pra você (...) como músico na sociedade também se dar o valor”, disse outro músico-estudante. A conclusão é uma espécie de retorno teoricamente enriquecido ao lugar-comum: ser músico é muito difícil, e para o profissional graduado, a dificuldade é composta inclusive pela ambigüidade da posição social que ocupa. Definir o caráter e valor de seu trabalho e estudo é, para os outros e para ele mesmo uma questão dependente de referências e concepções variadas, e que não está isenta de preconceitos, mistificações e sentimentos pessoais (Finnegan, 1989).

2. Músico-estudante: esboçando figura do indivíduo e fundo social

De qualquer modo, é possível identificar um traço caracterizador do músico universitário: ele pode ser visto inicialmente como alguém que conta com um grau mínimo de autonomia quanto à determinação de seu percurso de formação profissional. Em que consiste esse grau de autonomia? Em primeiro lugar, consiste de uma relativa e variável segurança econômica. Não se conhecem, por exemplo, casos de pessoas que, sem outra opção de ganho de vida, estão ali premidas pela necessidade econômica (o que, de todo modo, seria paradoxal no empreendimento de um curso superior, por conta de carga horária, despesas etc.). Em vez disso, a formação universitária em música pressupõe alguns aspectos materiais na caracterização sociológica dos candidatos⁴. Destaco pelo menos três deles:

⁴ Elizabeth Travassos situou-os como “majoritariamente membros de famílias das classes médias” (Travassos, 1999, p. 121).

- 1) a condição de ter cursado o ensino fundamental e médio com suficiente qualidade para passar no exame vestibular;
- 2) um investimento anterior de tempo e recursos na aprendizagem musical (que possibilita a aprovação no teste de “habilidade específica” do mesmo exame); e
- 3) a possibilidade de seguir dedicando pelo menos uma parte dos dias úteis às atividades não-remuneradas de estudo.

Mas, ao considerar-se a importância das condições materiais nesse caso, vê-se também que é importante não desconsiderar outros fatores. Estes poderão determinar que este curso, e não outro, tenha sido o escolhido. Entre as condições acima, fica claro que a primeira é válida para *todos os universitários* da rede federal (em que se inclui o nosso caso). A segunda condição, por sua vez, não vincula obrigatoriamente a continuidade de estudos e atividades musicais do indivíduo ao curso de nível superior. E quanto à terceira, deve-se entender que além da possibilidade material, deve existir a *determinação* de trilhar esse curso, aquela margem de auto-orientação que dá lugar a projetos individuais (Velho, 2004, cap. 7) de vida e trabalho.

As ressalvas acima sugerem que algo além da condição socio-econômica está desempenhando um papel na escolha do músico-estudante por seu curso. Mesmo nos casos em que existe pressão familiar pela obtenção de um diploma (geralmente visto como símbolo de qualificação social), note-se que houve alguma autonomia – houve um ato de decisão – ao se optar por este, e não outro diploma.

Mas o lance de faculdade é porque a gente *tem* que fazer uma faculdade, sabe? no sentido de continuar estudando, de se abrir para continuar estudando. Uma justificativa talvez de..., aí tem os fatores menores, é uma satisfação pros pais, mas isso bem menor, até porque faculdade de Música (ri) é um negócio muito... né? Se eu fosse fazer Direito, ou alguma coisa assim... Mas os meus pais estavam conscientes de que eu ia fazer música, acho que desde o primeiro ano no colégio. Eu ainda tentei fazer Processamento de Dados, pra ver se era isso mesmo que eu queria, e eu adorava. Mas chegou o terceiro ano e eu tinha que fazer estágio e tinha que tocar trompete, e aí...”

O caminho de formação de um músico profissional, portanto, não toma necessariamente a forma de uma trajetória linear ou inequívoca. Outros cursos superiores foram tentados por vários outros alunos e professores do IVL com quem conversei, antes que uma decisão em favor da carreira musical tenha sido tomada. O curso superior em Música representa um passo “oficial”, uma espécie de formalização de intenções pessoais que o sujeito pode não estar convicto de assumir, por ocasião de seu primeiro vestibular.

6.2.1 Atividade musical fora do *campus*

O termo “músicos-estudantes”, que adoto conceitualmente nesta etnografia, indica que dois papéis ou modalidades de atuação social estão simultaneamente em jogo, na vida dos participantes da pesquisa. De fato, não se trata de pessoas que apenas se preparam para um futuro exercício profissional mas sim que, de modo geral (e em particular, no caso dos entrevistados), *já atuam* no meio musical, em situações que mostram grande variedade técnica, organizacional, econômica e estética.

Ilustrativamente, o questionário a que me referi no cap. 4 (seções 4.5.1, 4.5.2) também apresentou dados sobre a atuação musical dos alunos do IVL-UniRio fora do *campus*. Sessenta e um alunos inscritos na disciplina Prática de Conjunto (PC), no primeiro semestre de 2003, responderam ao questionário. Dentre os 61 estudantes, 53 (aproximadamente 86,88%) participavam de conjuntos diversos; e 52 (aproximadamente 85,24%) relataram outras atividades musicais, que não a de tocar/cantar em conjunto. A participação dos músicos-estudantes em conjuntos musicais fora do *campus* funciona como um pequeno panorama da diversidade musical no Rio de Janeiro, desde os padrões organizacionais até as implicações estilísticas. Há relatos sobre participação em corais ou pequenos grupos vocais, orquestras, rodas de samba/choro, conjuntos de rock, pagode, jazz, bossa-nova, “música instrumental”, escolas de samba. Em alguns casos, a participação já era contada em anos (um flautista, p. ex., era membro de um conjunto havia 9 anos)⁵.

Uma ampla maioria dos músicos-estudantes inscritos em Música de Câmara (MDC) e/ou Prática de Orquestra (PRO) – disciplinas com repertórios de música erudita – também mantém atividades musicais fora do *campus*: dentre os 24 que responderam ao questionário, 20 (aproximadamente 83,33%) participavam de pelo menos um conjunto sem vínculo com o curso. Além da participação constante nesses grupos, houve registro de outras atividades musicais mais esporádicas, empreendidas por 12 dos músicos (50%).

Outras atividades descritas pelo total de respondentes (inscritos em PC, MDC e/ou PRO) também indicavam a multiplicidade de *espaços e rotinas* de atuação no campo musical (v. seção 2.4.1), e incluíam:

⁵ Para outra pesquisa sobre a diversidade de atuação de estudantes do IVL, em época anterior, v. Travassos, 1999.

atuação como integrante de conjunto musical
 ensino particular ou em cursos/instituições
 atuação como *free-lancer*
 “músico de estúdio”
 arranjador
 composição de trilhas (para teatro/vídeo/cinema/publicidade)
 composição de música eletrônica para dança
 técnico de som (show/gravação)
 direção musical (direção de espetáculo)
 produção musical (direção de estúdio)

Quadro 7: Espaços e rotinas de atuação relatados em questionários

Entendo que dados como esses expressam, em primeiro lugar, variedade de formas de atuação e organização da prática musical. Um outro nível de leitura revelou também que é freqüente um sujeito estar engajado em mais de uma atividade, durante o mesmo período de tempo. O que o questionário não pode revelar é aquele aspecto processual de uma trajetória profissionalizante – seu aspecto de *construção em andamento*. Nesse sentido, um estudo etnográfico de maior amplitude metodológica e extensão temporal foi vantajoso, ao proporcionar acompanhamento de mudanças e detalhamento nas atividades conduzidas por um mesmo agente ou grupo de agentes, bem como reflexões e questionamentos acionados por eles.

6.2.2 Fatores que influem sobre considerações e decisões

Weber e os “tipos de ação social”

A teorização de Max Weber sobre formas de ação social – especialmente no tocante às relações entre meios, fins e valores, mas também no que diz respeito aos afetos e aos hábitos incorporados – é útil ao estudo interpretativo das ações de músicos-estudantes. Segundo Weber, os “tipos de ação social” pressupõem usos diferentes da racionalidade e dos valores, na consideração dos meios a serem empregados para se atingir certos fins (Weber, 1978; Morrison, 2001, cap. 4). Weber entendia que uma espécie de ordem de prioridade quanto ao uso da racionalidade dividia em quatro os tipos de ação social:

- 1) ação tradicional;
- 2) ação afetiva;
- 3) ação de racionalidade valorativa; e
- 4) ação de racionalidade instrumental.

As duas primeiras, movidas pelos costumes ou força do hábito e pelo impulso emocional, respectivamente, são consideradas irracionais por Weber. A ação de tipo tradicional é “muito freqüentemente questão de reação quase automática a estímulos habituais que guiam o comportamento por um curso que tem sido seguido repetidamente” (Weber, 1978, p. 25). A ação é afetiva, ou “especialmente emocional”, quando “satisfaz uma necessidade de vingança, gratificação sensual, devoção, êxtase contemplativo” etc. (ibid., p. 25). A terceira baseia-se em valores, e tem por objetivo único a realização de um valor (Morrison, 2001, p. 280-281). O que a distingue da ação movida por afetos é sua formulação consciente dos valores que governam a ação e uma orientação consistentemente detalhada de seu curso, mesmo “independentemente de suas projeções de sucesso” (Weber, 1978, p. 25).

Exemplos de pura orientação racional-valorativa seriam as ações de pessoas que, a despeito do possível custo para elas mesmas, agem para colocar em prática suas convicções do que lhes parece requisitado por dever, honra, busca da beleza, uma vocação religiosa, lealdade pessoal ou a importância de alguma “causa”, não importa em que consista (ibid., p. 25).

No quarto tipo, os fins, os meios e os resultados secundários são todos racionalmente levados em conta. Meios alternativos, relações entre objetivo e resultados secundários, assim como a importância relativa de diferentes objetivos possíveis – tudo isso pode ser considerado pelo agente (ibid., p. 26). É o mais racional dos tipos de ação.

Agir de acordo com uma orientação tradicional ou afetiva vai completamente contra a ação do tipo instrumental, e do ponto de vista desta, a ação racional valorativa é especificamente irracional (Morrison, p. 281).

Weber sugere que “quanto mais o valor pelo qual a ação é orientada assume o *status* de um valor absoluto, mais irracional é a ação”, e

Quanto mais incondicionalmente o ator é devotado ao valor em si mesmo, ao puro sentimento ou à pura beleza, ao bem absoluto ou ao dever, menos ele é influenciado por considerações sobre as consequências de sua ação (Weber, op. cit., p. 26).

Por outro lado, o autor admite que o caso da orientação valorativa se manifesta em “graus largamente variáveis, mas, na maior parte, apenas em medida relativamente tênue” (ibid., p. 25). Nos usos da teorização de Weber para a interpretação etnográfica, é fundamental entender, como o autor ressalta, a possibilidade de interseções entre os tipos de orientação, assim como as variações de grau e aspecto em cada uma, quando cotejadas com a observação da prática. Por exemplo, “a escolha entre objetivos e resultados conflitantes e alternativos bem pode ser determinada por maneira racional valorativa” (Weber, op. cit., p. 26). O comportamento tradicional, por sua vez, não é colocado meramente como caso limítrofe,

pois o sujeito pode aderir a formas habituais com graus variáveis de conscientização e numa variedade de sentidos (ibid., p. 25).

Entre os sujeitos da pesquisa (e na profissão musical de modo geral), existe evidência de combinações daqueles modos de orientação ou *tipos* de ação social. O apelo de um valor estético ou moral; a força de noções socialmente estabelecidas sobre o que é um “músico profissional”; a emotividade e gratificação sensual que, de uma forma ou de outra, estão associadas à atividade habitual do músico; uma reflexão mais ou menos cuidadosa sobre vantagens econômicas; ou a circunstância de uma nova oportunidade que surge: estes são alguns dos fatores que podem se alternar ou combinar, influenciando passos na trajetória de um mesmo indivíduo e distribuindo-se, sem a regularidade de um único padrão de conduta, entre os indivíduos que vão adotando a mesma carreira genérica de “músico”. Parece mesmo que as carreiras de músicos são constituídas por diferentes combinações de valoração, condições preexistentes, motivações emocionais, ponderações e oportunidades que se apresentam (e que de fato não excluem o papel da sorte) ao longo do percurso.

Retornando à tipologia de Weber, pensamos que o indivíduo pode estar, então, combinando motivos de ordem diversa na construção de sua carreira, já no momento de ingressar na faculdade de música. Pois, ao conformar-se a uma pressão social/familiar que prefigura uma trajetória de ascensão social – o que já indicaria possivelmente a presença de fatores da ordem do “tradicional” e da “racionalidade instrumental” (dois extremos da escala weberiana) –, esse indivíduo também está optando com base em uma valoração estética e pessoal. Não porque “música” seja um fazer ligado ao campo das artes – nesse sentido, a identificação automática do curso de música com “valores” ou com o “estético” estaria baseada num lugar-comum; mas porque, na escolha desse objeto de estudo e profissionalização, existe um ato valorativo que o seleciona entre outras opções e o coloca em primeiro lugar.

A partir deste fundo comum entre os universitários de um curso que – pode-se dizer – pouco ou nada garante em termos de colocação profissional futura, tudo mais parece seguir linhas diversificadas de *composição de uma carreira profissional*. Dada a variedade de interesses estéticos, compromisso com estilos e habilidades específicas dos músicos-estudantes, em conjugação com possibilidades concretas de trabalho, inovações tecnológicas, contatos pessoais etc., a própria trajetória de “formação” poderá assumir contornos bem distintos em cada caso, mesmo entre aqueles que seguem um currículo semelhante⁶. Exemplos encontrados empiricamente e reapresentados ao longo desta etnografia ilustram a complexidade do contexto em que músicos-estudantes se orientam para agir, sendo que a tipologia de Weber oferece mais um conjunto de parâmetros com que se pode analisar e interpretar ações, escolhas, raciocínios e valores, entre os sujeitos. Com este propósito, selecionei alguns episódios regis-

⁶ Reconhecendo-se, por exemplo, que o fato de cursar as mesmas disciplinas e mesmo de obter nelas os mesmos graus de avaliação final nada diz sobre o futuro uso desses saberes na atuação musical dos estudantes.

trados em caderno de campo, para pensar sobre as motivações diversas, suas combinações e alternâncias, nas trajetórias individuais.

6.2.3 Sete episódios comentados

Episódio 1

Em conversa no saguão do prédio da Música, durante intervalo entre aulas, (1) fala do dilema em que se encontra, pois seu professor está interessado em que ele faça o mestrado nos Estados Unidos, especializando-se na *performance* de seu instrumento, em música erudita – o que era, aliás, seu projeto inicial, ao entrar para o curso de Bacharelado. Mas um grupo em que o músico-estudante está atuando, com repertório e organização bastante diferentes do contexto sinfônico, vem se constituindo numa oportunidade de trabalho e aperfeiçoamento que ele valoriza bastante. Isso o faz considerar a opção de continuar no Rio de Janeiro, depois de terminada a faculdade. O dilema se configura assim: (1) gosta muito de tocar música clássica em orquestra e começa a fazer cachês na Orquestra Sinfônica Brasileira. Mas se, por um lado, a efetivação num conjunto sinfônico sempre foi uma expectativa sua (envolvendo anos de estudo e preparação), agora essa mesma efetivação lhe parece problemática. Passa a considerar a questão por mais de um ângulo; lembra, por exemplo, que um antigo professor lhe disse que é lamentável “estudar tanto para depois ter que trabalhar com regentes fracos”. Também conta que está se sentindo desconfortável com a situação de depender economicamente do pai, aos 23 anos, após vários anos trabalhando. Ele trabalhava desde os 15 anos como instrumentista em bandas e casamentos, e chegou a comprar equipamento de som, carro e outras coisas com seus ganhos provenientes da prática musical, e agora falta dinheiro “até pra comprar bala”, sendo forçado a pedir ao pai.

Pouco depois, chega ao saguão onde conversávamos uma colega sua, integrante do grupo que recentemente tem mobilizado os interesses de (1) e um investimento considerável de seu tempo e trabalho. Ele saúda carinhosamente essa colega, dizendo que outra vantagem daquele grupo é ter “essas mulheres bonitas”. Brinca, sorri e abraça a colega.

Comentário

Além de estar interessado na estética, no regime de trabalho e nos desafios técnicos do novo grupo, a experiência recente constitui para esse músico uma transformação em termos de expressividade corporal e afetiva. No palco com esse conjunto, nas apresentações e nos ensaios que observei, ele revela o aprendizado de uma postura e um gestual que são sugestivos de uma sociabilidade do prazer e do carinho, diferentes do formalismo austero que prevalece na orquestra sinfônica e nos conjuntos em que formou seus hábitos. Outro dado: no grupo atual, um *ethos* de cooperação e fraternidade é cultivado entre os integrantes, com valorização de padrões de conduta que buscam evitar a maledicência, a formação de “panelas” e a competição interna que Lehmann (1998) verificou no cotidiano de uma orquestra sinfônica. Assim, no contexto em que (1) se movimenta atualmente, estão presentes referências fortes

do passado (toda a preparação técnica, a formação estética, a fala do antigo professor) e possibilidades abertas recentemente: diante da rede de opções à sua frente, o músico considera o rumo a tomar em futuro próximo. O que está em jogo é o valor artístico (que ele encontra nas opções mutuamente excludentes); o que está em jogo é o fator econômico; o que está em jogo é a qualidade das relações interpessoais.

Episódio 2

O guitarrista (2), cuja aparência (*piercing* no nariz, cabelos compridos, bermuda, tênis, camiseta) pode sugerir forte conexão com o *rock* – que de fato conhece e pratica –, conversa sobre aspectos da carreira musical no Chile, onde morou e trabalhou, e no Brasil: possibilidades de estudo e carreira são bem discrepantes aqui e lá, segundo ele, e seu interesse por estudar mais e aperfeiçoar-se foi determinante para mudar-se de país. Comenta o caso de um colega chileno que tem grande prestígio e é requisitado para as melhores situações profissionais. No entanto, ele conta, o colega “não sabe ler uma nota”, “não sabe nada de teoria”.

Morando do interior do estado, (2) é identificado profissionalmente como guitarrista: toca seu instrumento em situações de trabalho e estilos diversos, tem vários alunos de guitarra e atua com artistas que vêm apresentar-se na cidade, em feiras de gado e em clubes.

Poucos meses depois, o músico-estudante apresenta dados novos que configuram cotidiano e atividade musical diferentes. Em razão de sua separação conjugal, mudou-se para a zona norte do Rio, vindo morar com o pai. Entretanto, seus laços profissionais na outra cidade são mantidos: por indicação de um amigo, começou a atuar como regente de uma banda marcial local, sendo “jogado na fogueira” pela direção da banda, sem ensaio prévio nem partes escritas para a maior parte do repertório. Apesar das chances em contrário, sua primeira atuação foi aprovada, e pouco depois já dirigia o grupo, em um concurso estadual. Desde então, o reconhecimento de seu trabalho como regente tem-lhe trazido nova forma de prestígio local e, em sua perspectiva, abre-se um campo novo de trabalho. A questão econômica também parece ganhar mais destaque em seu discurso. Em função dos desenvolvimentos recentes, (2) passou a dedicar-se mais à disciplina Prática de Regência e já considera o projeto de reingressar, após completar o curso de Licenciatura, no bacharelado em Regência.

Episódio 3

Perguntei a (3), que trabalhou durante vários anos como vocalista de apoio (“*backing vocal*”) em conjuntos de *rock*, sobre seus motivos para ingressar na universidade. Ela disse que entrou para “estudar música, de maneira ampla”, e que mais tarde agregou a idéia de preparar-se para trabalhar como professora em situações diversas. Entende que existe aí um novo campo de trabalho, e refere-se a isso demonstrando interesse pelas possibilidades.

Ao mesmo tempo, tem-se dedicado a ensaiar com um novo grupo, liderado por um percussionista e cantor senegalês, e está encantada com a maneira de trabalhar desse artista, que não usa notação musical e transmite todas as idéias de arranjo cantando (“foi assim que

ele aprendeu música”). A cantora relaciona esse uso da transmissão oral com leituras do curso e pensa sobre possibilidades de aplicação do procedimento, em seu trabalho educacional.

Comentário para os episódios (2) e (3)

O conhecimento teórico pode ser, de fato, valorizado por músicos que vêm procurá-lo na universidade. A princípio identificado com saberes bastante técnicos (“ler notas”, “escrever música”) ou com formulações vagas (“estudar música, de maneira ampla”), a busca por “teoria” musical nestes casos parece ligar-se à aquisição de novas competências, vistas de modo mais ou menos abstrato. Nos dois episódios, percepções da relevância de um estudo específico aparecem mais tarde, em função de atividades musicais que geram trabalho.

