



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ANTROPOLOGIA

Lívia Alexandra Negrão Braga

Uma composição em acordes dissonantes

Identidades musicais no Curso de Licenciatura em Música da
Universidade do Estado do Pará

Belém
2011

Lívia Alexandra Negrão Braga

**Identidades musicais no Curso de Licenciatura em Música da
Universidade do Estado do Pará**

Uma composição em acordes dissonantes

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais. Área de concentração Antropologia
Orientador: Prof Dr Antônio Maurício Dias da Costa.

Belém
2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(Biblioteca de Pós-Graduação do IFCH/UFPA, Belém-PA)

Braga, Livia Alexandra Negrão

Identities musicais no Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Pará: uma composição em acordes dissonantes / Livia Alexandra Negrão Braga ; orientador, Antônio Maurício Dias da Costa. - 2011.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Belém, 2011.

1. Música - Instrução e estudo. 2. Música - Aspectos sociais. 3. Música - Estudantes. 4. Cultura Popular. I. Título.

CDD - 22. ed. 780.7

Lívia Alexandra Negrão Braga

**Identidades musicais no Curso de Licenciatura em Música da
Universidade do Estado do Pará**

Uma composição em acordes dissonantes

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais.

Área de concentração: Antropologia.

Data de aprovação: ____/____/____

Banca examinadora

_____ – Orientador
Prof. Antônio Maurício Dias da Costa (PPGCS – UFPA)

_____ – Examinadora Externa
Profa. Dr. Sonia Maria Chada Garcia (PPGArtes – UFPA)

_____ – Examinadora Externa
Profa. Dr. Josebel Akel Fares (PPGED - UEPA)

_____ – Examinador Interno
Prof. Dr. Raymundo Heraldo Maués (PPGCS – UFPA)

_____ – Examinador Interno
Prof. Dr. Samuel Maria de Amorim e Sá (PPGCS – UFPA)

_____ – Examinadora Suplente
Profa. Dra. Carmem Izabel Rodrigues (PPGCS – UFPA)

Aos meus amigos,
professores e estudantes/músicos da
Universidade do Estado do Pará.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Fernanda, por ter sido para mim modelo de fé, perseverança e coragem. Por ter me acompanhado e vibrado por cada sucesso meu na escola. Por ter me ensinado o tempero essencial para compor o prato da vida. Mamãe, obrigada por tudo e até breve!

Aos meus irmãos, Mara e Fernandinho, por todas as dores e alegrias que partilhamos juntos, ainda que a distância. Obrigada por cuidarem de mim e me amarem, apesar das minhas falhas.

Ao meu filho, Ygor, pela permissão de ser sua mãe e pela cumplicidade musical.

Ao Movimento dos Focolares e sua fundadora – Chiara Lubich, por me ensinarem que Deus é Pai e que Ele me ama imensamente.

Aos professores e estudantes do Curso de Música da Universidade do Estado do Pará, por todos os ensinamentos musicais e humanos adquiridos ao longo desses anos.

Ao Océlio, Jane e Climeni, por terem me *socorrido* e contribuído para que eu pudesse concluir esta tese.

Ao meu orientador, Maurício, pela generosidade com que me acolheu e me fez acreditar que seria possível ir além dos meus próprios limites. Desejo que muitos outros tenham o privilégio de tê-lo como orientador.

Muito obrigada!

Há um mito arecuná (tribo do norte do Brasil e da Guiana, colhido por Kock-Grunberg e analisado por Lévi-Strauss em *O cru e o cozido*) que formula essa questão com a maior beleza possível. Trata-se do mito da “origem do veneno da pesca” (o timbó, uma raiz que tem o poder de narcotizar os peixes, e que tematiza ali as imbricações polivalentes da passagem da natureza à cultura). Num certo ponto desse mito, o arco-íris é uma serpente d’água que é morta pelos pássaros, cortada em pedaços e a sua pele multicolorida repartida entre os animais. Conforme a coloração do fragmento recebido por cada um dos bichos, ele ganha o som de seu *grito particular* e a cor de seu pêlo ou da sua *plumagem*.