Vê-se também que as oportunidades que surgem por contatos pessoais e casuais podem mudar, pelo menos temporariamente, as sólidas ligações com um estilo musical, para direções inesperadas. Um conhecimento passa a ser buscado, então, segundo o princípio pragmatista de William James: o saber que é relevante é aquele que produz mudanças favoráveis na vida – ou, nesse caso, que responde a elas. Na eloquência do filósofo,

Any idea upon which we can ride, so to speak; any idea that carry us prosperously from any one part of our experience to any other part, linking things satisfactorily, working securely, simplifying, saving labor; is true for just so much, true in so far forth, true *instrumentally*⁷ (James, 1957 [1948], p. 147-148, grifo do autor).

Relativiza-se então o poder de uma fidelidade estética: quanto à identificação de um indivíduo com determinado(s) estilo(s), fica demonstrada a importância de se observar seu envolvimento por uma perspectiva de *transformação* – que acompanha os momentos significativos de sua carreira. Se, de modo geral, é razoável afirmar que “as pessoas tendem a permanecer fiéis à música com que se envolveram durante seus anos formativos”, e que essa música e seus representantes oferecem um senso de identidade e pertencimento (Martin, 1995, p. 275), também é certo que *o estudo e a profissionalização* adicionam fatores novos. Os episódios acima apontam para a importância que Anselm Strauss (1999) percebeu nos desenvolvimentos que seguem acontecendo durante a trajetória profissional de um indivíduo, trazendo novas implicações para a (trans)formação da identidade.

Adicionalmente, as pressões econômicas na vida de dois indivíduos adultos (é equivocado identificar sempre o universitário de música com o estudante recém-saído do ensino médio), contribuem para um entendimento das mudanças de rumo e envolvimento: do *rock* para a música marcial de bandas do interior, ou para a música feita por um senegalês e para a ati-

⁷ Qualquer idéia que possamos cavalgar, por assim dizer; qualquer idéia que nos leve prosperamente de alguma parte de nossa experiência para alguma outra parte, ligando coisas satisfatoriamente, funcionando seguramente, simplificando, poupando trabalho; é verdadeira para aquele tanto, verdadeira até aquele ponto, verdadeira *instrumentalmente*.

vidade de ensino. Entende-se assim o músico-estudante como indivíduo que não está necessariamente “amarrado” a uma estética, estilo ou situação de trabalho musical.

Episódio 4

Conversava com (4), pouco antes de ele se dirigir a uma aula. Sem reservas, manifestou desagrado por ter que interromper o que estava fazendo para atender à aula. Momentos antes, ele estava numa sala de estudo, estudando seu instrumento e – conforme deixou claro na conversa – lidando com algo importante. Agora, a próxima atividade lhe parecia irrelevante e desnecessária. Pôs-se, então, a refletir sobre o valor da prática para quem se propõe a “tocar bem um instrumento”, e sobre a percepção de ausência dessa capacidade musical em quem se dedica exclusivamente aos estudos teóricos, analíticos etc. – ou, como ele diz, à “teoria”. Critica o professor de *BBB*, por essa razão: “Mas, e aí? Na hora de mostrar como é, não toca, sabe?”. Por extensão, ele entende, a classe inteira dessa disciplina se retrai diante das oportunidades de fazer música em aula. Uma dessas oportunidades teria surgido com um pequeno trabalho de pesquisa, em que foi sugerida a demonstração de exemplos pelos próprios alunos. “Não consegui ninguém para tocar uma peça comigo”, ele relata, interpretando o ocorrido em termos de apatia e “medo de errar”. (4) continua o argumento, dizendo que aprecia e procura adotar um conceito de sua religião – o “caminho do meio” – como referência para guiar-se entre os trabalhos da teoria e os da prática, em seu cotidiano de aperfeiçoamento como músico.

Episódio 5

Durante uma conversa com (5), havia indisfarçável orgulho em seu relato de viagens pelo Nordeste, com uma cantora que está “em alta”. Esse mesmo músico, em outra ocasião, conversava animadamente com um colega que acabara de regressar de uma turnê com outro “grande nome”, mostrando interesse por aspectos técnicos e sociais no trabalho do colega.

Comentário para os episódios (4) e (5)

Em relação à formação de músicos, a oposição entre prática e teoria tem sido motivo de discussão, em épocas e locais diversos⁸. Em muitas instâncias do discurso, a *prática*, representada como via de conhecimento direto, parece confundir-se mesmo com *ação*, e as referências a ela carregam-se de um teor de aprovação. Torna-se, em muitos casos, uma “*approval word*” e aponta para certos efeitos que não podem ser trazidos pela especulação ou pela investigação conceitual. Quais seriam alguns desses efeitos benéficos da prática; e quais seriam alguns aspectos da “ação” que trazem ganhos além do “conhecimento musical”?

⁸ Fux inicia seu manual de contraponto situando-se em posição diferente daqueles que desconfiam da “escola” e das regras que podem ser ensinadas para a escrita musical (v. Mann, 1971). O próprio autor, no entanto, trata de destacar – mais de uma vez – que a prática é mais importante que a teoria, na formação do músico.

Para o músico popular que acompanha cantores, como (5), as viagens para fazer *shows* são sinais de sucesso na carreira, importantes por se traduzirem em cachês maiores, afirmação diante de colegas de profissão e a garantia de uma imagem publicamente reconhecida de músico profissional (entre outras coisas, o fato fornece pronta resposta à pergunta freqüente: “com quem você está tocando?”). Além disso, há ganhos adicionais, como a estadia em bons hotéis, o sentido de independência da família (quando é o caso), o conhecimento de novos lugares e pessoas e os relacionamentos que a “tietagem” ocasiona⁹.

Tudo isso compõe um quadro de ação, gratificação e aventura, um sentido de dinamismo e realização pública, que pode ser percebido subjetivamente como recompensa pela trajetória solitária de estudo e pelo trabalho de ensaios. Ajuda a compor, também, um repertório de histórias e anedotas que tanto têm valor lúdico quanto confirmam o seu *status* de músico profissional: Fulano “toca bem”, toca com muitos músicos e em muitas situações – e ao falar sobre isso, diverte os colegas e reforça sua imagem de “profissional”. Para si mesmo e para os outros, portanto, a quantidade de experiência prática, “na estrada”, no palco, no estúdio, serve para consolidar uma identidade de músico, de maneira mais tangível que um currículo de estudos.

E a relevância dessas experiências não está apenas na formulação de uma “identidade” e num bem-estar subjetivo; há benefícios em forma de saberes que não estão catalogados no currículo, mas que influem nos resultados da performance musical. Pois é justamente por meio daquelas experiências que o músico desenvolve a competência de responder a situações específicas e problemas que surgem com a diversidade de condições materiais, como ausência de tempo e espaço para o estudo diário durante as turnês, equipamentos inadequados, técnicos de som despreparados para certa concepção estética etc. Atuando em condições muitas vezes adversas ao que é proporcionado ou idealizado por um programa formal de estudos, o músico é instado a desenvolver, por exemplo, a habilidade a que o saxofonista Michael Brecker se referiu uma vez como “*road chops*” (técnica de estrada), em termos de capacidade de adaptação. Além disso, pode-se desenvolver, nessas situações, habilidades de negociação com tomadores de decisões (o “artista”, o produtor, o contratante etc.) e de camaradagem com os colegas, fatores que contribuem para o resultado musical.

Por sua vez, (4) negocia os problemas de seu estudo e dedicação, divididos entre os conhecimentos teóricos e aquilo que mais valoriza e considera necessário em sua formação. Não nega a importância do ponto de vista teórico; pelo contrário, revela não concordar com a postura de alguns músicos que não se interessam por discussões mais reflexivas e “só pensam no instrumento”¹⁰. Mas o problema é vivamente percebido em termos de alocação de tempo

⁹ Numa etnografia da música *Juju*, Christopher Waterman (1990) ressalta o espírito de aventura e o senso de excitação que antecede e cerca as viagens que os músicos empreendem para tocar num *ariyá* fora da cidade.

¹⁰ Meses antes, ele havia aceitado prontamente participar de um encontro da “Roda de filosofia”, nos Seminários de Música Pro Arte, para expor formalmente suas idéias a respeito da formação de músicos.

para esferas diferentes de atividade. Até mesmo um preceito religioso é invocado para influir nessa intermediação.

Episódio 6

A graduação, dentro de poucos meses, vai garantir a (6) um aumento de salário na instituição em que trabalha. Por conta disso, pleiteou antecipadamente sua renovação de contrato, já como graduado, e o funcionário encarregado do trâmite avisou que vai cobrar dele o diploma. A expressão facial de (6), ao contar que vai concluir o curso, mostra uma sensação de alívio e, perguntado sobre isso, ele confirma. Presente no momento da conversa, (3) imagina que “deve ser mesmo um grande alívio”.

Comentário

No discurso de (6), percebe-se uma combinação de motivações para terminar o curso, a primeira das quais refere-se ao ganho econômico, previsto no regimento da instituição empregadora. Ciente das regras do jogo, ele antecipa o processo para garantir o aumento. A segunda vem carregada do sentimento de alívio. Um curso de graduação parece ser sempre uma carga pesada, em termos de obrigações e tempo investido – carga que, em vista de acomodações com interesses externos ao curso, freqüentemente se prolonga por prazos maiores que os anos previstos como duração mínima do curso. Em seu caso, uma pressão familiar (o pai fazia questão de um diploma) estará também sendo atendida com a graduação.

Esse músico tem procurado construir, ao longo do curso, uma carreira de compositor na área de música popular. Tem cursado a Licenciatura com estratégias de negociação – entre ensaios, apresentações, gravação de suas músicas e as atividades curriculares. Procurou adequar uma dessas atividades aos seus objetivos profissionais, utilizando os ensaios semanais da disciplina “Prática de Conjunto” para ensaiar seu repertório de composições com mais de um conjunto. Durante o curso, aliou-se a outro músico-estudante que adotou o papel de produtor e diretor musical do trabalho: juntos, arregimentaram músicos, organizaram gravações com convidados “de nome”, encomendaram arranjos etc. Francamente desinteressado pela maior parte das disciplinas que cursou, (6) chega à conclusão da Licenciatura sem intenções de trabalhar com educação. O curso parece ter servido efetivamente a outros propósitos; e o licenciado para o ensino deverá continuar trabalhando como funcionário de uma fundação, enquanto encaminha sua carreira de compositor.

Episódio 7

Perguntado sobre as razões que o levaram a ingressar no curso, (7) responde: “Entrei na faculdade porque era natural na minha família, todo mundo entrou, minha mãe era professora universitária, meus avós, meu avô deu aula...”. No momento, (7) prepara-se para um ano de estudos de aperfeiçoamento no exterior, com uma bolsa que recebeu. As duas primeiras opções eram em cursos de composição, continuando o caminho acadêmico iniciado na gradua-

ção. Ele preencheu o terceiro espaço do formulário sem muita determinação, com um curso de *performance* instrumental.

Comentário

O curso universitário veio para (7) como uma contingência “natural” da vida. Pode-se dizer que o ingresso se deu por “tradição familiar”, e quando houve o risco de uma interrupção da formação escolar, ao abandonar a última série do ensino médio, (7) ouviu uma advertência do avô. A continuação dos estudos após a faculdade também não será o resultado de uma ponderação cuidadosa, e inclui o elemento do acaso: a terceira opção de curso foi aquela agraciada, afinal, pela instituição patrocinadora da bolsa. A direção tomada agora, apesar disso, não constitui ruptura com área de atuação, e é cabível na trajetória desse músico. Durante o curso de graduação, recém-concluído, (7) foi ativo como instrumentista em conjuntos, fora do *campus*. Na semana da entrevista, seu principal grupo tocou cinco dias da semana, em locais diferentes, entremeando com as sessões de gravação do primeiro CD. Uma negociação constante entre o mundo da música popular, em que atua há vários anos, e os estudos formais de composição tem sido conduzida pelo músico-estudante.

6.2.4 Mais notas sobre a complexidade da profissão

Com a observação de músicos profissionais entre 1948 e 1949, na cidade de Chicago, Becker expõe algumas conclusões a que chegou. Sobre a noção de sucesso, afirma:

O músico concebe o sucesso como o movimento ao longo de uma hierarquia de trabalhos disponíveis. Diferentemente do operário ou funcionário, ele não identifica sua carreira com um empregador; ele espera mudar de emprego frequentemente. Uma escala informalmente reconhecida desses empregos – levando em conta a renda obtida, as horas de trabalho e o grau de reconhecimento obtido junto à comunidade – constitui a escala pela qual um músico mede seu sucesso (1963, p. 103-104).

A experiência do meio profissional leva a reconhecer a validade geral dos três critérios apontados por Becker. Ganhar mais, trabalhar menos horas, ser respeitado pelos pares e por outros membros da sociedade – são três desejos reconhecíveis também nas conversas entre músicos profissionais do Rio de Janeiro, quando tratam de trabalhos atuais, passados ou projetos futuros. Bem de acordo com os traços da “racionalidade instrumental” weberiana, esses indicadores de sucesso mostram, na descrição de Becker, o fator do prestígio não como um fim em si mesmo, mas como propiciador de mais e melhores oportunidades de trabalho. A característica de mobilidade também é mais presente que a expectativa por estabilidade no emprego (uma exceção sendo o emprego em algumas orquestras sinfônicas, na condição de funcionário público).

Outro ponto importante das conclusões de Becker ressalta o valor da independência do artista em relação ao público, na escolha do que tocar:

Isto cria uma outra dimensão do prestígio profissional, baseada no grau de recusa em modificar a *performance* com referência em demandas externas – do extremo de “tocar o que sente” ao outro de “tocar o que as pessoas querem ouvir”. (...) O jazzista toca o que sente, enquanto o músico comercial atende ao gosto do público; o ponto de vista comercial é resumido na afirmação atribuída a um músico comercial muito bem-sucedido: “Eu faço qualquer coisa por um dólar”. (...) os músicos sentem que existe um conflito inerente à situação, que não se pode agradar à audiência e ao mesmo tempo manter a própria integridade artística (ibid.p.108).

Apesar da menção a uma variação de graus ao longo do eixo, o que está em foco naquela observação são seus pólos. O retrato em branco-e-preto não é fiel ao cenário em que se movimentam os músicos-estudantes. No contexto analisado por Becker, o autor percebeu dois grandes campos de atuação, o *jazz* e a música comercial. Já o panorama de estilos e situações de atuação profissional em que os músicos-estudantes da Uni-Rio se engajam tem muitas faces, conforme Travassos verificou em seu estudo (1999): embora os estudantes naquela pesquisa manifestem posições que afastam o “erudito” do “popular” e o “artístico” do “comercial”, a diversidade de estilos (e também de outras características dos repertórios, como “instrumental”, “inédito”, “religioso” etc.) indicada por eles mostra que a tendência geral é localizar as músicas de modo mais específico, sem reduzi-las sempre a uma oposição.

Nas entrevistas da pesquisa atual, quando perguntados sobre qual música valorizam mais, todos os músicos-estudantes discorreram sobre uma série de estilos, falando sobre qualidades que apreciam em músicas diversas. “Gostar de tudo” ou “de muitas coisas” seria a expressão que sintetiza a posição inicial de vários deles, e em seguida passam a detalhar o que mais prezam e as restrições que fazem a certos itens e características da produção musical geral – o que não significa inexistência de preferências e ligações afetivas mais fortes com esta ou aquela música. Durante a trajetória de formação e profissionalização de um músico, no entanto, a diversidade de experiências e a necessidade de adaptação vão colocando esse indivíduo em contato direto com valores e estéticas que tendem a alargar o horizonte, por assim dizer, de sua apreciação musical. É difícil, inclusive, distinguir entre os motivos práticos e a ampliação do gosto, quando se procura entender porque um músico-estudante assume um novo trabalho ou uma nova orientação para o estudo (v. Episódios 2 e 3, em 6.2.3).

Em todo caso, o valor artístico de cada atividade está entre os fatores que orientam a ação de quem lida com música em bases de trabalho e estudo. Na formação e atuação profissional de músicos, a análise dos critérios de avaliação e fatores de orientação encontra auxílio nas classificações de Weber e de Becker, como pontos de referência para a interpretação. Mas a apresentação dos dados sugere também uma “interpretação” dessas mesmas referências e uma combinação de suas possibilidades. O contato com o cotidiano de músicos-estudantes da

Uni-Rio revela nuances de orientação por tradição, por valores, racionalidade, afetividade e até o papel do acaso – seguindo-se oportunidades que se oferecem –, assim como encruzilhadas e mudança de rumos na atividade dos indivíduos. Em questões da vida no *campus* e fora dele, os sujeitos não estão à mercê de um dom que lhes foi conferido; não aderem necessariamente a uma única prática musical; não tomam todas as decisões após um cálculo cuidadoso de meios, fins e efeitos; e nem tomam o valor artístico como único fim – para fazer o que fazem. Antes, uma variedade de fatores entra em jogo, combinando-se e orientando a trajetória do sujeito em relação com práticas e processos de profissionalização.

A investigação empírica revelou que os agentes pensam sobre a profissão seguindo linhas variadas de raciocínio. Como indiquei na abertura do capítulo, componho a visão etnográfica sobre a profissionalização em diálogo com perspectivas dos entrevistados: ao indagar sobre o que é um músico profissional, p. ex., encontrei traços de descrição, crítica e idealização nas respostas. Valores éticos, considerações sobre problemas práticos, aspectos de técnica e reivindicação por espaço de atuação estão em jogo quando os músicos elaboram sobre a “figura” do profissional. Essa figura como que emerge sobre um fundo de condições sociais que delimitam o exercício da profissão, sugerindo a metáfora de figura-e-fundo que usei em seção anterior para esboçar um retrato do “músico-estudante”. No conjunto de reflexões sobre o profissionalismo, vejo alguns traços e tonalidades mais usados nos depoimentos, que reproduzo aqui com exemplificação de respostas àquela pergunta (“O que é um músico profissional?”):

Caráter aberto da profissão

A gente fica tentando descobrir, na verdade, o que é preciso pra se profissionalizar. Acho que não depende da gente; depende do mercado. Acho que é um pouco você estar inserido no mercado, tem a ver com isso.

(ri) É... polêmico, a profissionalização é um lance questionável. (...) Mas acho que o profissionalismo em qualquer área é quando você trabalha com isso, leva tua profissão com seriedade, com responsabilidade, compromisso. Ganhar sua vida com isso. É o que eu to tentando; não é fácil, por causa dessa aventura que é a música. É uma coisa que não sei se você se profissionaliza um dia, tecnicamente falando; a música, você vai ter que estudar pra sempre, não chega num ponto que você estuda tudo que tem pra estudar e “agora você é um profissional!”, né?

Sentido de compromisso (de várias ordens)

É um músico dedicado, que sonha e que vê seu trabalho como algo didático. Ele vai passar às pessoas que ouvem sua música uma lição, uma educação, como ver o mundo. Se ele tem essa idéia, se ele sabe exatamente o que significa educação, eu considero ele um músico profissional, porque há uma dedicação, uma preocupação.

Qualquer músico que faça dessa atividade o seu ganha-pão e, pra mim, que faça isso – mas aí já não tem a ver com ser músico, mas com ser um profissional – que faça isso com vontade, com determinação. Faz com o coração, só que isso é qualquer profissional deveria agir assim, com coração pro público, tentando se aperfeiçoar cada vez mais.

Tem várias discussões. Profissional, eu acho que é o cara que dá valor a isso, que se propõe a fazer isso com algum tipo de compromisso. Então é o cara que vai buscar estar se aperfeiçoando, estar fazendo o trabalho dele da melhor maneira.

Pergunta complexa... (tom de gozação) Teoricamente, é a galera que vive de música, né? – essa é uma resposta bem geral. Agora, o que se espera é tudo, é ética, em matéria de respeito com a música que ele faz, respeito com as pessoas que o contratam.

Prazer e relação econômica

Em primeiro lugar, é o cara que ama fazer música e é agradecido por poder viver disso. Segundo, é o cara que leva os compromissos a sério, horário, os deveres todos. Na verdade, em primeiro lugar de tudo é essa coisa... é diferente o cara que vai ser artista do cara que vai ser advogado. O cara vai ser artista porque aquilo é *muito importante* pra ele!

Tem a ver com dedicação, com objetivos, com projeto, com o fato de querer ganhar dinheiro também, de querer se manter.

(...) eu diria que é uma profissão privilegiada, porque é uma profissão que você não precisa ter *hobby* pra descansar. Porque você ganha dinheiro fazendo aquilo em que você tem prazer.

Capacidade técnica e adaptação

Deveria ser um elemento que estivesse habilitado a tocar uma música, reproduzir uma música com uma eficiência garantida. Acho que o profissional tem que tocar de qualquer jeito, qualquer situação, trabalhar, é um trabalho – então, o cara tem que tocar música que não gosta também, infelizmente é isso, mas se ele é profissional, ele não pode tocar só o que ele gosta, né?