O núcleo desse episódio é o *sacrifício* como origem do som e da cor na escala zoológica (o som e a cor percebidos nitidamente pelo pensamento selvagem como gradações cromáticas de um mesmo princípio). A serpente arco-íris é o *continuum* dos matizes, a escala os intervalos mínimos e indiscerníveis, como é a ordem das alturas em música, antes de ser recortada pelas escalas produzidas pelas culturas, e como é o próprio arco-íris, do qual só uma convicção muito etnocêntrica pode afirmar que tem sete cores (a leitura das cores do arco-íris varia enormemente entre as culturas, assim como as escalas musicais). O sacrifício da serpente (que era um deslizar cromático de nuances sem divisão) e o seu espedaçamento em porções discretas provocará e produzirá a ordem colorística e sonora que particulariza as espécies vivas (cuja profusa organização, ricamente anotada pelo mito com grande acuidade etnozoológica, já é obra da cultura) .

José Miguel Wisnik

RESUMO

BRAGA, Livia Alexandra Negrão. **Identidades musicais no Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Pará** - uma composição em acordes dissonantes. 2011. 147 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

Este estudo visa interpretar as diferentes trajetórias musicais dos estudantes do Curso de Música da Universidade do Estado do Pará – UEPA. O trabalho etnográfico permitiu observar três perfis que se destacam no interior do Curso: o músico erudito, o músico evangélico e o músico popular. A partir das categorias identidade cultural, identidade musical, diversidade e carreira busco compreender de que maneira essas identidades musicais interagem entre si e compõe a singularidade de um Curso que se propõe formador de educadores musicais. O estudo é apresentado em três partes: a primeira parte traz a descrição densa do Curso de Música, dos estudantes, da professora/pesquisadora e o papel que as disciplinas Cultura Popular e Música e Sociedade – ministradas por mim – tiveram na elaboração do problema. A segunda parte inicia com uma abordagem teórica da construção das redes de socialização entre músicos e descreve o perfil de cada grupo: o erudito, o evangélico e o popular, segundo a maneira como eles se apresentam no contexto pesquisado. A interação entre esses três grupos é o objeto da terceira parte. A partir da perspectiva da diversidade musical – preferências musicais e identidades e da diversidade cultural – destaco a socialização das identidades.

Palavras-chave: Identidades Musicais, Diversidade, Educação musical.

ABSTRACT

BRAGA, Livia Alexandra Negrão. **Musical Identities in the Music Course of the Pará State University** - a composition in dissonant chords. 2011. 147 p. Thesis (Doctorate in Social Sciences) - Federal University of Pará, Belém, 2011.

This study aims at interpreting the different musical routes taken by the Music Course students of the Universidade do Estado do Para- UEPA. The ethnographic work allowed me to observe three profiles which stand out in the Course: the erudite musician, the gospel musician and the popular musician. From the categories cultural identity, musical identity, diversity and carrier, I sought to understand how these musical identities interact and compound the singularity of a Course whose purpose is to form musical educators. The study is presented in three parts: the first one deals with the dense description of the Music Course, the students, the professor/researcher and the role the disciplines *Cultura Popular* and *Música e Sociedade* - taught by me- played considering the elaboration of the problem. The second part begins with a theoretical approach related to the construction of socialization networks among musicians and it also describes the profile of each group, the erudite, the gospel and the popular, according to the way they present themselves in the researched context. The interaction between these three groups is the object of the third part. From the perspective of musical diversity – musical preference and identities and cultural diversity – I point out the identities.

Keywords: Musical Identities. Diversity. Musical Education.

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS – QUEM SOMOS	1
2	O LUGAR ONDE AS MÚSICAS SE ENCONTRAM	15
2.1	O CURSO, OS ESTUDANTES E A PROFESSORA/PESQUISADORA	15
2.1.1	O Papel das Disciplinas Cultura Popular e Música e Sociedade	28
3	QUANTO VALE A SUA MÚSICA? O ESCAMBO MUSICAL NO CURSO DE MÚSICA	32
3.1	REDES DE SOCIALIZAÇÃO MUSICAL - CARREIRAS	32
3.1.1	Músico Erudito	44
3.1.2	Músico Evangélico	59
3.1.3	Músico Popular	80
4	O CAMINHO DO MEIO: EU CURTO MEU SOM, MAS RESPEITO O SEU	97
4.1	DIVERSIDADE MUSICAL – PREFERÊNCIAS MUSICAIS E IDENTIDADES	99
4.2	DIVERSIDADE CULTURAL – SOCIALIZAÇÃO DE IDENTIDADES	113
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS – EM BUSCA DO SENTIDO	133
	REFERÊNCIAS	136
	APÊNDICES	146

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS – QUEM SOMOS

O que eu achava que eu tinha, o que eu achava que era muito, eu vi que era muito pouco (Beatriz, 2º semestre, 2010).

Esta foi a resposta de Beatriz, estudante de música do II semestre de 2010, à pergunta sobre sua identidade musical. Escolhi essa, entre tantas outras colhidas nas entrevistas realizadas durante o trabalho de campo para a abertura deste texto, por duas razões. Primeiro, considero que meus atuais e ex-alunos são a motivação primeira do tema ora apresentado. O interesse pelas discussões sobre identidades musicais e identidades culturais foi sempre compartilhado no cotidiano da sala de aula, o que me leva a crer na relevância do problema, não somente para mim, mas para a comunidade acadêmica à qual pertencço. Segundo, a resposta de Beatriz representa minha trajetória como pesquisadora ao longo da elaboração da tese. Todas as minhas supostas verdades foram desalojadas para que eu pudesse acomodar e reacomodar apenas o que fazia sentido para os estudantes de música. Entendi, como Beatriz, que “o que eu tinha era muito pouco...”

Dito isso, descrevo a realidade do contexto no qual se deu o trabalho etnográfico. O atual Curso de Licenciatura Plena em Música¹ da Universidade do Estado do Pará – UEPA tem sua origem em maio de 1989, quando a então Fundação Educacional do Estado do Pará – FEP/FAED, atendendo a solicitação da Fundação Carlos Gomes, oferece a primeira turma de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação Música no Estado. A proposta inicial seria de retomar a graduação em música do Conservatório Carlos Gomes², que foi

¹ Doravante usarei também a expressão Curso de Música ou simplesmente Curso. Entenda-se, portanto, que me refiro à Licenciatura e não ao Bacharelado.

² Em 1895, a Sociedade Propagadora das Belas Artes criou a Academia de Belas Artes em Belém, composta por dois departamentos: o Departamento de Artes Plásticas e o Conservatório de Música. O maestro Carlos Gomes foi o primeiro diretor do Conservatório. De fama internacional, o maestro já havia visitado a cidade em outras ocasiões e aceitou o convite para dirigir o Conservatório por um curto período de quatro meses, quando faleceu. Em sua homenagem, desde então, o Conservatório passou a ser chamado Instituto Carlos Gomes (VIEIRA, 2001). A importância do maestro nascido em Campinas – São Paulo é tamanha que, por ocasião de sua morte, o então intendente Antônio Lemos encomendou uma tela descrevendo a cena aos artistas plásticos italianos Domenico De Angelis e Giovanni Capranesi. A obra, que foi concluída em 1899, é considerada o marco inicial da *Belle*

transformada em curso técnico, a partir da reforma do ensino superior no ano de 1968. Todavia, a obrigatoriedade da disciplina Educação Artística nas escolas de 1º e 2º graus faz com que os egressos das escolas de música de Belém tenham como única opção de continuidade de estudo a Licenciatura em Educação Artística – Habilitação Música da então FEP/FAED. O Bacharelado em Música só é fundado oficialmente em 1996.