Eu me vejo sendo profissional no dia que alguém me ligar e falar: “vamos fazer um baile amanhã” e eu puder fazer, sabe? Acho que é isso, é aquela coisa do cara se adaptar em qualquer situação.

Um músico profissional, em minha concepção, é alguém que tenha a competência de fazer o que lhe é solicitado, muito bem, e tem a disciplina e uma postura ética e uma série de coisas que fazem parte também da postura de um profissional músico.

Além desses traços, também chamou minha atenção a quase ausência de um outro, de resto tão naturalizado no senso comum: o “talento” e as conotações de predestinação para a música não foram enfatizados nos discursos sobre músicos e processos de profissionalização (cf. Kingsbury, 1988). De fato, apenas um professor revelou uma concepção que estava centrada em torno dessas noções, ao definir o que é um “músico profissional”:

Bom, (ri) vou ter que teorizar em cima de uma questão que parece óbvia! Mas em primeiro lugar, o que é um músico? É... um artista que procura distinguir o mundo em que ele vive através de sua própria... de uma linguagem, que é a da música. E ele faz isso como um imperativo que eu acredito que já nasce dentro dele. Costumo dizer que o músico é impelido a certa atividade. Agora se você faz aquilo para o qual você é destinado, por uma questão quase espontânea, da natureza, e se você pode ganhar a vida disso, você é um músico profissional (...)

Esta exceção diz algo importante sobre as relações entre a universidade e a profissão musical, pois se o exercício desta fosse visto por uma maioria de professores e de estudantes como realmente dependente de fatores inatos, então a validade daquele projeto educativo estaria em cheque, desde o próprio processo de admissão de alunos. Em seu formato atual, o ingresso não depende de avaliações do talento ou do “imperativo” de ser músico; a seleção não trata de julgar uma determinação vocacional, mas está principalmente baseada em certos critérios de conhecimento técnico e escolar para selecionar entre candidatos que fazem uma opção de formação profissional. Embora esses critérios excluam outros saberes e referências musicais – e portanto não deveriam ser vistos como absolutos e inapeláveis – o trabalho universitário, de todo modo, distingue-se assim de instâncias em que aspirantes são julgados em função do talento e outros atributos supostamente naturais. Em vez disso, caracteriza-se por uma ênfase nos estudos e na idéia de uma preparação acessível a muitos (o que não impede que aqueles outros julgamentos ocasionalmente venham à tona). Na verdade, encontrei entre universitários e professores uma abordagem geral que ocasionalmente enfatiza os conceitos de arte e artista, e focaliza mais constantemente as possibilidades e os problemas do *trabalho* musical – ainda que muitos agentes reconheçam hiatos e inadequações entre currículo e organização das atividades profissionais no “mundo lá fora”.

3. Universidade, “mundo lá fora” e organização do trabalho musical

Mais aspectos da organização do trabalho em música e suas relações com o estudo superior são tratados deste ponto em diante. Sem pretender examinar tecnicamente a economia da produção musical, acredito que certos problemas das relações entre trabalho e estudo em música, ainda pouco discutidos na literatura, podem ser expostos ou pelo menos esboçados nas análises e interpretações subseqüentes. A discussão de uma “economia musical” deve levar em conta fatores de motivação e orientação dos agentes, relacionando-os com aspectos de estruturação desse campo, suas trocas comerciais e outras forças em jogo. Nesse cenário geral, os músicos talvez não se distingam grandemente de outros agentes que buscam maxi-

mizar interesses próprios, como nas interpretações fundadas em teorias econômicas clássicas e neoclássicas (v. Graeber, 2001, cap. 1), no “transacionismo” antropológico de Frederick Barth (v. Gledhill, 2000, p. 135-138), ou na “economia de bens simbólicos” de Pierre Bourdieu. Também em Weber, especialmente em situações que envolvem julgamento e decisão, o ator social que busca seus objetivos está em primeiro plano. Ainda assim, cabe investigar traços que podem caracterizar de modo particular as aspirações, apostas e condições da ação no campo musical, se aceitamos como hipótese que

[o] universo econômico é feito de vários mundos econômicos, marcados por “racionalidades” específicas, ao mesmo tempo presumindo e demandando disposições “razoáveis” (mais que racionais) ajustadas às regularidades inscritas em cada um deles, à “razão prática” que os caracteriza (Bourdieu, 1998, p.93).

Transitoriedade, autonomia e organização institucional

O quadro delineado até aqui sugere que, em música, o profissionalismo é uma noção multifacetada, algo rarefeita, e sujeita a ambigüidade. Com exceção daqueles que estão efetivados em uma orquestra sinfônica, banda militar ou outra instituição pública – e podem contar com uma rotina e uma fonte de pagamento mais estáveis –, os músicos, de modo geral, conhecem a situação de *transitoriedade* como característica em suas trajetórias: trabalham hoje com um conjunto, amanhã com outro, assumem num dia dois compromissos em horários contíguos e lugares distantes, em seguida passam por um período mais ou menos longo sem ter nada marcado na agenda. Aquilo que Strauss coloca em termos gerais – “o caráter aberto, experimental, exploratório, hipotético, problemático, tortuoso, mutável e apenas parcialmente unificado dos cursos humanos da ação” (Strauss, 1999, p.101) – é agudamente verificado no percurso de muitos músicos. E o que Becker notava em sua pesquisa – “o músico espera mudar de emprego freqüentemente” – tem ampla validade no Rio de Janeiro atual.

A profissionalização de um músico é, além disso, um processo que envolve ação e motivação individual sobre uma base de instituições e práticas pré-existentes à particularidade de sua trajetória. Ele/ela exerce sua autonomia em medida correspondente ao maior ou menor grau de institucionalização dos contextos em que participa. Assim, o músico de orquestra tem uma rotina mais pré-determinada que o músico que atua principalmente na “música instrumental” (cenário que foi exemplificado em 5.2), pois este contexto está menos consolidado em termos da organização do trabalho, especialmente quando se consideram como parte dessa organização os processos de admissão, estágio, efetivação e toda a regulamentação por leis trabalhistas. Ilustro esta relação entre autonomia individual e vínculo institucional com três exemplos a seguir:

- 1)Um percussionista revela que reduziu sua atuação em música popular por uma razão de conflito de horários: como os *shows* e outros *gigs* nessa área costumam aconte-

cer à noite e freqüentemente terminam tarde, ele os tem preterido, em função de ter ensaios pela manhã com uma orquestra sinfônica, como parte de seu regime regular de trabalho.

2) Já um outro músico, contrabaixista, tem rotina mais variada, e boa parte da atividade depende de sua iniciativa em criar situações de trabalho. Condição que o leva a investir em múltiplas direções: tem procurado abrir uma nova frente de atuação, organizando junto com colegas do IVL e outros estudantes de composição uma mostra de compositores contemporâneos, na área de música acusmática – para ele, um veio recente de exploração musical¹¹. A nova área de atuação soma-se a trabalhos já existentes em música instrumental, música funcional e ensino de música, que ele igualmente procura manter.

3) Um terceiro músico, saxofonista, quando perguntado sobre as situações em que está tocando, conta que trabalha como *free-lancer*. Na época da entrevista, atuava com uma banda de *soul music*, outra de *surf music* e ainda com uma banda especializada em festas judaicas (“sabe, todo aquele repertório étnico...”). Também co-dirigia, com um colega, uma *big band* em uma faculdade da Baixada Fluminense. Diante de tantos compromissos, viu-se obrigado a trancar algumas disciplinas durante o curso universitário, o que fez com que demorasse mais que outros colegas a concluí-lo.

Os três exemplos acima apresentam uma espécie de *degradée* em planos distintos e direções opostas: esses músicos atuam com níveis respectivamente crescentes de autonomia e níveis decrescentes de base institucional para seu trabalho. Note-se que o percussionista, contratado pela orquestra sinfônica, pretere trabalhos musicais (de menor paga e vínculo ocasional) em função de uma rotina fixa de ensaios; o contrabaixista, ao lado dos *gigs* esporádicos, dá aulas em escola particular de música (com número flutuante de alunos) e toma a iniciativa de tentar inserir-se no círculo restrito, mas artisticamente institucionalizado, da música contemporânea de concerto; e o saxofonista representa o ponto mais afastado da estruturação em bases estáveis, chegando a abandonar temporariamente o curso universitário para aproveitar as oportunidades de trabalho surgidas. Seu vínculo institucional mais forte – o de estudante de uma universidade federal – é não-remunerado; o outro, com a *big band* de uma faculdade particular, é temporário, como prestação de serviço.

Exercer a autonomia, como no caso extremo do *free-lancer*, não significa necessariamente uma situação profissional vantajosa ou desejada por todos os músicos. Ao contrário, ela envolve um constante trabalho de manutenção da rede de contatos e oportunidades avulsas

¹¹ A mesma mostra teve uma segunda edição em 19 de maio de 2003, então já integrada a uma série de récitas oficialmente programadas pela universidade.

de trabalho, podendo gerar um efeito cumulativo de desgaste psicológico, e muitos almejam um posto regular de trabalho, um emprego, um salário. (Uma musicista confessa que “cansou” de ser instrumentista autônoma e agora presta concursos buscando uma vaga no magistério público). “Manter os pratos girando”, como um malabarista, é imagem que pode representar a ação rotineira de muitos músicos nas condições do trabalho autônomo, administrando suas carreiras em um espaço social (ou “mercado”) de oportunidades escassas. Dois dos professores entrevistados também pensam que esse quadro é especialmente evidente na área de música popular, mas na própria música erudita observam certa fragilidade estrutural:

(1) [*Você acha que essa polivalência do músico é mais esperada na música popular que na erudita?*]

Com certeza. A música erudita praticamente está confinada à universidade e/ou ao âmbito das orquestras, que são totalmente “mecenadas”, totalmente apoiadas pelo governo e por empresas. Senão, elas não existiriam mais. E quanto às outras iniciativas, são acadêmicas, de festivais, de pequenos cursos de férias e coisas assim; de concursos, dar prêmios: é assim que funciona a chamada música erudita, de concerto.

(2) (...) Nós temos aqui um grupo de alunos de Bacharelado em Piano que estão ligados só a isso, e querendo só isso, achando que através disso eles vão ganhar a vida. (...) Hoje, você não tem que ser necessariamente o melhor numa área, e só naquilo. Mas se você for muito bom em várias, vai poder viver daquilo que faz em música. Então eu vejo pessoas que são capazes, p. ex., de dar aula de harmonia, aula de análise, ou fazer transcrições, gravar, tocar, fazer arranjos. Ou seja, eles têm seis ou sete opções, que vem trabalho daqui ou vem trabalho dali. E esta idéia, eles (os pianistas eruditos) não têm. É, digamos assim, eles ficam vivendo uma realidade que na realidade não existe (ri).

Investir na polivalência técnica; inventar as próprias situações de trabalho e torná-las variadas, de modo a minimizar os riscos de “ficar parado”; assumir diversos compromissos, na expectativa de que os *gigs* se alternem e nunca falte trabalho – esta preocupação e senso de pressão econômica é um dos indicadores importantes para compreender como alguns dos músicos-estudantes orientam suas ações.

Projeto e iniciativas

O teor de transitoriedade e instabilidade maior ou menor, que se delineava na trajetória dos sujeitos, na condução de seus estudos e ações, indicam, a meu ver, que a própria noção de *projeto* merece um tratamento particularizado, no campo musical. Pois não parece que a definição de Schutz – “conduta organizada para atingir fins específicos” (*apud* Velho, 2004, p. 107) – deva ser entendida necessariamente, entre os músicos-estudantes, em termos de “longo prazo” ou “planos de carreira”. Dada a própria instabilidade que tanto seus praticantes quanto economistas percebem na estruturação da profissão musical (v. Peacock, 1993; Caves, 2000), esses “fins específicos” freqüentemente são *muito* específicos, e con-

cernem objetivos de prazo curto. Em vista disso, é adequado complementar a noção de projeto – mantendo-a no sentido amplo como “o projeto de ser músico” – com a de *iniciativas*, procurando corresponder às muitas ações e trabalhos de curta duração que compõem a trajetória de um músico.

Conjuntos que se formam para cumprir uma função, como tocar em casamentos, ou para realizar uma temporada de *shows* com as músicas de um compositor desmancham-se após a realização dessa temporada, ou após tocar em algumas daquelas cerimônias. Um curso de estudos que se inicia pode ser abandonado em favor de outro que parece mais promissor ou mais “realista”. A uma carreira relativamente consolidada, com um conjunto de renome e agenda movimentada, pode-se interpolar uma “modulação”, buscando pelo caminho acadêmico uma nova vertente de trabalho. Sujeitos que já estiveram imersos em uma rotina intensa de atividade profissional (quando o curso universitário provavelmente lhes parecia irrelevante) procuram agora, na maturidade, novas possibilidades de atuação a partir da experiência acadêmica.

O que ressalto, então, é que essa “dimensão consciente da vida social” (Velho, 2004), a parcela de auto-determinação manifestada nos diversos projetos e iniciativas, coexiste não só com as limitações e possibilidades colocadas pela condição socio-econômica dos agentes, seus recursos técnicos etc., mas também com um caráter *provisório* das ações, vigente nas relações comerciais com a música, o qual vai sendo incorporado pelos agentes como parte do *habitus*. Esse caráter é assimilado com experiências diversas e também no contato continuado com os discursos que encenam, retratam e reproduzem as expectativas de não permanência dos trabalhos, de risco nos investimentos de tempo e energia, de desconfiança quanto às possibilidades que surgem. “Se metade das promessas de turnês tivessem se cumprido, eu já teria dado a volta ao mundo três vezes” – disse um colega, certa vez. De fato, tornar-se “músico profissional”, na cidade grande, é processo que leva muitos sujeitos a desenvolver uma atitude de relativo ceticismo e, nos casos mais felizes, uma ironia bem-humorada em relação aos projetos delineados para a própria profissão. O humor aparece então como comentário, parte da micro-política com que indivíduos e grupos se relacionam, numa mistura de crônica, crítica e conformismo (que pode ser vista como “estratégia”, como marca da cultura local etc.).

Individualidade e “mercado”

A *individualização*, como cultivo de uma subjetividade e defesa de interesses próprios, é, de modo geral, processo institucionalizado na sociedade capitalista, compondo discursos e formas culturais dominantes e, mais especificamente, fazendo parte das expectativas que estruturam as ações no meio artístico, pelo menos em seus setores mais valorizados, econômica e ideologicamente. Do ponto de vista dominante – isto é, de quem tem mais poder para definir os parâmetros e fronteiras do que conta como artístico –, o anonimato, o pertencimento discreto a uma “comunidade” e à tradição oral parecem estar no pólo oposto da atividade mu-

sical prestigiosa. Adaptando algo que já foi dito sobre avaliação de experiências culturais diversas, este outro lado da música chega a ser encarado com formas mais ou menos sutis de paternalismo e manipulação, e “em raras ocasiões o respeito vai além de uma simpatia folclorizante” (Velho, 2004, p. 30). Considera-se geralmente com mais seriedade aquela forma de atuação que conduz à constituição de um *nome*, símbolo de destaque, associado a uma capacidade musical configurada singularmente.

O mesmo princípio de reconhecimento individual é válido para a trajetória de *conjuntos* musicais. Existe uma terminologia que é parte do jargão – especialmente no meio profissional da música popular – e que é sugestiva nesse sentido. No nível mais alto de valorização econômica do trabalho musical – isto é, quando consagrados na indústria –, tanto indivíduo quanto conjunto são chamados de “o artista”: este é um modo típico (usado por contratantes, gravadoras etc.) de referir ao cantor, instrumentista-solista ou grupo musical de renome. O uso do termo aponta para uma contradição nas relações de trabalho, pois entre músicos que dividem um palco e executam funções complementares pode haver distinção formal, econômica, ideológica e de certa forma ilógica: o cantor é o “artista”, enquanto o instrumentista é um “músico”. Sobre este também se diz que é “contratado”, ou seja, está ali para acompanhar e pode ser substituído sem prejuízo aparente do ato artístico, como de fato é comum acontecer sempre que convém aos interesses da produção, do cantor etc. E também há casos em que o “artista” é um conjunto formado por alguns músicos que são membros e outros que são contratados, com projeção, cachês e tratamento distintos.

Entre os músicos-estudantes havia pelo menos duas tendências gerais: por um lado, se buscava inserção nos esquemas existentes, fosse por vias mais institucionais, como a efetivação em bandas e orquestras sinfônicas, ou por caminhos de uma carreira *solo*, inclusive com formação de conjuntos, ainda que provisoriamente. Em algumas situações, observei tentativas de adaptar, assimilar ou reproduzir padrões conhecidos no “mercado”¹². Ouvi sobre diversas estratégias de viabilização da carreira que deviam ser aprendidas e cultivadas, podendo ser condensadas como “política da profissão”. Por outro lado, havia uma tendência a organizar as ações de modo que diferia daqueles padrões da indústria ou das instituições subvencionadas. Sem estarem completamente integrados à teia de classificações, compromissos e procedimentos desses sistemas, muitos estudantes exerciam um grau de autonomia na configuração de suas iniciativas e relações, rumo à profissionalização. Talvez mesmo por ocuparem um espaço social concêntrico com a própria universidade – espaço que, como indiquei no capítulo 4, se mantém de certa forma *ao largo* da maior movimentação de capital econômico em torno da música –, e por disporem de recursos sociais e culturais suficientes, a maioria dos músicos nesta pesquisa eram agentes com relativa autonomia para organizar e, em certo grau, inven-

¹² Citei o caso do conjunto, formado para acompanhar um cantor-compositor, que teve um músico sumariamente dispensado por decisão do “artista” e de seu diretor musical – o músico que o substituiu, por sua vez, ensaiou apenas uma vez e deixou o grupo para cumprir agenda de shows mais vantajosa, com uma cantora. Ou seja, naquele conjunto a lógica das relações era simulacro da lógica do “mercado” profissional.

tar suas próprias condições de trabalho, principalmente ao tratar de formar conjuntos e sustentá-los. Também destaco que as duas tendências gerais foram ocasionalmente observadas nas ações de um mesmo sujeito, e às vezes alternando-se na caracterização de *fases* de uma trajetória.

De todo modo, quando se fala de profissionalização se fala de um jogo social, e em que pese o destaque dado à individualidade – veja-se a importância de se constituir uma boa reputação (um “nome”) e uma “assinatura” artística – a ação musical é necessariamente referenciada em demandas colocadas por outros agentes do campo profissional, respondendo a elas, limitando-se em função delas etc.. Situar-se técnica e esteticamente de certa forma tem implicações “políticas”, como diz um entrevistado, para as oportunidades de atuação, especialmente quando estão em jogo valores como a atualidade (e seu oposto, a obsolescência):

[O que é um músico profissional?]

É alguém que mantém compromissos, estuda, é político, diplomático, sabe se relacionar com clientes e empregadores.(...) [No caso de um guitarrista] é importante se atualizar, conhecer o tipo de equipamento que o pessoal está usando e saber adequar o seu instrumento àquilo que ta acontecendo no momento. Isso também se torna parte até da coisa política, saber se adequar ao que pedem. Então é uma coisa de *atualidade*, o cara se manter atualizado com o que ta acontecendo no mercado.

Não me detenho aqui na discussão de termos legitimados por força do discurso dominante: “mercado” e “globalização”, com suas conotações quase míticas de inevitabilidade e lei natural, são dois dos mais recorrentes (v. Bourdieu, 2001, esp. p. 29-44; Freire, 2002, p. 110-117). Quando músicos-estudantes se referem ao *mercado*, estão quase sempre tratando de espaços sociais concretos onde se dão relações de trabalho, aludindo de modo abstrato a situações e exemplos que conhecem, no mesmo sentido em que dizem “lá fora” (da faculdade) ou “no mundo real”. Divergindo da ordenação institucional acadêmica, muitas das situações desse “mundo real” vão se organizando segundo formas e velocidades variáveis. Com um tempo de adaptação mais rápido do que a estruturação burocrática dos cursos de nível superior possibilita, esse “dinamismo” que percebemos nas ações musicais vinculadas à produção no “mercado” é conseqüente de uma interação direta com tomadores de decisão (empregadores, produtores e diretores musicais, p. ex.), tendências econômicas e estéticas. Nas relações de produção, os músicos-estudantes encontram contextos de atuação que são, entre outras coisas, esteticamente mais variados que os contextos de aprendizagem na universidade, e tecnicamente diferentes destes. Encontram também outras formas de organização do tempo: outros horários, compromissos de curta duração, esquemas intensivos de ensaios, viagens. E encontram ainda outras demandas de racionalidade prática: como agir politicamente com contratantes, com cantores ou conjuntos que os empregam, com intermediários, com jornalistas etc. – sendo que todas essas variáveis na organização do trabalho se mostram importantes para a atuação do músico.

Retomando o tema da transitoriedade, vemos que vários contextos de trabalho musical se caracterizam como *transitórios*, com temporadas de duração mais ou menos curta, e compromissos muitas vezes não formalizados por contrato mas, em vez disso, tenuemente firmados por acordos verbais, promessas ou apostas na possibilidade de sucesso. A instabilidade é criada também por práticas costumeiras nas transações musicais, como o cancelamento de compromissos e datas por donos de casas de show, a flutuação dos alunos particulares e o “investimento” feito pelos músicos em trabalhos não remunerados (v. o caso da IOF, no cap. 5). Diferindo da trajetória ordenada em outras profissões, a carreira do músico distingue-se, em grande parte dos casos – e principalmente nas áreas de música popular –, por sua *fragilidade*, em termos institucionais (v. Caves, 2000; Becker, 1963). Tal fragilidade ou volatilidade, comumente associada às “leis de mercado” (Martin, 1995; Caves, 2000) – e que se pode identificar concretamente como investimentos feitos ou desfeitos por determinados empregadores, produtores, patrocinadores e outros agentes do mundo artístico –, incide sobre a orientação profissional e sobre as decisões que os músicos-estudantes devem tomar, mais ou menos frequentemente, de acordo com suas necessidades. Durante sua formação, o músico é exposto a um conjunto de ações e discursos que tomam essa *instabilidade* como uma espécie de pressuposto, de modo semelhante e relacionado ao que acontece com a *informalidade* (v. cap. 4). Na profissionalização, isso vai dando forma a uma atitude geral, um *habitus*, uma disposição constante: é como se o sujeito, premido por essas condições da atuação musical, fosse impelido para frente por um sentido de *urgência em tomar decisões*, aproveitando novas oportunidades e negociando entre elas e os compromissos que já tem. O que faz ressoar, transposto para condições um tanto adversas, o pragmatismo de William James (exposto aqui por Durkheim), e sua preocupação com

aquelas questões práticas que engajam nossa vida. Quando estamos lidando [com elas] não podemos esperar, mas devemos escolher e nos comprometer, mesmo se estivermos incertos: e ao fazê-lo, obedecemos a fatores pessoais, motivadores extra-lógicos, meio ambiente e assim por diante. Damos passagem a nossas urgências; uma hipótese parece mais viva do que outras; nós a concretizamos e a convertemos em ações (Durkheim, 1983, p.7).

No campo, encontro músicos-estudantes agindo e pensando como o pragmatista de James ou o “homem econômico” de Barth, num espaço em que o trabalho musical se organiza (paradoxalmente) com traços predominantes de transitoriedade, informalidade, instabilidade. Em meio a essas condições gerais, em parte agravadas ou compensadas por recursos pessoais, os agentes devem desenvolver, como diz Bourdieu, algumas “disposições ‘razoáveis’ (mais que racionais) ajustadas às regularidades inscritas” no mundo econômico da música. Mas a caracterização desse mundo não se esgota aí. É preciso tratar de outras coisas que aparecem com importância no discurso valorativo e na discussão de motivações.

6.4 Afetividade e trabalho musical

Entre os músicos-estudantes, observo que a economia da profissão está (problemativamente) articulada com o prazer da experiência – e essa articulação coloca em movimento formas de pensamento e ação que se podem distinguir analiticamente, mas que na prática se misturam e se referenciam no relacionamento com outros agentes, e com limitações e oportunidades no campo musical.

Finnegan (1989) mencionou as nuances emotivas percebidas no discurso de agentes, quando falam sobre ser um músico “profissional”: também encontrei indicação de sentimentos de seriedade, desejo, receio – em suma, indícios de intenso envolvimento da subjetividade no tratamento da questão. Alguém pode ter aulas de música por vontade de um pai, e pode até ingressar no respectivo curso superior atendendo a pressões familiares ou seguindo um padrão de estruturação social, como vimos; mas tornar-se músico profissional é um processo maior que isso, exige muito mais investimento pessoal e dificilmente seria vivido com indiferença ou contrariedade. No projeto que associa curso superior e profissionalização, o indivíduo é chamado, por assim dizer, a colocar-se em jogo, a trabalhar sobre si mesmo e a pagar com a própria pessoa.

O que é um músico profissional?

Qualquer músico que faça dessa atividade o seu ganha-pão e, pra mim, que faça isso – mas aí já não tem a ver com ser músico, mas com ser um profissional – que faça isso com vontade, com determinação. Faz com o coração, só que isso é qualquer profissional deveria agir assim, com coração pro público, tentando se aperfeiçoar cada vez mais.

Símbolo físico de *sentimento*, “coração” aparece freqüentemente nos discursos sobre a profissão, geralmente em contextos de valoração, como parâmetro mesmo de avaliação de uma produção de música. Gostar do que se faz, no meio musical como em outras profissões, é fator que parece influir sobre os resultados do trabalho. O que se tem mais ou menos como consenso é que este envolvimento afetivo chega a ser característico da profissão musical – uma proposição que se liga à motivação pessoal ou “intrínseca” reconhecida na escolha dessa atividade (e que na citação acima é acrescida de uma dimensão voltada para “o público”).

Sobre este ponto, ouvi certa vez uma observação instigante, feita por um colega: ao fim de um ensaio, afirmei – em conversa sobre situações de trabalho musical – que era uma característica nossa (de músicos) gostar do que fazíamos. A proposição não era original e faz parte do senso comum. Mas exatamente nesse teor de satisfação pessoal, respondeu meu colega, estava um problema importante para a atuação profissional: é que o gostar do trabalho e as diversas expressões de prazer manifestadas nessa atividade geram ocasião para que os empregadores *se aproveitem disso para oferecer menor pagamento e condições insatis-*

*fatórias de trabalho*¹³. Criando uma tensão lógica – um “ponto rico”, como diz Agar (1996) – e parecendo merecedora de consideração sistemática (talvez um outro estudo empírico), a proposição confirmava e problematizava a presença da afetividade, do prazer, como fator componente e mesmo característico nas ações do músico.

Para tratar do assunto, é propício invocar mais uma vez a teorização de Max Weber sobre as “formas de ação social”. Segundo a tipologia de Weber, duas das variedades menos orientadas pela racionalidade estão mais ligadas aos afetos e aos valores. Estes fatores apareceram, entre outros, como categorias convincentes para a análise e interpretação de diversos discursos e episódios observados no campo. Sugiro que a orientação por afetividade está ligada, entre outras emoções, a um sentimento geral de *prazer em fazer música*, um prazer que tem mesmo algo de “gratificação sensual”, para usar uma expressão de Weber, e que pode ser desfrutado no isolamento do estudo, em atos quase contemplativos (Kingsbury, 1988), ou compartilhado socialmente:

Todos os trabalhos que eu faço, que eu sempre fiz, não tinham uma relação com a música que passasse em primeiro plano por essa coisa profissional, não. Tanto o WX, como o WY, como o WZ [conjuntos de que participa], eu considero que, em primeiro plano, está o prazer de você estar tocando. (...) O propósito de a gente ter se juntado, de ter começado esses trabalhos não foi um propósito profissional; foi um propósito de querer tocar junto, por um lado; e por outro lado, de querer fazer uma música que nos desse prazer de estar fazendo (...).

O discurso gera uma primeira impressão que esconde todo o processo de preparação e a intensa agenda de realizações desses conjuntos, colocando em destaque “querer tocar junto”, desejo e prazer na atividade; as relações econômicas (no caso, relativamente favoráveis) são omitidas. Outro entrevistado, em posição socio-econômica bem distinta do primeiro, relatou que havia abandonado o projeto de uma carreira musical em favor de outro, e passou a cursar Administração. Durante essa experiência, no entanto, sentia-se em dilema, e quando ia assistir a um *show*, pensava:

“Pôxa, eu poderia estar lá tocando...”, ficava imaginando tudo (...) mas cheguei à conclusão que eu ia ser muito triste se eu não seguisse esse caminho da música, eu estava lutando contra... contra *a minha vida*, e o que me mudou foi a vontade de viver, o que me mudou realmente foi essa garra pela vida, e se eu continuasse a fazer Administração, eu seria um homem muito frustrado. Então foi uma mudança de felicidade (rindo), e de avanço. Retornei pro Rio, dei baixa. E você sabe o que significa, a sua mãe criou você e você é um *sargento* – a minha família tinha já oficiais, “o meu filho é um sargento da Aeronáutica!”. E eu joguei tudo aquilo fora... Então o que me fortaleceu foi essa vontade de avançar. Passei momentos difíceis, seu padrão cai um pouco, e sua mãe tinha criado você pra você crescer na vida, ter estabilidade, né? As mães querem que os

¹³ As palavras não foram exatamente essas, mas o fraseado é fiel à reflexão do músico Fernando Trocado, a quem agradeço pela contribuição.

filhos... estabilidade! E eu joguei aquela estabilidade fora, em busca de alguma coisa instável, uma coisa que você não ta vendo, mas o que me segurou mesmo foi a vontade de viver (...).

Nesse caso, abraçar a carreira musical significava um rompimento com a tradição familiar e com as razões de estabilidade econômica e ascensão social embutidas na carreira militar, em prol da satisfação pessoal, de uma afetividade voltada para essa outra profissão, marcada por instabilidade. A decisão pela profissão musical chega mesmo a ser igualada a uma “vontade de viver”. Apesar desse conteúdo emocional, e confirmando a hipótese de que os tipos de orientação se interceptam na prática, não se pode dizer que aquela decisão foi tomada sem consideração de alternativas e de possíveis resultados. Embora os resultados de abraçar a música como profissão não fossem antecipados (“uma coisa que você não ta vendo”), houve não só consideração mas a própria experiência de alternativas com significados de segurança e estabilidade, antes de seguir o “caminho da música”¹⁴.

6.5 Valor estético e trabalho musical

A gente é viciado em detalhe...

(Flávio Gabriel)

O ensaio do Travalíngua transcorre com muita deliberação conjunta sobre o repertório do próximo *show* e sobre cada mudança sugerida ou detalhe apontado nas músicas. Um músico sugere um novo trecho, a ser intercalado em uma das composições, e a idéia sofre rejeição inicial de três colegas. Mas o tecladista se dispõe a pegar a frase e sua tentativa coloca os outros na mesma pista. Dedicam-se a testar a idéia, e após várias transformações, a maioria resolve abandoná-la: “talvez em outra ocasião”. A seção era “quebrada”, numa métrica que foi sendo identificada pelos músicos, à medida que tocavam, com explicações: sete; dois+dois+três; quatro+três.

A música instrumental desse conjunto tem um aspecto de complicada engenharia. Envolve muitas decisões em nível de minúcia, operações de cálculo, testes por tentativa e erro. Os resultados das modificações são perceptíveis e importantes apenas para músicos e ouvintes treinados. (Quem mais se importaria com a extensão exata do *glissando* numa determinada nota do violão, em meio a outros quatro instrumentos? No entanto, o baixista faz uma observação ao colega, sobre esse ponto). Nas decisões, não há consequências graves, como na construção civil ou na cirurgia, onde o emprego de um material inadequado ou um erro de cálculo pode ter efeito visível para o leigo ou causar danos irreparáveis, até mesmo a morte. A decisão musical importa esteticamente; não envolve problemas de segurança ou integridade física. Mas a relevância estética é uma questão de primeira ordem para o músico que responde por um trabalho autoral como o do Travalíngua (nesse caso, todos respondem pelo que é

¹⁴ Um caso relacionado a esse foi relatado ao fim da seção 3.3.

apresentado, a direção coletiva sendo um método de trabalho), e boa parte do tempo de ensaio é ocupado por deliberação e testes, para chegar a decisões consideradas satisfatórias sobre um arranjo.

O economista Richard Caves fez uma análise do que chamou de “indústrias criativas”, e escreveu sobre a situação especial do trabalhador naquela área, em relação àquilo que produz:

Os economistas normalmente presumem que os trabalhadores contratados para certo trabalho não se importam com os traços e características do produto que produzem. Importam-se com o pagamento e as condições de trabalho e com quanto esforço devem exercer, mas não com o estilo, a cor, os traços marcantes do resultado. (...) Nas atividades criativas, entretanto, o criador (artista, executante, autor) tem interesse vital pela originalidade apresentada, o primor técnico demonstrado, a resolução e a harmonia alcançadas no ato criativo. Enquanto o músico pode valorizar a conquista de uma *finesse* na execução, isso irá escapar ao típico freqüentador de concerto, embora seja notado por colegas de profissão. Daí, o artista pode desviar esforços dos aspectos que os consumidores notam (afetando assim sua disposição em pagar) para aqueles que eles nem notam nem valorizam (Caves, 2000, p. 3-4).

Como resultado de um processo formativo em que o valor estético permeia sua aprendizagem técnica, o músico tem um interesse em sua produção que está associado não só ao produto mas à própria constituição de sua identidade pessoal e profissional. Aprender música e aprender a ser músico são processos que envolvem tanto uma capacitação técnica quanto a internalização ou subjetivação de valores relacionados a esse fazer¹⁵: o que o músico faz (no campo da música) é, em medida importante, *aquilo que ele “é” e aquilo que se torna*. Um dos problemas criados por esse envolvimento pessoal diz respeito às relações com contratantes e consumidores que *não compartilham os mesmos valores*, mas que constituem a contraparte de uma negociação absolutamente necessária à realização produtiva. Conflitos vão consolidando a representação do “outro” como oposição; imagens negativas vão sendo desenhadas e sustentadas de parte a parte. Assim, os músicos de Becker (1963) adotam uma terminologia específica, referindo-se àqueles que não entendem a música que tocam – isto é, não entendem o *valor* do que fazem – como “quadrados” (“*squares*”). Situações de disputa e defesa de interesses são narradas pelos informantes de Becker, assim como por músicos desta etnografia:

(Z (entrevistador); A (entrevistado); xpto (nome fictício de casa de shows))

A: (...) todo intervalo tem um cara mand... falando a hora pra gente (voltar ao palco): “daqui a cinco minutos!”. É, fico p..., o cara nem fala comigo, se o cara vier falar comigo, mando ele se f... (ri).

¹⁵ V. p. ex., a teoria apresentada por Swanwick e Tillman (1988), definindo a manifestação do sentido de valor como um estágio de culminância em cada ciclo de desenvolvimento musical percorrido pelo sujeito.

Z: Então tem uma “pilha” de casa noturna?

A: Tem, e o cara não divulga os músicos dele, não é que nem um artista que aparece o nome do artista, Fulano de Tal, não-sei-quê; a principal chamada pra imprensa lá é o *xpto*, né? O Fulano de Tal que se f... Ele (o dono da casa) não tem interesse – esse que é o lance. O interesse do dono da casa é divulgar a *casa*.

Caves (*op. cit.*) faz uma distinção nítida entre *inputs* criativos e ordinários (“*hundrum*”), no processo produtivo. Os agentes destes últimos exigem um pagamento pelo menos igual ao que recebem no mercado por *inputs* do mesmo tipo, e “estão ali pelo dinheiro”. Mas os artistas, partindo de premissas de algum modo diferentes, entram nesse mesmo mundo geral da produção, encontrando um cenário de relações comerciais estruturadas pela maioria das trocas que movem a economia, ou seja, relações “ordinárias” de produção e troca. Para o autor,

O problema de casar esforço criativo com comércio ordinário vai ainda mais fundo. A visão da inspiração criadora herdada do romantismo sustenta que o artista cria por necessidade interna. Imaginação e paixão carregam sua própria justificativa e não devem se comprometer com a razão e a prática estabelecida. (...) A arte reivindica uma realidade superior que separa o artista do artesanato (Caves, 2000, p.3-4).

As relações empíricas encontradas nesta pesquisa sugerem, no entanto, que disposições mais maleáveis e matizadas são acionadas pelos músicos, quando expõem suas perspectivas sobre as trocas que operam com o trabalho musical. Contando a história de seu conjunto, um músico-estudante revela, por exemplo, uma conexão fluente entre pensamento estético-ético e as ações estrategicamente necessárias à sustentação do grupo:

O Céu na Terra surgiu em 98, e logo a gente conseguiu um projeto na Unimed pra fazer escolas do município. O grupo surgiu porque tem um amigo nosso que tinha um trabalho voluntário que fazia apresentações de música, teatro e fantoches, essas coisas em orfanatos, hospitais. E esse grupo tinha acabado e ele tinha recebido umas doações ainda provindas da estrutura lá daquele grupo, então ele juntou um pessoal assim: “olha, vamos fazer alguma coisa pra gente ir distribuindo essas doações aqui”. Aí tinha eu, o X, algumas outras pessoas que já tinham interesse em cultura popular, né? (...) chegamos a fazer em alguns orfanatos, hospitais também. E aí aquela história, né?, todo mundo gostou à beça de fazer esse trabalho, mas cada um começou a correr pro seu lado e começou a dispersar, fica difícil aquela coisa de voluntário, todo mundo quer fazer, mas fica difícil arrumar um tempo. Aí tava dispersando, a gente se reuniu e falou, como é que a gente vai tentar firmar esse trabalho aí? E surgiu a idéia de vender pra escola. E a gente acabou vendo que era um campo de mercado amplo, a gente começou a vender com facilidade, começou a trabalhar com facilidade: a gente escreveu esse projeto, conseguimos fazer pra muitas escolas municipais. A gente foi aprendendo, bem na marra, aliás, acho que o processo sempre foi na marra, mesmo, a gente aprendendo a se virar.

Escrever um “projeto”, “vender pra escola” são medidas tomadas para “firmar esse trabalho”, que é movido por um *interesse em cultura popular* – não de todo dissociado de outros ideais artísticos, na história recente das iniciativas musicais (v. Travassos, 2002c) – e pelo prazer no que se faz. Fazer música, nesse caso, é algo que aparece também como “trabalho voluntário”, categoria usada na agenda política do liberalismo para o trabalho não-remunerado e de cunho “social”. Segundo o depoimento, as motivações ao se instituir o Céu na Terra são articuladas sem aparente conflito com sua inserção em um “mercado amplo”, onde conseguem “trabalhar com facilidade”. Pode-se dizer que isto se dá por uma conjunção oportuna, com a descoberta de um setor onde há demanda suficiente para integrar novos agentes¹⁶, mas também se deve notar uma disposição implícita para o empreendimento econômico, no discurso sobre um processo que “sempre foi na marra”, com “a gente aprendendo a se virar”, enquanto se firmava (com um *nome* etc.) o conjunto como individualidade artística. Tal empreendimento foi visto como necessário para consolidar um modo de operação e uma receita suficientes para manter o grupo unido e evitar a dispersão (quando “cada um começou a correr pro seu lado”), e ao mesmo tempo foi visto como garantia da continuidade daquilo de que “todo mundo gostou à beça”.

Vários níveis de sentido, portanto, podem ser apreendidos: o discurso do músico sobre esse conjunto articula idéias e orientações distintas, numa mesma trajetória de ação musical. O “voluntariado” do grupo não atende puramente à convocação neoliberal, mas contém uma intenção que, de certo modo, é anterior ou externa a ela: a tentativa de inserção no “mercado” se dá em conjunção com uma valorização (que percebi em outros momentos do diálogo com esse músico) da ação coletiva sobre a dispersão individualista. Imaginação e paixão não operam, portanto, em território vedado à racionalidade econômica, como na continuidade romântica suposta por Caves. De toda forma, o dualismo arte-comércio é historicamente relevante e merece ser analisado a cada nova instância em que se manifesta no discurso de músicos, na produção jornalística etc. Mas quero suspendê-lo brevemente por meio de uma analogia, tendo como tema a ação dos músicos e sua relação com “música”.

Analogia dos mercadores: sobre músicos e seu objeto de trocas

Músicos podem ser vistos como mercadores ou agentes de trocas, praticantes de um comércio, em sentido amplo. Os artigos que são objeto de seu interesse – seu negócio, seu “*métier*” – têm constituição material, conceitual, funcional e estética. A complexidade desse artigo é grande, pois o que é estético, por exemplo, pode constituir-se de sensualidade, afetividade, valores tradicionais. Além disso, toda distinção entre elementos constitutivos é apenas analiticamente útil: na experiência musical, esses elementos tendem à fusão, com dissolução de linhas que demarcam o que é político ou sensual, afetivo ou moral – e mesmo o que é su-

¹⁶ Uma situação parecida com a que o Garrafeira encontra no circuito de casas noturnas da Lapa (ver 5.3).

jeito e objeto¹⁷. Em analogia com o processo químico da fusão de dois elementos, ou com o próprio arranjo musical que mistura dois timbres, o resultado da experiência é uma “terceira” coisa, um produto composto que apresenta características próprias. Desse modo – como um processo e seu produto – o objeto-experiência chamado *música* se manifesta incorporando a participação direta de seus vendedores-produtores e apreciadores.