Esse acontecimento marca profundamente a identidade do Curso de Música, uma vez que boa parte dos estudantes sonhava em tornar-se instrumentista e não educador musical. Outra peculiaridade desses primeiros anos é que, *grosso modo*, a UEPA concedia o espaço físico para as disciplinas pedagógicas, mas as práticas instrumentais aconteciam no Conservatório Carlos Gomes, o que tornou o Curso fortemente atrelado às concepções curriculares do Conservatório. Além disso, o Curso privilegiava disciplinas pedagógicas em detrimento de disciplinas de prática de instrumento, sempre justificando pela natureza mesmo da licenciatura.

Em 2002, a atual UEPA propôs a formulação do Projeto Político Pedagógico – PPP do curso. Pessoalmente, participei do grupo de trabalho que elaborou o Projeto. Nele, são incluídas mudanças significativas para o Curso, que passa a ser chamado Curso de Licenciatura Plena em Música, atendendo à obrigatoriedade do ensino da música nas escolas. O novo currículo oferece maior número de disciplinas de prática instrumental, mas também considera as outras áreas de interesse musical, como a produção cultural, a musicologia, a musicoterapia, a etnomusicologia, a música e a mídia.

Todas as mudanças, entretanto, não são suficientes para atrair o estudante de música. Isso porque agora a UEPA também oferece o Bacharelado em Música, cujo acesso é restrito – para o instrumento violino. Por exemplo, foi ofertada uma única vaga para o bacharelado no ano de 2009. Diante da impossibilidade de ingresso no bacharelado, o candidato pode pleitear uma vaga na Licenciatura em Música. É o que faz e vai ficando. Uns acabam gostando e descobrem a vocação, outros *passam* pelo Curso que fizeram por

Époque em Belém por pretender levar a Amazônia ao mundo europeu. O quadro que pertence ao Museu de Arte de Belém – MABE está longe de representar a realidade das últimas horas de Carlos Gomes, e serve apenas de pano de fundo para a exibição da elite da borracha dominante na época e com a qual ele mesmo mantinha estreito relacionamento. Sobre esse episódio ver a obra de Geraldo Mártires Coelho, “O Brilho da Supernova: a morte bela de Carlos Gomes” (COELHO, 1995).

falta de opção, causando desconforto diante da inadequação à proposta curricular do Curso.

Boa parte dos estudantes que frequenta as turmas do Curso de Música da UEPA vem das Igrejas Protestantes e esse é um dado etnográfico relevante, uma vez que as Igrejas Protestantes têm uma importante tradição de ensino da música no Brasil. Quando concluem a formação na igreja, os membros procuram uma escola de música do tipo conservatorial para aperfeiçoar o instrumento. Em seguida, como outros músicos, por questões profissionais, fazem a Licenciatura ou o Bacharelado.

Desde a primeira turma do curso, em 1989, a formação religiosa dos estudantes protestantes representou um entrave para o desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas que naquele momento se chamavam Folclore Brasileiro e Folclore Paraense. O fato de esses estudantes já serem adultos, alguns na faixa dos quarenta anos, talvez possa justificar a intolerância a qualquer manifestação cultural, sempre interpretada como *música mundana* e, por isso, os estudantes se recusavam a ouvir e muito menos tocar essas músicas. Hoje, as novas gerações são mais tolerantes, mas o fato de boa parte da música das tradições orais estar relacionada a eventos da religiosidade popular católica ainda interfere no diálogo com esse gênero.

Apesar de o Processo Seletivo da UEPA exigir um exame de habilidade no instrumento escolhido pelo candidato, nem todos possuem formação musical institucionalizada, seja conservatorial, seja religiosa. É cada vez mais frequente no Curso o ingresso de músicos que se dizem *autodidatas*, pois aprenderam muitas vezes com o auxílio da *internet*, onde é bem fácil encontrar programas que ensinam como tocar uma música, sem custo, sem precisar sair de casa e muito mais rápido do que em uma escola de música. Ainda que *autodidata* constitua uma categoria nativa, sabemos que o aprendizado do instrumento pode se dar também na transmissão familiar ou em círculos de amizade.