Também é de interesse observar como é que se dá a relação desses mercadores, os músicos, com seus objetos de comércio. Se, por um lado, a prática musical representa para eles algo mais mundano que a idéia de “trocas simbólicas” – pois é ou tende a ser *meio de vida*, acarretando todo tipo de cálculo – ela é também *meta de vida*, uma prática eleita pelos sujeitos, notadamente no caso de nosso estudo. Consideramos aqui que a escolha da profissão musical se dá com certa autonomia, geralmente sem pressões de urgência econômica, e em função inclusive de motivadores estéticos, afetos etc.. À medida que a opção pelo curso universitário e pela profissão musical vai definindo um meio e uma meta de vida, o papel desempenhado pelos *valores*, nessa tomada de rumo, se torna importante para o estudo de carreiras musicais. Para seguir nos termos da analogia, nossos mercadores não são como aqueles que negociariam qualquer mercadoria que fosse circunstancialmente vantajosa; com adoção de certos critérios, eles parecem dar *preferência* a determinados produtos, com que criam laços de afinidade. À maneira do antiquário ou do *chef de cuisine*, o músico pode mesmo recusar-se a lidar com materiais e situações que não estejam de acordo com seus padrões de qualidade, chegando a preterir oportunidades de trabalho em que prevê não só desvantagem econômica, mas também o risco do comprometimento de valores estéticos e éticos. Donde se conclui que este é um tipo de comércio, um sistema de trocas, em que estão envolvidas variáveis além das especificamente tidas como “comerciais”. Pois os ganhos almejados pelo músico, em sua rota de atuação, podem ser expressos também em termos afetivos, ideológicos, morais – aqueles valores que orientam sua trajetória de compromissos firmes, hesitações e recusas (veladas ou francas) remetem enfim a uma discussão sobre aproximações entre estética e ética, e sobre a relação destas com outros motivos de ordem prática.

É certo que nem todos os mercadores conduzem seus negócios da mesma maneira; uns têm à sua disposição mais reservas e podem arriscar empreendimentos em territórios pouco explorados; outros procuram maior segurança; uns têm mais tino; outros, mais princípios etc. – e as variantes dirão algo sobre as relações musicais que estabelecem.

A analogia dos mercadores coloca em plano de destaque as relações comerciais do músico com seu trabalho, que apresenta problemas específicos, alguns dos quais discuto em mais detalhe, a seguir. Como parte delas, a analogia também sintetiza a relevância da afinidade e do sentido valorativo, nas ações do músico. Na abertura desta seção, um trecho editado do diário de campo tocava no auge que os agentes mostram ao detalhe, que de resto tende a

¹⁷ A esse respeito, é ilustrativa a descrição em estilo fenomenológico que Alfred Schutz elabora sobre a experiência de um concerto (Schutz, 1977).

passar despercebido do público. Para o músico, é como se prevalecesse a ótica de jogador imerso no jogo, de geômetra na academia grega, de alguém que acredita plenamente na importância do que faz e mesmo “se dispõe a morrer por aquilo” – como na hipérbole de Bourdieu (1998, cap. 4).

6.6 Problemas de valor econômico no trabalho musical

Eu não tenho outro objetivo além de seguir meu amor pela música, sem qualquer pensamento de lucro. Lembro-me também que meu professor freqüentemente dizia que se deve estar contente com um modo de vida simples e se esforçar para obter proficiência e uma boa reputação, em vez de riqueza, pois a virtude é sua própria recompensa.

(J.J. Fux, pela voz de Josephus, personagem do aluno no manual *Gradus ad Parnassum*, publicado em 1725)

No estudo das relações de troca com o trabalho musical, existe, é claro, mais de uma via possível de teorização e mais de um objeto a focalizar, mas aqui quero apontar alguns problemas relacionados ao aspecto mais estritamente econômico, pensando exemplos localizados na atuação dos músicos-estudantes. Como disse antes, minha abordagem desses problemas é uma tentativa inicial, especulativa e sem pretensão técnica, motivada pela percepção de relevância prática do assunto para músicos em processo de profissionalização. A abordagem nesta seção é motivada também pela leitura dos escritos com que Karl Marx iniciou sua produção sobre problemas humanos em relação com a economia (Marx, 1977): nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844*, o autor apontava para dimensões morais e políticas na caracterização e crítica das relações de trabalho – um tema cujo interesse geral inspira transposição para outros contextos e novas investigações.

Quanto ao objeto em foco, percebo que, na discussão de problemas econômicos em música, tem predominado na literatura uma tendência a tratar de *composição e compositores*, especialmente na esfera da música de concerto (p. ex., em Peacock, 1993; Caves, 2000; Chanan, 1994). Em estudos de música popular, de certo modo a tendência se reproduz, pelo enfoque do trabalho autoral e de um repertório de composições – adicionando-se preocupações formais e semânticas, e elementos de teoria social no exame das relações da indústria e do público com esse repertório e seus autores (p. ex., em Middleton, 1990; Martin, 1995; Frith, 1998). Pouco ou nada se diz sobre o trabalho de executantes e intérpretes, em condição de semi-anonimato, continuamente realizando música. Essa delimitação de assuntos, marcados de uma forma ou de outra pela aura do *prestígio* artístico, tem sido privilegiada pelo tratamento historiográfico das artes, desde o séc. XIX, traço que é reproduzido inclusive na discussão sociológica e crítica de Pierre Bourdieu sobre campos artísticos eminentemente autorais: literatura e pintura (p. ex., em Bourdieu, s/d, caps. 4 e 6; 1993).

Aqui, por outro lado, as relações de trabalho musical são vistas num âmbito mais modesto, em que os agentes constróem suas carreiras musicais. Em suas atividades e em seus discursos sobre a profissão não se vê um compromisso exclusivo com a “criação” e não se notam os sinais de um aparato industrial (o “sucesso”), mas estão presentes outras questões importantes – de reputação, satisfação, dignidade, sustento econômico. Argumento que, ao se discutir trabalho musical e estudo universitário, é preciso levar em conta fatores que influem na formação de músicos – portanto, na prática musical – e particularizam seus problemas econômicos.

Começo sugerindo que, do ponto de vista das trocas, o trabalho musical está organizado basicamente em duas vertentes econômicas, realizando-se profissionalmente como *produto* e como *serviço*¹⁸. Mudanças tecnológicas recentes tornam essa análise da realização mais adequada à contemporaneidade do que entendia Adam Smith, em época anterior aos meios de reprodução fonográfica e audio-visual. Em 1776, o economista via a *performance* musical como exemplo de mercadoria “perecível”, e a caracterizava ao lado de outras atividades artísticas como

uma atividade que não se fixa ou realiza em nenhum objeto permanente ou mercadoria vendável que dure depois que o trabalho finda (citado em Peacock, 1993, p. 43)

Mais de dois séculos depois, com o advento de meios de fixação e reprodução – e com acesso gradualmente ampliado a meios de produção que antes eram propriedade exclusiva do capital industrial (notadamente, as tecnologias de gravação) – vemos que:

Qualquer coisa que se torne informação [digital] pode ser agora armazenada ou reproduzida, reapresentada e re-elaborada por qualquer um, para seus propósitos, sem a permissão de ninguém, sem pagamento e geralmente sem ser detectado (Chanan, 1994, p. 18).

As vertentes de produto e serviço estão mais ou menos combinadas em amálgama, como se pode perceber por alguns exemplos:

- 1) A gravou uma vinheta para a TV Globo e recebeu um “cachê ridículo” – o serviço resultou em música que fica estocada, como produto a ser usado posteriormente pela emissora;
- 2) B tocou em casamento e recebeu um cachê por isso – a música fez parte da cerimônia e pode ter ficado registrada em vídeo (para uso posterior dos noivos, da família etc.);

¹⁸ Além disso, o trabalho do músico acontece de modo continuado e semi-oculto, como *preparação*: no caso do músico-estudante, as aulas no curso e o ensaio são formas desse trabalho e de emprego do tempo.

- 3) C gravou faixa em CD de um colega de curso – a produção era “independente” e o trabalho não foi remunerado. O serviço resultou em produto que poderá ser ou não comercializado posteriormente.

O trabalho musical se manifesta como serviço no tempo presente e fica embutido nos produtos resultantes. Para C, em início de carreira, pode interessar a gravação com o colega, como forma de investimento na própria formação, já que a prática de instrumentista envolve um acúmulo de experiências de execução, na posição de intérprete. Nisso há também relacionamento pessoal, isto é, pode haver sentido de amizade e/ou construção de uma relação mais ou menos implícita de troca de favores e cooperação, acionada desde o passado ou dali em diante. Por seu lado, o colega-autor chegará ao fim das gravações com material (obtido a custo reduzido) para a mixagem, masterização e prensagem de um disco. Em longo prazo, e cada vez mais, o produto ficará caracterizado prioritariamente como *seu* trabalho, *seu* disco. Ainda que, como é praxe, várias formas de agradecimento possam ser articuladas, existe sempre esse elemento de apropriação do trabalho alheio – e uma tendência à desvalorização deste, começando com a ausência de remuneração (o que é aplicado em primeiro lugar aos “amigos”) e assumindo formas mais sutis, como menção discreta à participação dos colaboradores e eventuais omissões.

Para A, que já percorreu mais etapas no caminho do profissionalismo, a relação com o capital fica mais evidente e sujeita à crítica. O músico percebe com clareza que seu trabalho foi apropriado e o pagamento foi inadequado, tendo em vista o gigantismo do contratante. No entanto, ao mencionar que fez este trabalho, o músico fica (problematicamente) associado a uma imagem inconfundível de “profissional”: uma situação que obviamente significa lucro do capital é também a que o identifica como músico capaz de vender seu trabalho à indústria. Nos termos de uma competição entre trabalhadores (v. Marx, 1977, p. 21-23), A está em vantagem ao prestar um serviço e entregar um produto que são relativamente raros, requisitados a um número reduzido de seus pares (e mais reduzido ainda, portanto mais valorizado, entre os colegas de faculdade). Esta relativa vantagem é expressa no fato de que “o trabalhador tem que lutar não só por seus meios físicos de subsistência; ele tem que lutar para conseguir trabalho, isto é, a possibilidade, os meios, de realizar sua atividade.” (*ibid.* p. 23). O “cachê ridículo” é uma forma de ganhar perdendo, ou vice-versa.

E o caso de B deve ser visto como outra variante. Interessada em achar solução para um momento de precariedade econômica, a musicista se junta a três colegas para preparar um repertório e trabalhar tocando em casamentos. Supondo-se que eventualmente sejam contratados, os músicos ensaiam e afinal fazem a música durante uma cerimônia. Ao fim do trabalho, o cachê que recebem pelo serviço prestado pode ser visto como adequado, mas um dado novo surge nesse caso: é que um produto “não-perecível” (na linguagem de Smith) foi gerado, contendo a música executada. O vídeo do casamento, produzido por outro agente e vendido em separado, constitui um “objeto permanente” para uso posterior, ainda que apenas

no meio familiar. Situada fora do controle de seus executantes, a música vai compor um outro valor, apropriado por quem filmou o evento. Esse agente pode, inclusive, editar a banda sonora da gravação e reapresentar ("*repackage and refashion*", na linguagem de Chanan) a música, que se torna geralmente um elemento enriquecedor do vídeo. Pensando estritamente na troca, o serviço da *performance* foi pago, mas o produto fixado, não; e o trabalho musical foi, portanto, *parcialmente* remunerado.

Com esse tópico da discussão sobre a profissão musical, pretendo levantar questões sobre o *valor da atividade musical como trabalho humano* – de modo que, como premissa (e rompendo com resquícios do Romantismo), o músico não seja visto como espécie de *medium* à ação de deuses, demônios, musas ou do próprio "inconsciente"¹⁹. Penso que a ênfase nessas noções (e outras relacionadas) guarda continuidade com as representações do músico iluminado, louco, inspirado, possuído, as quais simultaneamente mistificam e desvalorizam o trabalho musical. São inadequadas, de resto, para tratar das relações sociais do trabalho, especialmente de aspectos que são racionalmente discutidos pelos agentes, e que envolvem considerações práticas sobre seu valor.

Nota-se mesmo que a razão econômica está em destaque, nos processos de profissionalização em campos diversos. No Rio de Janeiro contemporâneo, principalmente numa linguagem de "classe média", instituem-se temas como "inserção no mercado", "viabilização de projetos", "relação custo-benefício", os quais vão sendo assimilados e articulados no discurso, mesmo por aqueles agentes que não estão exatamente inseridos, viabilizados ou beneficiados por seu trabalho. É o caso geral dos músicos-estudantes, sujeitos que buscam com o curso universitário não só "conhecimento musical" (com seu "valor intrínseco", nos termos da educação liberal), mas aqueles resultados que podem ser sintetizados como *melhoria de condições de trabalho*, no campo da música. Esse tipo de intenção, no entanto, convive com outras práticas discursivas, que sustentam o sentido da epígrafe: no currículo universitário, crucialmente, o estudo de música não envolve a análise de problemas econômicos (ou suas implicações morais e políticas) inerentes à realização musical. Não se discutem, na atividade acadêmica, os significados de um discurso como este:

Na verdade, muita coisa do que eu faço eu às vezes não cobro, ou a gente cobra pouco. Tem muito também de estar querendo tocar em algum lugar. E às vezes, as pessoas também não têm essa cabeça de pagar o que seria, o que a gente acha que é certo, o que vale, na verdade. A gente toca por menos, toca por pouco. Mas eu não vou deixar de tocar também, por causa disso. Aí, fica meio no meio disso, né?

¹⁹ Embora a conceituação do *inconsciente* seja central à teoria psicológica e a culturas terapêuticas (v. Velho, 2004), e sua inserção em teorias de música contribua para a desmistificação de processos criativos (Silva, 2000), colocá-lo em destaque no exame da profissionalização não faz parte de minha abordagem.

Quando se trata de remuneração pelo trabalho, é relativamente comum encontrar entre os músicos-estudantes sinais de indeterminação, informalidade, orientação pelo desejo de tocar. Encontra-se também comentários reticentes, acanhados de tocar no assunto. Os padrões da remuneração (e sua ausência) são especialmente pouco claros na área da “música popular”: a musicista do depoimento acima relata que em seus trabalhos com um conjunto de músicos da “escola erudita”, há maior definição de pagamentos, e “só vai tocar [se] o cachê é tanto – é o cachê da orquestra; agora, com música popular, isso é meio diferente”. Isto não significa que tudo esteja resolvido para o músico erudito, mas sim que ele encontra condições mais regularizadas de trabalho, e que o músico de outras músicas lida com mais incertezas. Principalmente para este, permanecem os conflitos, muitas vezes apenas implícitos, em torno do valor do trabalho – “o que é certo, o que vale, na verdade”.

A profissionalização é arena onde o envolvimento pessoal (do músico com a música) entra diretamente em contato com concepções, práticas e atitudes formadas historicamente sobre o músico e seu ofício²⁰. Vimos, nesse contexto, que o sentido de afiliação/afinidade estética e preferência pessoal (Slobin, 1993) não governa todos os atos e decisões do músico que se profissionaliza (v. cap. 3; e seção 6.2.2). Pelo menos como tendência geral, também se manifesta entre os agentes uma orientação prática, de colocar-se no “mundo do trabalho” e constituir-se como “músico profissional”, isto é, alguém capaz de atuar em situações de remuneração, realizando concepções e funções diversas de música²¹. Certa “flexibilização” estilística – com domínio de mais de uma técnica, familiaridade com mais de uma estética – é mesmo desejável, pelo ponto de vista da maximização das oportunidades de atuação. Aponto aqui mais alguns exemplos para se pensar essa intenção racional e econômica do músico-estudante *vis-à-vis* seu grau variável de afinidade com o material de trabalho:

P está tocando numa peça de teatro, com outros músicos profissionais, em temporada na cidade. No ensaio de um outro grupo, que mantém com colegas da UniRio, fazendo “música instrumental”, mostrou duas vinhetas que executa na peça, ridicularizando o estilo “bem Broadway”.

Q está tocando com um grupo católico de outra cidade, que faz parte de um movimento da Igreja. Viaja com eles, faz shows, ganha um pequeno cachê. Sente-se constrangido às vezes, por ter que participar de rezas e ritos religiosos, sem ter “a mesma fé”. (...) Raciocina que, em cidades pequenas, um músico é chamado para fazer todo tipo de trabalho, em gêneros e estilos diversos.

²⁰ Mitos e crenças relativos ao dom natural, as representações do divertimento, da noite (contra a representação essencialmente diurna da produtividade), da loucura – são elementos do senso comum que obscurecem o papel da técnica na caracterização do trabalho musical e sua valorização. Como pagar a alguém que está apenas vertendo o que a natureza lhe deu, e se divertindo com isso?

²¹ Essa capacidade faz parte do *conjunto* de definições de “músico profissional” apuradas entre os estudantes durante o trabalho de campo.

R fala sobre sua recente entrada na OSB jovem, vindo de um conjunto que fazia “música instrumental”: “eu não *mudei* para o erudito; não é isso”. Ele viu que quanto mais coisas pudesse fazer, melhor seria. Demonstra satisfação com a ampliação gradual do espectro de atividades e contextos em que atua.

S conta sobre a iniciativa de formar um novo grupo: “na verdade, isso começou com uma história de ‘ai, meu Deus, estamos desesperadas, precisando ganhar algum dinheiro. Vamos tocar em casamento! Quarteto de flauta, todas essas musiquinhas, Ave-Maria, não-sei-quê-lá’...”

Nos quatro exemplos acima, nota-se que o músico não atua necessariamente em situações de completa identificação com aquilo que toca ou canta. Há um elemento – importante e recorrente no profissionalismo – de alugar seu trabalho, sua técnica, aos objetivos e requisitos de outras pessoas. Becker (1963) retratou a situação de músicos que se identificavam fortemente com o *jazz*, mas que, para ganhar o sustento, precisavam tocar não só essa música, como também – e frequentemente, mais que ela – a das orquestras de dança, que julgavam de *menor* valor. Para muitos músicos-estudantes que se profissionalizam como instrumentistas, a configuração não é diferente. Apesar disso, quero sugerir que uma particularidade dessa atividade impede a exata superposição da teoria de Marx sobre auto-alienação do trabalho e do trabalhador. Tomando como principal contexto empírico o trabalho industrial do séc. XIX, Marx elaborava sobre a condição de um sujeito que “em seu trabalho se sente fora de si mesmo”:

(...) o caráter externo do trabalho, para o trabalhador, aparece no fato de que não é seu, mas de outrem, que [o trabalho] não pertence a ele, e que nele [no trabalho], ele pertence não a si mesmo, mas a outrem (...) – então a atividade do trabalhador não é sua atividade espontânea. Ela pertence a outro; é perda de si mesmo (Marx, 1977, p. 71).

Sugiro que um fator que traz complexidade à condição do músico-estudante, particularizando-a, é justamente seu envolvimento com a atividade musical em bases que combinam afetividade e racionalidade, técnica (constantemente aprimorada) e valorização – bases de composição da *experiência estética* (v. seção 5.2.2) como experiência recorrente e formadora do músico. Esta caracterização de sua atividade faz com que um *vínculo* se forme entre instrumentista e instrumento, compositor e ato de compor – em suma, entre o músico e seu ofício –, o qual é suficiente, sugiro, para salvaguardar ou garantir certo elemento de integridade pessoal e identificação com a atividade musical (ainda que em situações adversas). E esse mesmo vínculo com a experiência estética (com o “envolvimento completo do sujeito no que faz”) e com “o trabalho sobre si mesmo”, implicado na preparação técnica, induz – por efeitos “orgânicos” do *habitus*, como condicionamento da cognição – a uma busca de sua própria continuidade. Como diz Strauss (1999, p. 51), “os valores são realizados e – tão logo são formulados – tornam-se alvo de novo esforço para alcançá-los; serão buscados com empenho sob

condições semelhantes ou diferentes”. Por outras palavras, o músico sente prazer ao tocar e procura continuar sentindo esse prazer, mesmo que seja, como disse um trompetista, por um momento breve, em cada ato de realização. Na medida em que se percebe a ocorrência desse “momento”, dissolve-se a dicotomia entre motivação intrínseca e “atividade dirigida por força externa” (Dewey, 1980), a qual preocupava também Marx, como fator de *alienação*.