Para dar continuidade aos estudos, no momento da escolha para o vestibular, esses músicos optam pela Licenciatura, na ilusão de que vão aprender ou aperfeiçoar o instrumento. No entanto, ao serem admitidos, deparam-se com músicos que vêm da tradição conservatorial e que buscam o

virtuosismo da *performance* musical. Nesse momento, estabelece-se um novo conflito, dessa feita, entre aqueles que sabem muito da teoria musical e aqueles que sabem muito pouco da teoria, mas que na prática têm saberes musicais diferenciados.

Além do conflito criado pela origem do Curso de Música, minha experiência docente nas disciplinas Folclore – desde o ano de 1990, portanto desde a primeira turma – Cultura Popular e Música e Sociedade tem confirmado que variáveis como a formação conservatorial, religiosa e a indiferença em relação aos acontecimentos histórico-culturais de seu tempo provocam nos acadêmicos de música um sentimento de estranhamento em relação às expressões artísticas de identidade amazônica. Segundo Freire (1992), esse distanciamento também tem sido identificado como resultado dos currículos nacionais dos cursos de música, que privilegiam o repertório europeu do século XIX.

Identificar-se com um determinado gênero musical não é afinal tão simples quanto parece. Normalmente, nos primeiros dias de aula, tento identificar as afinidades musicais dos estudantes. Como eles sabem que a disciplina é Cultura Popular, são inclinados a citar alguma música de tradição oral, como o carimbó³. Mas a maioria admite mesmo desconhecer totalmente este campo de produção musical.

³ Ritmo percussivo típico do Estado do Pará, marcado por tambores chamados curimbós. A música cantada ou simplesmente tocada acompanha os casais que fazem evoluções enquanto giram na roda. Uma versão singular desta tradição encontra-se em Santarém Novo, na Região do Salgado Paraense. A dança do carimbó naquele local representa a parte profana da Festa de São Benedito, celebrada todos os anos no mês de dezembro. Diferentemente de outros lugares, os homens dançam de paletó e gravata e as mulheres de saia longa e blusa de mangas compridas, porém descalços. É expressamente proibida a entrada de casais não vestidos adequadamente para o baile. Esta norma pode traduzir-se não apenas como sinal de respeito à tradição, mas como consolidação de valores morais incorporados à comunidade. Crianças, jovens ou adultos devem obedecer à mesma norma. O fato de guardarem este figurino particular no caso do carimbó, comumente dançado em todo o Estado do Pará por homens de calça comprida enrolada na perna e blusa aberta no peito, e mulheres de saia comprida e blusa com ou sem manga, pode ser explicado pelo diálogo não conflitual entre o sagrado - Festa de São Benedito – e o baile profano. Importante contribuição para o estudo do carimbó encontra-se em: SALLES, Vicente e SALLES, Marena Isdebski. Carimbó: trabalho e lazer do caboclo. IN: *Revista Brasileira do Folclore*. Rio de Janeiro, 9 (25), set./dez. 1969. Este artigo concentra-se no carimbó da cidade de Vigia de Nazaré, no Pará; BLANCO, Sônia Maria Reis. “Análise do carimbó em Algodual”. IN: VIEIRA, Lia Braga, IAZZETTA, Fernando. Orgs. *Trilhas da música*. Belém: EDUFPA, 2004. Essa dissertação de mestrado é o resultado de uma investigação sobre o carimbó da Ilha de Algodual, no Pará.