Junto a esse traço de identificação com sua atividade – que faz ressoar a concepção orgânica de John Dewey sobre a atividade artística, ou a metáfora de Bourdieu sobre o jogador e seu jogo – notei que os músicos-estudantes da pesquisa apresentam geralmente uma motivação para construir sua profissão em bases satisfatórias, isto é, ele/ela se orienta para alcançar condições de trabalho que sejam material e esteticamente valorizadas, de seu ponto de vista. Tal motivação envolve comparações com as condições de trabalho de outros músicos profissionais, ou com as próprias condições em que se praticava música, anteriormente ao curso. Nesse sentido, cursar a universidade é uma ação imbuída de racionalidade econômica e de um desejo de emancipação, em relação a condições de atividade musical menos compensadoras e mais instáveis. O curso universitário, afinal, não só induz o estudante à cultura da classe média (Becker, 1972), como também irradia a promessa de oportunidades de trabalho circunscritas ao mundo dessa mesma classe social. Nos termos da categorização por classes sociais, aliás, é razoável pensar nos estudantes do IVL como fazendo parte da classe média, majoritariamente (Travassos, 1999). E entre os estudantes que tomaram parte na pesquisa de campo, aqueles em pior situação econômica indicaram ter projetos de “ascensão social” (v. Velho, 2004, cap. 2)²².

De todo modo, o que quero ressaltar é que existe um grau suficiente de *autonomia* e de *identificação* (oposta ao conceito de alienação), nas relações entre músicos-estudantes e suas atividades de trabalho. Isso não quer dizer que os agentes não estejam sujeitos, no âmbito geral, ao modo de produção capitalista, tal como analisado por Marx: entre capital e trabalho, suas ações estão tipicamente identificadas com o segundo, embora também se deva considerar certa ambigüidade da divisão, no caso do trabalho musical “autônomo”. Se olharmos o músico-estudante como alguém que acumula técnica e conhecimentos que em seguida reinveste em seu trabalho; como alguém que trabalha continuamente na acumulação de recursos musicais e contatos sociais *que são reaplicados em sua produção e que mesmo se confundem com ela* – então, tudo isso parece resultar em certa integridade da atividade musical, e talvez numa ambivalente articulação entre capital e trabalho, na produção de um mesmo agente.

Ora, se, por um lado, é impossível isolar o trabalho musical de um sistema econômico concreto e generalizado em determinada sociedade, é possível, por outro, entrever um ele-

²² Ao mesmo tempo, como outras instâncias da educação formal, o curso contribui para a continuidade da estratificação social, reproduzindo socialmente diferenças entre os que passam por ele e os outros cidadãos, músicos ou não. Para uma apresentação das idéias de Basil Bernstein a respeito, v. Santos, 2003. Para uma discussão da reprodução social via escolaridade, com referência em Bourdieu, v. Nogueira e Catani, 1998.

mento intrigante de *unidade* entre o sujeito e aquilo que faz, nessa profissão. Buscando-se aproximação do ponto de vista filosófico de Marx, o músico – aquele músico que vemos aqui – estaria *parcialmente* situado num espaço social “anterior” ao capitalismo e às separações (entre homem e trabalho, entre trabalho e capital) atribuídas por Marx e Engels à organização com base na propriedade privada. (Aquele relativa ausência da auto-identificação do músico com o mecanismo econômico – que o senso comum acusa como “o mundo da lua” – poderia representar algo íntegro, afinal, em vez de um espaço alienado e alienante?). Neste ponto, tanto Engels como o mestre de música Fux apresentam a mesma proposição, em duas variações: “o trabalho se torna a sua própria recompensa” (Engels, 1977, p. 177); “a virtude [demonstrada no trabalho] é sua própria recompensa” (Mann, 1971, p. 20).

Músicos freqüentemente derivam satisfação do simples fato de estarem tocando – especialmente se estão “soando bem”. Estar tocando, no entanto, é seu *trabalho*, realizado em meio a um regime econômico que envolve interesses de outros e, muitas vezes, lucro de uma contraparte. Por isso mesmo, músicos recolhem do trabalho resultados ambivalentes e eventualmente díspares: sua satisfação artística pode ser gerada, por exemplo, em condições de trabalho desvantajosas (v. 6.4).

De todo modo, para o músico-estudante, o problema econômico é parte da complexidade com que deve lidar, e aspectos como esses que aponte particularizam sua condição de trabalhadores e de estudantes que lidam com o fazer artístico – um *jogo de linguagem* que se constitui com significados de “integridade”, “auto-realização” etc.. Para teorizar sobre as relações entre trabalho musical e valor econômico – e seus problemas próprios de valorização/desvalorização – importa compreender que o músico sente prazer em fazer música (tanto maior quanto mais valor estético encontra nessa experiência), e que este é um dado que tanto o emancipa quanto pode sujeitá-lo a prejuízos. Esse entendimento importa também aos interesses práticos do agente, na medida que – sem descaracterizar sua experiência de música – possibilita conscientização de interesses distintos (seus e alheios) e muitas vezes contrários, investidos em sua prática profissional.

Para além da percepção e valoração subjetiva da ação musical – sempre vinculadas a uma cultura que associa arte e estética ao desinteresse, à gratuidade, à natureza –, seria necessário considerar sistematicamente as relações de produção musical e seus resultados, a partir de situações concretas, como aquelas exemplificadas no início da seção. Para onde vai a música depois de feita? Como se calcula o valor econômico de uma realização musical? O valor da realização inclui o valor da preparação? Questões como essas não têm, obviamente, resposta simples e estão além do alcance deste breve esboço, mas fomentam um raciocínio crítico sobre economia e práticas musicais – discussão que, a meu ver, pode abordar várias dificuldades pouco explicitadas, conta com alguns referenciais formalizados (a tabela de serviços

elaborada pelo Sindicato dos Músicos-RJ é um deles) e cabe no próprio curso universitário²³. Pois um problema social e político para os agentes do campo musical – especialmente aqueles que iniciam uma construção profissional e não estão em posição favorável nas relações de poder – é aquela tendência a serem formados como jogadores de um jogo constituído como “o refúgio do que não tem preço porque este preço é alto demais ou baixo demais” (Bourdieu, 1990, p. 113). Há nisso implicações para a valoração do trabalho musical, na medida em que o artístico e o estético são predominantemente representados como negação da economia.

6.7 Valor do diploma e atuação profissional

Lembrei, no início do capítulo, aquela noção bastante comum segundo a qual se vê o conhecimento teórico-analítico como secundário para a realização da música – diante de fatores como “talento”, conhecimento prático, vivência. Isso já indicaria uma importante *particularidade* da profissão musical em relação a outras, para as quais o curso universitário e o respectivo diploma são condição *sine qua non* do exercício profissional. Já que essa condição não se verifica para o trabalho no campo da música, o próprio sentido do curso universitário de Música se vê contestado, em termos de sua *necessidade*. Principalmente na perspectiva de músicos-estudantes que já atuam fora do *campus* e que não divisam qualquer vantagem concreta com a obtenção do diploma, o curso pode ser valorizado vagamente – conferindo uma certificação cujo uso social é pouco definido.

É curioso, porque o curso que eu acabei fazendo (...) é o curso de Prática de Conjunto [uma das habilitações do Bacharelado em Música Popular Brasileira]. Engraçado você se formar em Prática de Conjunto... Ainda nem sei pra que vale esse diploma, se vale... é uma coisa que eu poderia fazer fora da faculdade mesmo, prática de conjunto, trabalhar com conjuntos (...). Tava até pensando em fazer Arranjo [a outra habilitação do bacharelado em MPB], mas eu pensei, pensei, e ainda não decidi se pego as matérias de Arranjo; também não sei se vai adiantar grandes coisas, não sei se o fato de eu fazer curso... tem muita gente que faz arranjo e nunca fez um curso. (...) Mas não sei se vale a pena, a questão é essa, será que o que eu fiz, o que a faculdade me deu... [faz diferença?]. É complicado isso... acho que talvez abra os horizontes, não sei...

Essa incerteza sobre o valor do diploma e sobre o próprio futuro profissional manifestou-se com graus diversos de otimismo/ceticismo e variações de investimento. A valoração do diploma pelos agentes não corresponde exatamente a seus julgamentos do que é feito e aprendido no curso – que tratei, no capítulo 4, como *perspectivas sobre o estudo*. O valor do

²³ A menção à tabela do sindicato como referencial de discussão se deve a um comentário de Elizabeth Travassos (com. pessoal), que vê ali um “sistema classificatório” importante. A meu ver, o grau de correspondência entre as categorias nominais e as funções exercidas pelos músicos, assim como o próprio valor operacional da tabela – em que circunstâncias ela é de fato aplicada? – seriam matéria a discutir. Agradeço também pelos comentários do economista Edgard Pereira, lembrando que uma análise da remuneração do trabalho musical deve avaliar, entre outros itens, “as assimetrias do poder de negociação entre ofertantes e demandantes” (Pereira, com. pessoal).

diploma é visto de forma nitidamente “instrumental” – considerado mais ou menos útil para gerar oportunidades de trabalho e prestígio social, ganhos concretos e simbólicos.

Durante os últimos nove anos, uma tecladista tem trabalhado com um conjunto que é bem conhecido na cidade e muito requisitado para tocar em festas e outros eventos. Ela conta que quis dar uma “modulada” na carreira musical, por via da faculdade. Recorre à metáfora musical para falar da diversificação de seu investimento, “aplicando” em outra área profissional. Fala da importância recente de estudos de música popular em meio acadêmico, e do relativo pioneirismo da UniRio nesse campo (lembrando a Unicamp e o extinto curso da Estácio de Sá como outros locais desse estudo). Imagina que haverá desdobramentos para esse seu empenho, aliado à experiência de praticante, embora diga que ainda não sabe “em que isso vai dar”. Apesar da falta de garantias, a intenção é abrir novas oportunidades de atuação.

Pelo sentido de ganho simbólico (que não exclui a conversão em benefício econômico), há estudantes que vêem o curso como propiciador de um *reconhecimento* – não só individual, mas extensivo a toda a “classe” de músicos profissionais. O discurso de um estudante que é músico militar revela a intenção política de conquistar o respeito de outras pessoas, com o recurso da formação universitária. Esse respeito começaria pela “postura” do próprio músico, assegurado de seu valor graças ao novo *status*, e como que se irradiaria socialmente:

... nessas horas é que eu acho que você necessita do curso, de uma graduação que vá te ampliar o universo, até pra você (...) como músico na sociedade também você se dar o valor, não só porque você tem um curso superior, mas você poder... poder saber, reconhecer aquilo que você faz, né? como as demais atividades (...) nós, músicos nós somos uma profissão como outra qualquer! nós somos artistas mas somos operários, né? Então, a gente tem que ter a condição de que nós somos operários e temos a... essa profissão da música e defender, não deixar que as pessoas achem que... que haja essa rejeição da música. Já mudou muito, né? Mas precisa mudar muito mais ainda, isso aí depende muito da postura do músico, principalmente da postura do músico, porque se ele não, se a classe musical não se valorizar, ninguém vai valorizá-la.

O músico percebe que certa postura política é necessária, e que ela estará apoiada pela conclusão do curso e sua certificação. No diploma, pode-se divisar um aglomerado de símbolos de prestígio social: nele, de modo geral, se reconhece uma distinção – é marco simbólico de uma escalada, de um trajeto percorrido por pequena minoria dos cidadãos, candidatos selecionados, gente que esteve dedicada ao trabalho intelectual etc. Estudantes e seus familiares, amigos, conhecidos – todos participam nesse tipo de raciocínio sobre o valor do estudo universitário. Para alguns estudantes, o projeto de cursar a universidade nem mesmo começa por propósitos técnicos ou estéticos. As razões para o ingresso e os efeitos do curso podem ser apontadas como um reforço da identidade social de músico, primordialmente, além de atender a expectativas familiares. Pode haver intenção de legitimar a escolha de carreira, com base na situação “oficial” de estudante, como relata um outro entrevistado:

[E por que entrou na UniRio? Quais eram e quais são as suas expectativas?]

Na época os meus pais já tinham se conformado com a idéia de eu ser músico, quer dizer, ali já tinha ido pro brejo mesmo... Falaram: "você quer fazer música, então vai fazer uma faculdade!" Aí falei: "bom, nada mais certo, né?" Eu não tava nem pensando muito no que isso ia trazer de bom; naquele momento o mais importante pra mim era firmar uma posição de que eu queria ser músico mesmo e... pronto!

O mesmo aluno dá a entender que essa motivação – mais identificada com a forma de orientação "tradicional" de Weber, com a noção psicológica de "motivação extrínseca", com a "atividade dirigida por força externa", segundo Dewey, e mesmo com o "trabalho alienado" de Marx – é problemática para o agente. O discurso desse estudante evidencia uma inadequação entre suas prioridades musicais e a certificação que vai obter ao fim do curso:

[E como vc administra a vida fora do curso em relação a ele?]

Cara, a prioridade é de tocar, e fazer disco e compor, a faculdade fica sempre meio que paralela, um paralelo atrás... (ri), com certeza, porque a minha vontade maior tá muito mais ligada a esse outro lado.

Com esta e outras entrevistas, entendo que existe uma tendência à circularidade entre motivação para o curso universitário e avaliação desse curso pelo estudante: como outras iniciativas musicais têm prioridade sobre o curso, este é visto como desinteressante, e apenas os professores/conhecimentos que mais podem contribuir para aquelas iniciativas são avaliados positivamente. E quando o curso não é considerado um investimento em capacitação técnica, em construção de conhecimentos relevantes, o valor do diploma é reduzido: a especialização que ele confere não corresponde aos interesses principais do músico. Um problema para o próprio agente é que, de certa maneira, o diploma assim obtido pode vir a ser mais um reforço à representação comum de incerteza ou imprevisibilidade quanto aos rumos da carreira na música popular:

[E daqui pra frente, quais são suas expectativas e objetivos em relação ao curso universitário?]

Bom, eu devo terminar no final do ano, provavelmente. (...) Agora, a expectativa... eu não sei o que eu vou fazer com esse diploma... de Licenciatura em Música! Não sei se eu vou dar aula, pra escola. Isso é uma coisa meio complicada porque a única experiência que eu tenho de dar aula é no estágio da UniRio. Foi legal pra caramba, mas não sei se é aquilo que eu quero. Quer dizer, é lógico que isso também não... às vezes também não é por aí... "ah, eu gostaria de tocar no Canecão, gostaria de viajar lá pra Europa e fazer uma turnê!". Mas isso, por enquanto, não é uma realidade, poucas pessoas conseguem viver dessa maneira. Agora, se fosse pra escolher, se eu pudesse dizer: "bom, o que eu quero é viver de fazer *show* e compor, né?"

Toda a situação é problemática, transcendendo o indivíduo e fazendo pensar sobre consequências mais abrangentes: seria possível que o efeito de um diploma assim desvalorizado – por inútil ou inadequado à atuação de um diplomado – se transferisse para a “classe musical” dos graduados? Será que a percepção da ausência de valor de um diploma tem efeito oposto ao desejado pelo outro colega, que por meio desse mesmo diploma projetava um reconhecimento social daquilo “que você faz”? Pelo menos nos termos de um possível efeito cumulativo, essa hipótese parece ser de relevância para interesses de política educacional e profissional. A atribuição de valor ao diploma – como acontece com outros atos valorativos – tem referências e consequências em nível social, isto é, pode reforçar ou modificar noções compartilhadas sobre o músico e seu trabalho.

Concluindo

A profissão musical é abraçada por indivíduos que a escolhem. No entanto, seu ingresso nessa profissão não deve ser visto segundo um modelo de economia clássica, como indivíduos que decidem em um dado momento entrar em relações econômicas e comerciais (v. Williams, 1981, p.136). Em face do que foi ouvido nas narrativas de músicos-estudantes, a premissa do homem-livre-no-mercado não é bastante para o entendimento da opção por esse curso universitário nem pela carreira profissional de músico. Existem possibilidades, restrições e vínculos inscritos na circunstância social dos agentes, que se não determinam que eles serão músicos, certamente tornam essa opção de carreira mais ou menos viável, e influem sobre quais especializações e caminhos poderão ser tomados, no campo musical. Para uns, tornar-se músico (e cursar a faculdade de Música) representa processo cumulativo, natural, resultante de uma sequência de eventos; para outros, a opção é feita ao longo de percurso mais acidentado, com idas e vindas, e inclusive após tentativas em outras direções. Mas, de alguma forma, aquela escolha sempre envolve afinidade pela atividade musical, o que localiza parte das motivações no plano dos afetos e dos valores – gerando afirmações do tipo “se fosse pra ganhar dinheiro, eu ia fazer outra coisa”.

A constatação de que a prática musical se manifesta em uma variedade de modos de atuação e profissionalização faz considerar a existência de *estruturas organizadoras* do campo e, ao mesmo tempo, de certa *margem de invenção*, nas ações dos músicos-estudantes. Entre eles, a discussão sobre música e profissão mostra complexidade e não cabe nos termos da dicotomia arte-comércio, nem se define puramente por classificação dos papéis que o músico desempenha (professor, arranjador, instrumentista, regente etc.). Elizabeth Travassos (2002b) percebeu que a combinação de atividades distintas, na vida de um mesmo estudante, não correspondia ao projeto institucional de curso para formação de uma identidade profissional específica. Mesmo internamente ao trabalho de professores de música, já se chamou a atenção para uma variedade de possibilidades e demandas encontradas por esses profissionais (ABEM, 2002). Vi no trabalho de campo, e em minha experiência de músico, que as combinações entre áreas de atuação e o trânsito entre diferentes funções desempenhadas na música ocorrem

com freqüência na carreira de um mesmo indivíduo, e que o parâmetro da “flexibilidade” tem sido bastante valorizado no meio profissional (v. tb. Requião, 2002, p. 28-29).

Transitoriedade, individualismo, certa informalidade encontrada nas relações universitárias e, em grau mais acentuado, nas relações profissionais – todas são condições que o agente já encontra em movimento, ao ingressar no campo, e que vão estruturando sua visão de mundo e seu *habitus* de jogador-músico. O jogo da profissionalização, com poucas posições de estabilidade, envolve sempre uma margem de invenção da carreira, basicamente proporcional aos recursos sociais e técnicos de que os agentes dispõem. Os que estão em posição mais favorável têm mais condições de inventar, experimentar, inovar em suas iniciativas – investindo, p. ex., na música autoral ou delineando projetos de trabalho em bases autônomas. Micro-movimentos, agrupamentos de compositores e conjuntos – apresentados como unidade de produção – são formados: vimos o caso de uma orquestra não subvencionada e sustentada em bases de cooperativa, valendo-se mesmo da idéia de *família* para organizar coletivamente suas ações. São modos de operação que articulam carreiras em conjuntos, especialmente úteis a iniciativas fora do *mainstream* da produção industrial, congregando indivíduos com interesses convergentes, apelando ao caráter de cooperação e, como disse um entrevistado, contracenando com a tendência à dispersão desses indivíduos no mercado. Outros, com menor acúmulo de recursos – seja em termos de técnica musical ou das “formas de capital” delineadas por Bourdieu, tendem a buscar condições mais estáveis e tradicionais de produção: a orquestra sinfônica e o ensino formal de música aparecem como referência principal de espaços possíveis de atuação. Em tendência contrária a “essa aventura que é a música”, ao empreendimento autônomo e à auto-organização em coletividades, esses agentes procuram valores de estabilidade ou segurança, e para tanto buscam apoiar-se na estrutura dos ambientes mais institucionalizados de trabalho.

O trabalho musical envolve uma complexidade de motivações e interesses, que influem sobre decisões e “modulações” na trajetória de um mesmo sujeito – assim como no caráter de seu engajamento com as diversas situações. Afetividade, valores, racionalidade instrumental e tradição são conceitos usados por Max Weber para analisar formas típicas de orientação da ação social, e na prática as categorias se combinam e misturam. Entendendo a ação musical como ação social, considere que o esquema conceitual de Weber se transpõe com boa margem de validade, na medida em que encontramos os músicos-estudantes, em suas trajetórias de profissionalização, orientando-se por todos esses fatores, em combinações variadas e segundo as possibilidades inscritas na história de cada um. Nesse ponto, a interpretação recebe a influência de Bourdieu: são possibilidades demarcadas econômica e simbolicamente, na origem social e familiar, no *curriculum vitae* (anterior ao currículo universitário) de cada estudante que faz o curso.

Em meio à concretude das condições sociais, há no entanto uma ferramenta relativamente acessível à aquisição, à elaboração estética e ao uso produtivo pelo sujeito. Considero que a incorporação de *técnica musical*, na acepção que é usada aqui, tem papel relevante nas

relações entre a profissão e o estudo universitário. Entrecruzando-se com os conhecimentos analíticos veiculados no trabalho acadêmico, a técnica pode ser *adquirida* pelo sujeito, como conjunto de habilidades e disposições, incorporada por meio de um trabalho que ele/ela realiza constantemente. Ter grande capacidade técnica exerce pelo menos alguma influência sobre poder atuar em mais e melhores situações – o que, reduzindo-se a equação em ambos lados, indica uma correspondência (em graus variáveis e com influência de outros fatores) *entre técnica e poder*, no campo musical. Esta certamente não será, como sabemos, uma correlação estrita, *garantindo* espaços privilegiados de atuação a todos os possuidores de sólido conhecimento musical. Mas o que se observa, mesmo entre músicos em início de carreira, é que aqueles que possuem mais técnica estão em posição mais favorável para negociar seus interesses e têm acesso a mais oportunidades no campo. Outras relações de forças se equivalendo, terá prioridade aquele que com mais proficiência tocar, cantar, arranjar, compor, ensinar, reger etc.

A técnica do músico – o *seu* saber fazer, com que ele/ela cria parte de sua reputação e da subjetividade – é afinal uma das mais importantes condições, senão uma condição *sine qua non*, de sua atuação na maior parte das rotinas e situações musicais. Neste sentido, o trabalho técnico tem (ao menos, potencialmente) algo de *emancipador*, na medida em que proporciona oportunidades de atuação e “ascensão” social a músicos que começam a faculdade e a jornada de profissionalização em posição menos favorável que aqueles que trazem um “sobrenome” e um capital social anteriores ao curso. De certo modo, desenvolver a própria capacidade técnica é como acumular um capital *self-made*. Pode-se ponderar que, em instâncias decisivas, sempre haverá ocasião para – parafraseando Bourdieu – se dar vantagem aos que já nascem com a vantagem, dependendo dos árbitros. Ainda assim, “tocar muito”, “tocar bem”, “ser bom improvisador” e todo tipo de enunciado valorizador da capacidade técnica e musical *construída* por um sujeito – em um ou mais sistemas de prática – continuarão a ser enunciados que lhe conferem poder e que lhe dão impulso para continuar a jogar o jogo, num campo em que a técnica é um dos elementos que estruturam as ações e valorações.

Considerações finais

Reviso agora aspectos centrais deste trabalho, caracterizando suas condições e intenções, e apresentando resultados gerais em forma de dez pontos para se pensar a profissionalização de músicos em relação ao estudo universitário. Esses pontos não chegam a resumir o assunto, mas complementam, com generalizações, o tratamento mais detalhado nos capítulos.

O texto partiu de um trabalho de campo, com atenção sistemática à ação e ao pensamento de pessoas compromissadas com a profissão musical, que eram também estudantes universitários de Música. Durante a convivência com os participantes da pesquisa e em fases de análise, interpretação e escrita, dediquei-me, basicamente, a duas tarefas interligadas: 1) examinar concepções (dos agentes no campo, do senso comum, minhas, de outros autores) sobre trabalho e estudo musical; 2) examinar como se organizam ações de músicos e conjuntos, na construção de uma profissão em música, e em relação com a atividade universitária.

Nesse ambiente geral, o conjunto de dados e observações manifestava desde cedo uma *variedade* da prática musical entre os agentes, o que constituiu um dos eixos para a reflexão. Conjugando essa variedade com parâmetros de historicidade, complexidade e localização cultural, adotados pelos autores que mais informaram minha interpretação, busquei discernir o que é *particular* ao contexto em estudo, identificando traços e problemas característicos na vida de estudantes que atuam como músicos. Pratiquei uma interpretação a partir de episódios registrados e usei também de uma disposição especulativa (que tem sido chamada de “abdução”, “imaginação etnográfica”, “alegoria” etc.), a fim de compor uma etnografia.

Pensei no trabalho de escrita como uma “síntese cultural” (uma expressão usada por Paulo Freire), um *sistema interpretativo* que teve nos diálogos com os participantes da pesquisa uma espécie de motor; ao mesmo tempo, eu procurava me nortear pela elaboração contínua de um *aparato conceitual*, que fosse útil ao exame das ações. No trabalho de etnógrafo, vi certa analogia com papéis desempenhados musicalmente: o trabalho de compositor e de arranjador também lida com idéias que supomos originais, com citações e alusões – coordenando e editando “vozes” em polifonia, como na metáfora de Clifford/Bakhtin. (As metáforas cabíveis são várias: *composição* era como se chamava a redação de um texto, em meu tempo de colégio).

Vários fatores marcam uma pesquisa e uma escrita, começando pelo condicionamento social do autor, que neste caso exercitava um olhar temperado pela experiência de músico, estudante e professor de música. Minha maneira de abordar o estudo acadêmico da música, aqui, é interessada na investigação, explicitação e questionamento de aspectos práticos, presentes no cotidiano de músicos-estudantes e da profissão musical. Refiro-me, principalmente, a aspectos que permeiam e condicionam a formação de estudantes universitários; que dizem respeito às concepções e valorações sobre o trabalho musical; que caracterizam, enfim, o campo de sua atuação como praticantes de música e como cidadãos. São aspectos de organização técnica, estética,

ética e política, que se fazem presentes desde a elaboração e percepção do som musical, assim como na própria construção dos sujeitos e da profissão, como procurei mostrar.

Quis apresentar, como disse, um *sistema interpretativo* – em que o leitor encontrasse discussão de conceitos, representação de discursos, descrição de práticas, análise de problemas –, compondo um panorama útil à reflexão sobre contextos semelhantes ao do IVL-UniRio, contextos onde estão em jogo estudo e profissionalização em música. Certamente, o produto final não poderia esgotar as possibilidades e questões do campo, e não era meu objetivo realizar uma “cartografia” completa ou conceber modelos prontos para aplicar na profissionalização ou no ensino; o trabalho é dedicado ao fomento de reflexão e discussão. Quanto aos participantes da pesquisa, houve uma opção declarada por trabalhar com sujeitos que estivessem ativamente empenhados na construção/remodelagem de suas formas de atuação musical, o que conduziu a uma investigação do *compromisso* com a profissão musical. Esse compromisso, como espero ter ficado claro, se traduz em investimentos pessoais – dedicando-se tempo, buscando-se aperfeiçoar habilidades técnicas, organizacionais e qualidades de conduta – e em iniciativas individuais e conjuntas em busca de trabalho. O objetivo estabelecido desde o início foi contribuir com material para pensar e discutir problemas relevantes para *estudantes de Música que se profissionalizam* – portanto, simultaneamente relevantes para o exercício profissional e para a universidade.

É um estudo, portanto, que manifesta o interesse em localizar dificuldades e interrogações (e sugerir novas investigações), a partir de dados conhecidos empiricamente. Analisando-os e derivando generalizações a partir deles, adaptei *metáforas de ação* usadas por outros autores – os *jogos de linguagem* em que se formam os significados/valores (Wittgenstein); os *jogos sociais* que os jogadores/agentes disputam (Bourdieu) –, assim como *metáforas espaciais* usadas na escrita de Bourdieu (campo), Becker (mundo), Castell (campo e arena) ou Foucault (espaço social), para falar de práticas musicais como estando situadas em *territórios*, mais ou menos demarcados, mais ou menos inexplorados, e em processo de disputa e ocupação.

O recurso literário casou-se com a exploração conceitual: tratei de representar um recorrente *ciclo de produção* realizado por cada músico, ao longo de sua carreira, destacando nele o papel da *técnica*. Com referência em Pierre Bourdieu – mas também aproveitando uma terminologia do campo –, tratei da noção do *investimento de si mesmo* e dos acúmulos de recursos pelos agentes, como nas “formas de capital”. Com referência em John Dewey, indiquei que o teor de uma *experiência estética*, também recorrente e sempre buscada nas relações musicais, condiciona a subjetividade do músico e, reforçada por uma cultura que idealiza estética e arte – separando-as de outros interesses, negando a economia –, problematiza as relações do *trabalho musical*, especialmente nas questões de sua valorização/desvalorização. Como cobrar pelo próprio prazer? Como pagar um trabalho que, mesmo quando não verte um produto-mercadoria, pode ser visto como produção de uma subjetividade, produção de si mesmo, “auto-realização” etc.? Para lidar com essas questões (e outras relacionadas), contendo significados historicamente formados, sugeri que existe no curso universitário uma responsabilidade social com o

estudante – pertinente àquele projeto nominal de “formação crítica e profissional de cidadãos” –, em termos de discussão e conscientização dos *problemas econômicos e políticos da profissão musical*.

Por essa perspectiva, “música” foi discutida aqui não como coisa de musas ou deuses; nem como emanção da natureza e conseqüente privilégio do talento; nem como trabalho de “grandes mestres” ou “grandes nomes”. Prevaleceu, em vez disso, uma ótica que pode não estar afinada com a inspiração romântica, com os interesses clássicos pela forma, ou com outras tendências acadêmicas – mas que mantém fidelidade às ênfases na prática e no estudo, mais comuns entre os entrevistados. Procurei aliar meus interesses a uma parte substancial dos interesses que percebi entre eles, sobretudo as preocupações com a construção cotidiana, laboriosa e intensamente engajada – freqüentemente desafiando noções sobre o músico-lunático, a alienação do trabalhador, ou o desinteresse do estudante. Mostrei que existem, sim, instâncias de descompasso, conflito e distanciamento entre sujeitos e atividades, entre sujeitos e outros sujeitos – mais ou menos intensificadas, no *campus* ou nas relações profissionais, por desigualdades de poder e por certa indiferença institucional. Concepções sobre técnica e conhecimento; concepções sobre o que tem mais ou menos valor; a dimensão ética da conduta profissional; questões sobre a própria noção de profissão musical (com seus traços razoavelmente regulares de indeterminação, instabilidade, informalidade) estão em jogo, são disputadas e foram focalizadas, alternadamente, como parte de uma mesma paisagem social.

Portanto, meus interesses ao realizar esta pesquisa estavam articulados em mais de uma frente. Como traço constante, havia um interesse na *desmistificação* do trabalho realizado pelo músico; desse efeito de esclarecimento imagino depender a própria valorização social e econômica daquele trabalho e de seus agentes. Isto é, um novo entendimento de seu valor dependeria de um reconhecimento crítico – pelo próprio músico, inclusive – de realidades “não românticas” de produção musical, que busquei representar aqui. Concentrando a atenção sobre ações e pensamentos de estudantes universitários de Música, tratei daqueles momentos sem fama, sem autoridade especial, e freqüentemente solitários, evidenciados nas *fases de preparação, constituintes do trabalho musical*: o ensaio, o estudo individual, a reflexão, os relacionamentos sociais, as tarefas “extra-musicais”. Tratei também de suas iniciativas musicais, avaliações do estudo e da prática, apostas e conflitos, no contexto da atividade acadêmica e da ação fora do *campus*, pela cidade. E argumentei que o projeto geral do músico-estudante – tendo referência no que fizeram e fazem os outros músicos (colegas, professores etc.) e nas expectativas sobre/de empregadores, “público” etc. – pode ser concebido como uma série de iniciativas musicais e um *continuum* de ação social, sujeita às variações pensadas por Max Weber (v. 6.2.2): nesse caso, modulei o conceito weberiano, para falar de *ação musical*. Retomada sistematicamente na trajetória de profissionalização (e se confundindo com ela), esta ação musical é marcada por comportamentos convencionais, emotividade, valores e racionalidade. Com isso, exercitei uma abordagem sistemática de perspectivas e problemas individuais, em relação ao *outro*, ao limite, ao mundo – abordagem que

acredito ser particularmente adequada ao exame do profissionalismo em música, contexto onde o indivíduo aparece como entidade central, e onde inovação, singularidade, originalidade são valores recorrentes. O teor geral do estudo poderia ser posto, assim, como investigação e contribuição para uma teoria ou filosofia da ação musical, tendo-se em foco o indivíduo que se profissionaliza e estuda música.

Considerações em forma de dez pontos

1. O estudante universitário de Música no IVL-UniRio é, na maioria dos casos, um músico atuante (em formas e condições variáveis), cabendo assim a denominação músico-estudante, utilizada nesta etnografia. Ela é especialmente válida em relação aos entrevistados, mas também se aplica à maioria de seus colegas. A denominação indica a ambivalência de *status* desse sujeito e também sugere desestabilização de representações do estudante como aquele que “não sabe”.
2. A faculdade funciona, em geral, como ponto de encontro de músicos, espaço social onde é possível acumular contatos pessoais, além de recursos técnicos e simbólicos. Para alguns, o curso pode ser visto como introdução ao campo profissional; para outros, como um espaço e tempo de remodelagem da identidade profissional.
3. É comum que concepções distintas de “música” entrem em contato e conflito, na medida em que estudantes e professores trazem consigo experiências particularizadas de música e diferença de valores, técnicas e noções sobre o que é relevante para a prática musical. Ao longo do trabalho acadêmico, conflitos surgem porque os estudantes devem se sujeitar ao ordenamento curricular (produzido e mediado por professores), que reduz e hierarquiza essa variedade.
4. Como indicador sensível desses conflitos, o *tempo para a música* – isto é, para a música que se quer fazer e estudar – é percebido pelo músico-estudante como recurso escasso e valioso. Atividade curricular e atividade musical autônoma competem pelos investimentos pessoais, que dependem do tempo de dedicação a cada uma dessas áreas de ação.
5. Perspectivas diversas sobre o estudo universitário são adotadas e elaboradas no cotidiano dos músicos-estudantes. Analisei-as em três perspectivas principais – *utilização, ampliação de horizontes e distanciamento* –, que podem se combinar e alternar ao longo do curso, na trajetória de um mesmo sujeito. Entendi que um princípio similar ao do pragmatismo filosófico – com os sujeitos avaliando um conhecimento segundo percepções de sua relevância prática – informa as três perspectivas e atitudes correspondentes. As avaliações sobre o estudo

acadêmico pelos sujeitos quase sempre consideram *possibilidades de uso* na atividade profissional(izante).

6. Iniciativas musicais podem ser articuladas a partir do espaço universitário, com formação de conjuntos e outras formas de parceria ou arregimentação. Para vários agentes, o *campus* funciona como uma base física de ações profissionalizantes, freqüentemente conduzidas em paralelo ao currículo formal. A rotina institucional (curricular e administrativa) interage pouco com essas outras rotinas musicais, embora pelo menos um traço de sua organização local – a informalidade –, favoreça, em certo grau, aquelas iniciativas autônomas.
7. As relações que o contexto universitário mantém com os contextos profissionais de música não são de completa equivalência ou correspondência. Isto sugere uma especulação sobre composição de forças: o enquadramento formal dos cursos de Música nos campos de “Arte” e “Educação”; ideologias que separam o *artístico* do *comercial*; políticas que desvalorizam o *trabalho educativo*; o sistema de legitimação de conhecimentos, de contratação de quadros e o próprio princípio de autonomia universitária – todos são fatores que influem na constituição da abordagem acadêmica, com marcante distanciamento dos interesses e problemas da indústria. Assim, os laços acadêmicos e práticos são mais fortes com a área de música erudita (tipicamente subsidiada e patrocinada) e com a preparação de professores. O *modus operandi* dessas duas áreas de atuação, assim como o da universidade, é tipicamente institucionalizado.
8. As ações e os discursos observados entre os participantes do IVL apresentam uma ênfase de investimentos e apostas no *trabalho* e no *estudo* (mais que em noções de talento ou inspiração, por exemplo). Nas atividades curriculares, o trabalho é de caráter essencialmente preparatório, associado mais ao estudo e aos conhecimentos analíticos *sobre* música que à sua prática coletiva. Embora essa abordagem seja alvo de críticas, depreende-se que entre os participantes do sistema existe consenso sobre a relevância do trabalho preparatório, com formas variadas de estudo, para a realização de “música”. As diferenças e disputas giram principalmente em torno de *o que* e *como* estudar.
9. *Técnica* e *estética* são vistas aqui como duas dimensões da prática, articuladas na formação dos músicos como bases de organização social e pessoal da experiência, internamente às atividades musicais. Uma e outra estruturam o fazer musical e são estruturadas pela ação dos músicos, de outros agentes no campo da música e por agentes e forças atuantes no campo social mais geral. No contexto observado, procedimentos centrais para a ação musical profissionalizante, incluindo os estudos, estão ligados a conceitos de *técnica* e

de *valor* – examinados, exemplificados e discutidos ao longo da etnografia. A própria conceituação de *profissão*, como os diálogos apontaram, depende de elaborações sobre técnica e de valorações diversas. Analisar e interpretar como esses aspectos, interdependentes e internos ao campo, são operados na organização das ações musicais é relevante para discutir possibilidades e dificuldades do exercício profissional e para encaminhar ações no trabalho educativo correspondente.

10. Um aparato conceitual que considero útil à compreensão dos contextos de interação entre universidade e profissionalização contém também o seguinte: para o músico, de modo geral, o *trabalho musical* corresponde ao *ciclo de produção musical* representado no cap. 2, com suas fases de preparação e realização – e portanto inclui os estudos. “Tornar-se músico” depende da ativação recorrente daquele ciclo, e a profissão tende a ser vista entre estudantes como um processo sem fechamento definitivo, uma construção continuada e movida por intenções como aprender sempre, ter mais técnica, mais fluência, mais repertório; e montar um repertório, um disco, um show ou recital; e agregar novas funções, dominar um novo estilo etc. – que envolvem períodos recorrentes de preparação. As situações de realização, por sua vez, são ocasiões de confirmação e teste, em que se produz o fenômeno “música”, a própria identidade de músico e em que se busca o sustento econômico.

* * *

Seguindo a mesma modalidade de pesquisa, baseada em diálogos e convivência, apenas com mais tempo seria possível abranger outros assuntos e outros sujeitos, cuidando em maior detalhe, por exemplo, da atividade de cantores ou professores de música que estudam na universidade. Felizmente, no entanto, esse “tempo” é recurso de domínio público, por assim dizer, e a atividade de pesquisa está sempre sujeita a ser complementada por empreendimentos posteriores, que poderão ampliar o alcance deste estudo. Acredito que, mesmo contando com futuras ampliações, é importante considerar um problema nas relações entre pesquisa etnográfica, conhecimento e realidade: é que o “campo” – essa metáfora metodológica para uma outra abstração, a “vida social” –, pela dinâmica das relações entre pessoas que estudam e fazem música, em condições variáveis, dificilmente poderia ser completamente “mapeado” por um estudo analítico. Em consequência, dito simplesmente, o assunto não se esgota, e não se conhece em definitivo os sujeitos e sua produção.

A modalidade etnográfica oferece a interpretação de um retrato momentâneo e local, e cabe ao etnógrafo apontar esse limite, e também ousar um pouco nas conexões com outras realidades, outros conceitos e teorizações sobre a vida. O teor histórico e

provisório de uma análise desse tipo é realçado em contextos como o da música feita profissionalmente no Brasil, com seus territórios pouco demarcados, a maioria de seus agentes trabalhando em condições instáveis e informais. Assim, procurei conhecer algo sobre os “habitantes” de um local no mundo da música, em suas rotinas de profissionalização, oferecendo indicações para o diálogo continuado com os interesses, problemas e ações de quem faz e estuda música.

Referências bibliográficas

X ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2001. Uberlândia. *Anais da ABEM*. Uberlândia: ABEM, 2001. 132 p.

ADORNO, Theodor W. Perennial fashion – Jazz. _____ In: *Prisms*. London: Neville Spearman, 1967a.

_____. On the Fetish-Character in Music and the Regression of Listening. In: *The Essential Frankfurt School Reader*. ARATO, A. e GEBHART, E. (eds.). New York: Urizen Books, 1967b

_____. Sobre Música Popular. In: *Theodor W. Adorno*. COHN, G. (org.). São Paulo: Ática, 1986.

AEBERSOLD, Jamey. *How to Play Jazz and Improvise*. New Albany: Jamey Aebersold Jazz, 1992 [1967].

AGAR, Michael H. *The Professional Stranger – An Informal Introduction to Ethnography*. San Diego: Academic Press, 1996 [1980].

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de, & TRACY, Kátia Maria de Almeida. *Noites nômadeas – Espaço e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

AMIT, Vered (ed.) *Constructing the Field – Ethnographic Fieldwork in the Contemporary World*. London: Routledge, 2000.

AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. Mapas Desmontáveis: Professores e Alunos na Produção de Conhecimento Escolar. In: 23a. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2000.

ARAÚJO, Samuel Mello. Acoustic Labor in the Timing of Everyday Life: a Critical Contribution to the History of Samba in Rio de Janeiro. Tese (Doctor of Philosophy in Musicology). Urbana-Champaign: University of Illinois, 1992.

ARISTÓTELES. *The Nichomachean Ethics*. Oxford: Oxford University Press, 1980 [1925].

ARROYO, Margarete. Representações sociais sobre prática de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes. Tese (Doutorado). Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música, UFRGS, 1999.