Em vista de tudo isso, meu objeto de estudo é uma interpretação das trajetórias formadoras da identidade musical dos estudantes do Curso de Música da UEPA, à luz de teorias antropológicas e etnomusicológicas⁴. Busco na antropologia o embasamento teórico de autores que abordam a noção de identidade e na etnomusicologia, a compreensão da música enquanto fenômeno cultural. Utilizo como categorias de análise *identidade cultural*, *identidade musical*, *diversidade* e *carreira*. Trata-se de ir aos fundamentos, buscar as raízes teóricas a partir da observação das relações sociais entre os sujeitos e observar as práticas de socialização que lhes conduzem a formular um posicionamento sobre a diversidade musical abordada pelo Curso. Ao mesmo tempo, se trata de entender como lidam os estudantes, futuros profissionais de educação musical, com uma formação que compreenda a diversidade musical da sociedade contemporânea a partir de suas vinculações identitárias prévias no campo musical.

A antropologia se ocupa do *outro* em geral e a etnomusicologia se ocupa do *outro* musical. Essas duas abordagens são aqui empregadas como ferramentas na tentativa de compreender de que maneira o músico vai construindo sua identidade musical ao longo da vida, em que momento ele se dá conta da música e como ela o coloca como ser social no mundo.

A etnomusicologia tenta, na medida do possível, criar generalizações e/ou especificidades sobre os seres humanos, músicos populares, música não-ocidental e compreender a diversidade musical dentro de uma organização social específica. A maneira como os músicos compõem e interpretam suas próprias músicas está relacionada às identidades culturais do grupo/comunidade à qual pertencem. O senso de pertencimento produz uma música ligada ao seu grupo, espontaneamente. O comportamento musical é relevante e é uma categoria de análise.⁵

⁴ A temática das identidades musicais entre estudantes de música não é inédita. Há trabalhos anteriores, como o de Elizabeth Travassos: "Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras." *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, mar. 2005: 11-19; e o de Vanda Freire, *Música e Sociedade – uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. Rio de Janeiro, ABEM, 1992.

⁵ Segundo Krader (1980, p. 275-82), Etnomusicologia é "o estudo de aspectos sociais e culturais de música e dança em contextos locais e globais. Os especialistas são treinados prioritariamente em antropologia e em música, mas a natureza multidisciplinar do objeto leva a diferentes interpretações". "the study of social and cultural aspects of music and dance in local and global contexts. Specialists

Minha interpretação é fruto das observações realizadas ao longo da minha trajetória docente. Ela surge, portanto, do engajamento intelectual com a academia, do inventário de minhas próprias crenças, da busca pelas minhas identidades musicais, daquilo que acredito como identidade musical – identidades que estão em contínuo processo de construção e que, portanto, permanecem inacabadas – do olhar etnográfico sobre o Curso de Música, para elaborar o problema de pesquisa e contribuir para a reflexão sobre o conceito de música como cultura com os estudantes.

A participação ativa na pesquisa me proporcionou a possibilidade de compreender melhor o objeto de investigação. Antes, eu observava as situações-problema como professora, externamente. A partir da pesquisa etnográfica pude me apropriar da investigação e interagir com os estudantes, sem que para isso fosse necessário apagar minha identidade de intérprete do campo pesquisado. Velho (2008) destaca a problemática sempre atual nas ciências sociais, em relação ao perigo do envolvimento do pesquisador com o objeto observado e declara:

O que sempre *vemos e encontramos* pode ser familiar mas não é necessariamente *conhecido* e o que não *vemos e encontramos* pode ser exótico mas, até certo ponto, *conhecido*. No entanto, estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fonte de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente (VELHO, 2008, p. 126).
(grifos do autor)

O termo *participação* remete aqui à pesquisa participante, com base na pesquisa etnográfica (SCHMIDT, 2006). Compreendo que o envolvimento com o cotidiano acadêmico é indispensável para a troca entre os sujeitos e o

are trained primarily in anthropology and in music, but the multidisciplinary nature of the subject leads to different interpretations". (Todas as traduções livres são de responsabilidade da autora da tese.)
Dentre os estudos clássicos na área da etnomusicologia, podemos citar três autores, por ordem de aparição: Merriam, Alan. *The Anthropology of Music*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1964; Blacking, John. *Music, Culture & Experience*. Editado por Reginald Byron. Chicago: University of Chicago Press, 1995; Nettl, Bruno. *The Study of Ethnomusicology: thirty-one issues and concepts*. Urbana e Chicago: University of Illinois Press, 2005.

intérprete da realidade pesquisada. A partir dessa convivência, surge a confiança mútua e o desejo de transformar a realidade cultural e social.