BALL, Stephen. *Education Reform – a Critical and Post-Structuralist Approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARNARD, Alan. *History and theory in anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

BARNETT, Ronald. *The idea of higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1990.

_____. *Beyond all reason: living with ideology in the university*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open U.P., 2003.

BEARDSLEY, Monroe C. *Aesthetics from classical Greece to the present: a short history*. Tuscaloosa: University of Alabama Press, 1966.

BECKER, Howard S. *Art Worlds*. Berkeley: University of California Press, 1983.

_____. *Escolas e sistemas de 'status' social. Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. *Outsiders – Studies in the sociology of deviance*. New York, The Free Press, 1963.

_____. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec, 1999 [1992].

_____. *Tricks of the Trade – How to think about your research while you're doing it*. Chicago: The Univ. of Chicago Press, 1998.

_____. What Do They Really Learn at College. In: FELDMAN, K. A. (ed) *College and student: selected readings in the social psychology of higher education*. New York: Pergamon, 1972 [1964].

BECKER, Howard S. et al. *Boys in White: Student culture in medical school*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers, 1977 [1961].

BECKER, Howard S. et al. *Making the Grade – The Academic Side of College Life*. New York: John Wiley and Sons, 1968.

BÈHAGUE, Gerard. *Performance Practice: ethnomusicological perspectives*. Westport, Conn.: Greenwood Press, 1984.

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. *The Social Construction of Reality*. London: Penguin, 1966.

BERLINER, Paul. *Thinking in Jazz – The Infinite Art of Improvisation*. Chicago: Chicago University Press, 1994.

BERLIOZ, Hector. *The memoirs of Hector Berlioz: including his travels in Italy, Germany, Russia and England, 1803-1865*. CAIRNS, David (ed.). London: Gollancz, 1969.

BLACKBURN, Simon (ed.). *Dicionário Oxford de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997 [1994].

BLACKING, John. *Music, Culture & Experience: selected papers of John Blacking*. BYRON, Reginald (ed). Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

BORN, Georgina. *Rationalizing Culture – IRCAM, Boulez, and the Institutionalization of the Avant-Garde*. Berkeley: University of California Press, 1995.

BOURDIEU, Pierre. The Forms of Capital. In: RICHARDSON, J.G. (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 1986.

_____. *The field of cultural production: essays on art and literature*. JOHNSON, Randal (ed.). New York: Columbia University Press, 1993.

_____. *Practical Reason - On the Theory of Action*. Cambridge: Polity Press, 1998.

_____. *A Economia das Trocas Simbólicas*. MICELI, Sergio (org.), São Paulo: Perspectiva: s/d.

_____. *Acts of Resistance – Against the New Myths of our Time*. Cambridge: Polity Press, 2001 [1998].

_____. *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press, 2002 [1990].

BRUBACHER, J. S. *On the philosophy of higher education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1982 [1977]

BURKE, Peter. *Uma História Social do Conhecimento – De Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CARVALHO, Martha de Uihôa. *Canção da América – style and emotion in Brazilian popular song*. In: *Popular Music*, vol. 9/3, 1990, p. 321-349.

CAVES, Richard E. *Creative Industries – Contracts between Art and Commerce*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2000.

CHERNOFF, John M. *African Rhythm and African Sensibility – Aesthetic and Social Action in African Musical Idioms*. Chicago: Chicago University Press, 1979.

CLIFFORD, James. *The Predicament of Culture – Twentieth-Century Ethnography, Literature, and Art*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1988.

CLIFFORD, James & MARCUS, George E. (eds.) *Writing Culture – The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press, 1986.

COHN, Gabriel. Prefácio. In: WEBER, Max. *Os fundamentos racionais e sociológicos da música*. São Paulo: Edusp, 1995 [1911].

COMSTOCK, D. A method for critical research. In: BREDO, E. & FEINBERG, W. (eds.). *Knowledge and values in social and educational research*. Philadelphia: Temple University Press, 1982.

CONNELL, Andrew Mark. Jazz Brasileiro? Música Instrumental Brasileira and the representation of identity in Rio de Janeiro. 2002. Tese (Doctor of Philosophy in Ethnomusicology). University of California – Los Angeles.

COOKE, Peter. *The Fiddle Tradition of the Shetland Isles*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

DAHLHAUS, Carl. *Analysis and Value Judgment*. New York: Pendragon Press, 1983 [1970].

DEWEY, John. *Democracy and Education*. New York: The Free Press, 1916.

_____. *Art as Experience*. New York: Perigee Books, 1980 [1934].

_____. *Dewey on Education – Selections with an Introduction and Notes by Martin S. Dworkin*. New York: Teacher's College Press, 1959.

_____. The Field of Value. In: *The Later Works, 1925-1953*. Vol 16: 1949-1952. BOYDSTON, Jo Ann (ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press, 1989.

DEBUSSY, Claude et al. *Three Classics in the Aesthetic of Music*. New York: Dover, 1962 [1921].

DURKHEIM, Emile. *Pragmatism and Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

ELLEN, Roy F. (ed.). *Ethnographic research: a guide to general conduct. ASA research methods in social anthropology*. London: Academic, 1984.

ELLIOTT, R.K. Wittgenstein's speculative aesthetics in its ethical context. In: *Beyond Liberal Education*. BARROW, Robin & WHITE, Patricia (eds.). London: Routledge, 1992.

ENGELS, Frederick. Outlines of a Critique of Political Economy. In: MARX, Karl. *Economic and Philosophic Manuscripts of 1844*. Moscow: Progress Publishers, 1977.

FARRELL, Gerry. Comunicado (sem título). In: BERA (British Educational Research Association) CONFERENCE. Roehampton Institute, 1999.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Cotidiano escolar e currículos reais: sobre a complexidade das redes de saberes produzidas e articuladas nas salas de aula. In: 23a. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2000.

FINNEGAN, Ruth. *The hidden musicians – Music-making in an English town*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

FOUCAULT, Michel. Technologies of the Self. In: *Technologies of the Self – A seminar with Michel Foucault*. MARTIN, Luther H. et al (eds.). Amherst: University of Massachusetts Press, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

_____. *Pedagogy of Hope*. New York: Continuum, 1992.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo et al. *Paulo Freire at the Institute*. FIGUEIREDO-COWEN, Maria de & GASTALDO, Denise (eds.). London: Institute of Education - University of London, 1995.

FRITH, Simon. Towards an aesthetic of popular music. In: *Music and society*. LEPPERT, Richard & MCCLARY, Susan (eds.) Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

_____. *Performing Rites – On the Value of Popular Music*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1998 [1996].

FUX, Johann Joseph. *Gradus ad Parnassum*. MANN, Alfred (ed.). New York: Norton, 1971.

GADAMER, Hans-Georg *Verdade e Método*. Petrópolis: Vozes, 1998 [1986].

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989 [1973].

_____. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001[2000].

GLASER, Barney G. & STRAUSS, Anselm L. *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine, 1967.

GLEDHILL, John. *Power and its Disguises – Anthropological Perspectives on Politics*. London: Pluto Press, 2000 [1994].

GOFFMAN, Erving. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1975.

GRAEBER, David. *Toward an Anthropological Theory of Value: The False Coin of Our Own Dreams*. New York: Palgrave, 2001.

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn – a way ahead for music education*. Washington: Ashgate, 2001.

_____. *Music on Deaf Ears: Musical meaning, ideology and education*. Manchester: Manchester University Press, 1988.

GRIFFITH, Paul. *A Música Moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987 [1978].

GROUT, Donald e PALISCA, Claude. *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva, 1988.

HALLAM, Susan. Approaches to Learning and Performance of Expert and Novice Musicians. 1992. Tese (PhD in Music Education), Institute of Education-University of London.

HASTRUP, Kirsten & HERVIK, Peter (eds.). *Social Experience and Anthropological Knowledge*. London: Routledge, 1994.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. In: _____. *Ensaaios e conferências*. Petrópolis: Vozes, 2002.

HIRST, Paul. Liberal Education and the Nature of Knowledge. In: PETERS, R.S. *The Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press, 1973 [1965]

JACKSON, Anthony (ed). *Anthropology at home*. ASA Monographs. London: Tavistock, 1986.

JAMES, William. *Essays in pragmatism*. New York: Hafner, 1957 [1948].

JASPERS, Karl. The idea of the university. In: *Commitment to higher education : seven West European thinkers on the essence of the university: Max Horkheimer, Karl Jaspers, F. R. Leavis, J. H. Newman, José Ortega y Gasset, Paul Tillich, Miguel de Unamuno*. WYATT, John (ed.). Milton Keynes: Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1990.

JONES, Delmos J.. Towards a Native Anthropology. In: *Human Organization*. Vol. 29, n. 4, 1970, p. 251-259.

JÚNIOR, Pedro Paulo. Extensão de "Observações sobre uma orquestra", de José Alberto Salgado e Silva. Texto não publicado, 2002.

KEIL, Charles e FELD, Steven. *Music Grooves*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

KENNY, Anthony. *Wittgenstein*. Harmondsworth: Pelican Books, 1975.

KINGSBURY, Henry. *Music, Talent, and Performance – A conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple University Press, 1988.

KOESTLER, Arthur. *The Act of Creation*. London: Hutchinson & Co. Ltd., 1964.

LEHMANN, Bernard. O Averso da Harmonia. In: *Debates*, n.2. Rio de Janeiro: Uni-Rio, 1998, p. 73-102.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LYOTARD, Jean-François. *The differend: phrases in dispute*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.

MANN, Alfred (ed.). *The study of counterpoint from Johann Joseph Fux's Gradus ad Parnassum*. New York: Norton, 1971 [1943].

MARTIN, Peter J.. *Sounds & society: Themes in the sociology of music*. Manchester: Manchester University Press, 1995.

MARX, Karl. *Economic and Philosophic Manuscripts of 1844*. Moscow: Progress Publishers, 1977.

MERRIAM, Alan P. *The Anthropology of Music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MIDDLETON, Richard. *Studying Popular Music*. Buckingham: Open University Press, 1990.

MORLEY, Louise. *Quality and Power in Higher Education*. Maidenhead: Society for Research into Higher Education, Open University Press, 2003.

MORRISON, Ken. *Marx, Durkheim, Weber – Formations of modern social thought*. London: Sage, 2001 [1995].

NETO, Luiz Costa Lima. The Experimental music of Hermeto Paschoal e grupo (1981-1993): a musical system in the making. *British Journal of Ethnomusicology – Brazilian Musics, Brazilian Identities*. Cambridge: British Forum for Ethnomusicology, 2000, p.119-142.

NETTL, Bruno. *Heartland Excursions – Ethnomusicological reflections on schools of music*. Urbana: Univ. of Illinois Press, 1995.

_____. *Encounters in Ethnomusicology – A Memoir*. Warren: Harmonie Park Press, 2002.

NEWMAN, John Henry. The idea of a university. In *Commitment to higher education: seven West European thinkers on the essence of the university: Max Horkheimer, Karl Jaspers, F. R. Leavis, J. H. Newman, José Ortega y Gasset, Paul Tillich, Miguel de Unamuno*. WYATT, John (ed.). Milton Keynes: Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1990

NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio Mendes. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). Petrópolis: Vozes, 1998.

ORTEGA Y GASSET, José. Mission of the university. In *Commitment to higher education: seven West European thinkers on the essence of the university: Max Horkheimer, Karl Jaspers, F. R. Leavis, J. H. Newman, José Ortega y Gasset, Paul Tillich, Miguel de Unamuno*. WYATT, John (ed.). Milton Keynes: Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1990

PEACOCK, Alan. *Paying the Piper – Culture, music and money*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1993.

PENNA, Maura. Para além das fronteiras do conservatório: o ensino de música diante dos impasses da educação brasileira. *Anais do 4º Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1995, p.8-21.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

PITTS, Stephanie E. What do Students Learn when we teach Music? – An investigation of the 'hidden' curriculum in a university music department. In: *Arts & Humanities in Higher Education*, vol 2(3), London, 2003, p. 281-292..

REIMER, Benett. *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1989.

REQUIÃO, Luciana. *O músico-professor – saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico*. Rio de Janeiro: Booklink, 2002.

RICKERT, Heinrich. *Science and History: a Critique of Positivist Epistemology*. Princeton: Van Nostrand, 1962 [1902].

ROCHA, Marisa Lopes da. Do paradigma científico ao paradigma ético-estético e político: a arte como perspectiva nas relações educacionais. *Cadernos de Subjetividade*. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, Vol. 1, N.2., 1993.

RUDIE, Ingrid. Making sense of new experience. In: HASTRUP, Kirsten & HERVIK, Peter (eds.). *Social Experience and Anthropological Knowledge*. London: Routledge, 1994, p. 28-44.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2001, Uberlândia. *Anais da ABEM*. Uberlândia, ABEM, 2001, p. 41-66.

_____. Jaques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar – Em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois?. *Debates*, n. 4. Rio de Janeiro, Unirio, 2001, p. 7-48.

SANTOS, Lucíola Licínio de C.P.. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. *Cadernos de Pesquisa* Fundação Carlos Chagas, n. 120, nov/2003. São Paulo: Autores Associados, 2003, p. 15-49.

SCHUTZ, Alfred. Making Music Together. In: DOLGIN, J.L. et al (eds.) *Symbolic Anthropology: a reader in the study of symbols and meanings*. New York: Columbia University Press, 1977 [1951].

_____. *The Phenomenology of the Social World*. Evanston: Northwestern University Press, 1972 [1967].

SHEPHERD, John et al. *Whose Music?: a sociology of musical languages*. London: Latimer Press, 1977.

SHUSTERMAN, Richard. *Pragmatist Aesthetics – Living Beauty, Rethinking Art*. Oxford: Blackwell, 1992.

SILVA, José Alberto Salgado e. *Composition as a tool for music studies in higher education and conservatoires*. 2000. Dissertação (Master of Arts in Music Education). Institute of Education-University of London.

_____. A composição como prática regular em cursos de música. *Debates*, n. 4, Rio de Janeiro: UniRio, 2001a, p. 95-108.

_____. A experiência da diversidade musical e estética: um parâmetro para a educação musical contemporânea. In: XII ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, Belo Horizonte, 2001. *Anais da ANPPOM*, Belo Horizonte: UFMG, vol.1, 2001b, p. 261-268.

_____. Uma investigação inicial sobre questões da vida universitária entre estudantes de música. *Música Hoje*, Belo Horizonte: UFMG, n. 8, 2002a, p. 62-77.

_____. O músico que ensina: comentários sobre o ofício de educador musical. In: O ENSINO MUSICAL DA MÚSICA, Rio de Janeiro, UniRio, setembro 2002, texto não publicado, 2002b.

_____. Observações sobre uma orquestra. *Cadernos do Colóquio 2001 do Programa de Pós-Graduação em Música*, Rio de Janeiro: UniRio, 2003, p. 24-32.

SLOBIN, Mark. Micromusics of the West: A Comparative Approach. *Ethnomusicology*, 36, 1982, p. 1-87.

_____. *Subcultural Sounds: Micromusics of the West*. Hanover: Wesleyan University Press, 1993.

SLOBODA, John A. *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

SLOBODA, John A. (ed.). *Generative processes in music: The Psychology of Performance, Improvisation and Composition*. Oxford: Clarendon Press, 1988.

SMALL, Christopher. *Music, Society, Education*. London: J. Calder, 1977.

SMITH, John K. Hermeneutics and Qualitative Inquiry. In: FLINDERS, D. J. & MILLS, G. E. (eds.) *Theory and Concepts in Qualitative Research – Perspectives from the field*. New York: Teachers College Press, 1993.

SNYDER, Benson R. *The Hidden Curriculum*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1973.

STOKES, Martin (ed.). *Ethnicity, Identity and Music – The Musical Construction of Place*. Oxford: Berg, 1994.

STRAUSS, Anselm L. *Espelhos e máscaras: a busca de identidade*. São Paulo: Edusp, 1999.

SWANWICK, Keith. *A Basis for Music Education*. London: Routledge, 1979.

_____. *Music, Mind and Education*. London: Routledge, 1989.

_____. Permanecendo fiel à música na educação musical. ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1993, Salvador. *Anais da ABEM*. Salvador: ABEM, 1993.

_____. *Teaching music musically*. London: Routledge, 1999.

SWANWICK et al. Entrevista com Keith Swanwick. *Debates*, n. 7, Rio de Janeiro: UniRio, 2004, p. 7-21.

TAGG, Philip. From refrain to rave: the decline of figure and the rise of ground. In: *Popular Music*, vol. 13, n.2. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: Estudantes de música e diversidade musical. In: *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, UFRGS, 1999, p. 119-144.

_____. *Modernismo e música brasileira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. Etnomusicologia, educação musical e o desafio do relativismo estético. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2001, Uberlândia. *Anais da ABEM*. Uberlândia: ABEM, 2001.

_____. Perfis culturais de estudantes de música. Atas do Encontro da IASPM, Cidade do México, 2002a.

_____. Homogeneidade e singularidade, duas perspectivas na reprodução social dos músicos. In: I ENCONTRO ANUAL DA ABET, 2002b.

_____. Música folclórica e movimentos culturais. In: *Debates* n.6. Rio de Janeiro, UniRio, 2002c, p. 89-113.

TURINO, Thomas. *Moving Away from Silence – Music of the Peruvian Altiplano and the Experience of Urban Migration*. Chicago: Chicago University Press, 1993.

_____. *Nationalists, Cosmopolitans and Popular Music in Zimbabwe*. Chicago: Chicago University Press, 2000.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose – Antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. *Nobres & Anjos: um estudo de tóxicos e hierarquia*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

_____. Apresentação – Anselm Strauss: Indivíduo e vida social. In: STRAUSS, Anselm L. *Espelhos e máscaras: a busca de identidade*. São Paulo: Edusp, 1999, p.11-19.

_____. *Individualismo e Cultura – Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004 [1987].

VELHO, Gilberto (org.). *Antropologia Urbana – Cultura e sociedade no Brasil e em Portugal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

VIANNA, Hermano. *O Mistério do Samba*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar e Editora U.F.R.J., 1995

WADE, Bonnie C. *Thinking Musically: experiencing music, expressing culture*. New York: Oxford University Press, 2004.

WATERMAN, Christopher Alan. *Jùjú – A social history and ethnography of an African popular music*. Chicago, Chicago University Press, 1990.

WEBER, Max. *Economy and Society*. ROTH, Guenther & WITTICH, Claus (eds.). Berkeley: University of California Press, 1978.

_____. *Weber*. COHN, Gabriel (org.). São Paulo: Ática, 2000.

WEBERN, Anton. *O Caminho para a Música Nova*. Brasília: MusiMed, 1933.

WHITE, John. The arts, well-being and education. In: *Beyond Liberal Education*. BARROW, Robin & WHITE, Patricia (eds.). London: Routledge, 1992.

WHYTE, William Foote. *Street corner society : the social structure of an Italian slum*. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

WILLIAMS, Bernard. *Ethics and the limits of philosophy*. London: Fontana, 1985.

WILLIAMS, Raymond. *Keywords – A Vocabulary of Culture and Society*. Glasgow: Fontana, 1988 [1976].

WILLIS, Paul. *Moving Culture*. London: Calouste Gulbenkian Foundation, 1990.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell, 2001 [1953].

WOLFF, Janet. *Aesthetics and the sociology of art*. Basingstoke : Macmillan, 1993 [1983].

WULFF, Helena. Access to a closed world: methods for a multilocal study on ballet as a career. In: AMIT, Vered (ed.) *Constructing the Field – Ethnographic Fieldwork in the Contemporary World*. London: Routledge, 2000, p.147-161.

WYATT, John. *Commitment to higher education : seven West European thinkers on the essence of the university: Max Horkheimer, Karl Jaspers, F. R. Leavis, J. H. Newman, José Ortega y Gasset, Paul Tillich, Miguel de Unamuno*. Milton Keynes : Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1990

Outras fontes

GABRIEL IMPROTA. *É o violão do Brasil*. Rio de Janeiro: Kalimba, 2003. 1 CD.

HERMETO PASCOAL. *Mundo Verde Esperança*. Rio de Janeiro: Selo Rádio MEC, 2003. 1 CD.

ITIBERÊ ORQUESTRA FAMÍLIA. *Pedra do Espia*. Rio de Janeiro: Jam Music, 2001. 2 Cds.

SAMAMBAIA. *Mosaico*. Rio de Janeiro: independente, 2002. 1 CD.

O SAMBA É MINHA NOBREZA. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, s/d. 2 Cds.

TRAVALÍNGUA. *Travalíngua*. Rio de Janeiro: independente, s/d. 1 CD.

TROMPETANDO. *Sol e Pedra*. São Carlos: UFSCar, s/d. 1 CD.