Não posso negar também minha formação acadêmica original – Letras, que de certa forma me aproxima do discurso subjetivo, próprio das linguagens artísticas, mas ao mesmo tempo valoriza o trabalho etnográfico. Em vários momentos do texto apresento-me não apenas como observadora, mas também como protagonista da realidade descrita, justificando assim a intervenção imprescindível da narrativa biográfica como recurso etnográfico.

A tentativa de manter a Antropologia distante da literatura evoca o medo de encarar o caráter literário da escrita etnográfica e a tentativa de fazê-la parecer ser científica. Há, de fato, um incômodo em tentar produzir textos científicos a partir de experiências biográficas. Se os textos literários dependem de quem escreve, quando, onde e para quê, enquanto os científicos não, na Etnografia a necessidade de localização do autor faz com que ela se aproxime da literatura (SCHMIDT, 2006, p. 14).

O trabalho de campo é inseparável da representação e da interpretação. A tentativa de compreensão das categorias que formam as identidades musicais torna-se possibilidade e parte de uma verdade aberta, mutável. Em outras palavras, não pretendo ao final do trabalho ter *capturado* meu objeto definitivamente. Ao mesmo tempo em que partilho experiências musicais e de ensino, elaboro novas possibilidades interpretativas que nascem do contínuo da vida acadêmica (PEIRANO, 2001).

A sala de aula se converte em campo de pesquisa, de onde busco extrair categorias que me conduzam à interpretação das identidades musicais dos estudantes. Essa escolha como objeto da reflexão antropológica implica em uma abordagem social da música, integrando o enfoque etnomusicológico à identidade propriamente dita.

A etnografia pós-moderna busca novos campos, nos quais observador e observado se confundem, em uma relação de mútua contribuição. A consequência dessa atitude é a observação do campo vivido por dentro, espaço no qual represento ao mesmo tempo o papel de pesquisadora e de objeto de pesquisa, partilhando conflitos, anseios, e pronta a desconstruir supostas certezas.

Os trabalhos mais ousados entre as etnografias que se preocupam com a formação e transformação de identidades (seja dos objetos da pesquisa, de seus sistemas sociais, ou dos estados-nações aos quais eles estão associados, seja do etnógrafo ou do próprio projeto etnográfico) são os que mais radicalmente questionam abordagens analíticas e descritivas que constroem (e privilegiam) um tipo de “solidez que não se desmancha no ar”, isto é, identidades exclusivas, emergentes de uma estrutura cultural competente, que pode sempre ser descoberta e remodelada (MARCUS, 1991, p. 200). (grifos do autor)⁶

A antropologia contribui para relativizar o olhar etnográfico a partir do exercício antropológico, fazendo-me perceber sutilezas que antes não via, e abrir para outras interpretações da realidade. Esse olhar a partir do *outro* tem me ajudado a compreender as identidades singulares dos estudantes de música. Relativizando meu objeto de estudo, permito que o resultado final da pesquisa seja a voz dos sujeitos e a minha própria voz, que critica e pondera, antevendo sempre novas possibilidades interpretativas do campo.

Os dados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas, textos produzidos pelos estudantes a partir dos temas abordados nas aulas e observação em classe – e mesmo fora dessa, como conversas de corredor,

⁶ O uso frequente de citações ao longo do texto é uma opção da autora da tese, cuja intenção é dialogar com os entrevistados/interlocutores e os autores que fundamentam a pertinência do relato etnográfico. A escrita polifônica representa, nesse contexto, o reconhecimento das vozes que contribuíram para a elaboração do texto científico, tornando-o uma coprodução de vários parceiros. Sobre a autoridade etnográfica e o discurso polifônico cf. Clifford, 1998.

encontros informais, reuniões de professores, professores e alunos e somente alunos – na tentativa de entender o que corresponde à teoria e à prática das relações sociais entre estudantes de música⁷. O objetivo das entrevistas foi o de extrair delas diferentes significados de identidade para os estudantes. Também foi aplicado um questionário aberto com três perguntas para professores/ex-alunos do Curso, com o objetivo de entender como esses protagonistas veem o momento histórico da fundação do Curso, a adaptação às disciplinas, ao formato proposto pela licenciatura. Esse questionário pretendeu ainda descobrir se a disciplina Folclore contribuiu de alguma forma para desenvolver nos atuais professores uma escuta tolerante de outras culturas musicais.⁸

A entrevista semiestruturada⁹ contém questionamentos sobre o desempenho do estudante, sobre as disciplinas e a trajetória musical pessoal. As reflexões geradas pelas respostas motivaram discussões em sala de aula e até mesmo em reuniões específicas com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem. O texto etnográfico funciona como *mediador* das alteridades na busca da compreensão do outro (SCHMIDT, 2006).

As vozes dos interlocutores/parceiros são incluídas no texto etnográfico desde o início, demonstrando de fato a natureza da pesquisa. O discurso polifônico traduz a rede de relacionamentos construídos ao longo do percurso, no qual diferentes personagens dão vida ao espetáculo vivido no dia a dia. Não há sobreposição de papéis, mas busca constante pelo melhor ângulo para a melhor apreciação da trama social.

Minha observação representa um recorte das falas registradas ao longo do processo da pesquisa de campo. As falas foram *filtradas* a partir do meu imaginário e envolvimento docente com a formação musical, daquilo que eu considerava relevante naquele momento do registro das falas. Ao ouvir novamente os registros das entrevistas atualizo a cena da troca e confiança recíproca, assumindo a responsabilidade ética perante meu interlocutor – premissa da antropologia.

Durante o processo de coleta de dados foram gerados alguns conflitos no campo. Descrevo a experiência do dia 29 de setembro de 2009, por ser

⁷ As entrevistas foram realizadas durante o segundo semestre de 2009.

⁸ Cf. Anexo 1.

⁹ Cf. Anexo 2.

especialmente significativa para mim. Naqueles dias, estava lendo Clifford (1998), a respeito do trabalho etnográfico e me vi, subitamente, na situação apresentada pelo autor.

Na aula do dia 29 de setembro de 2009, um estudante revelou o seu sentimento de não pertencimento à música popular brasileira. Segundo ele, esse gênero¹⁰ não lhe dizia nada. Espontaneamente, foquei o diálogo naquele interlocutor, como se estivesse em situação de entrevista. Ele justificou seu distanciamento da identidade brasileira por gostar de *rock* internacional. Não satisfeita, perguntei quais eram seus referenciais, ao que ele citou nomes para mim desconhecidos da cena do *rock* internacional clássico. Percebendo ali a possibilidade de estar diante de um músico protestante, descobri que ele tocava na igreja. Daí, provavelmente, as referências de *rock gospel* dos Estados Unidos.

Naquele momento, me sentia satisfeita pelos resultados obtidos, mas de alguma forma me inquietava a possibilidade de ter conduzido, ou *induzido*, o estudante àquelas respostas. No entanto, reconheço que a participação no espaço da sala de aula foi fundamental para que eu pudesse colher aquelas informações, capazes de estruturar a reflexão epistemológica em torno do tema da identidade musical. Meu interlocutor me deu pistas que procurei trilhar em busca de outras indagações, como a importância da cultura para a formação da identidade pessoal.

Há de fato alguma importância em estar conectado com a cultura regional ou nacional para os estudantes de música? São questionamentos que implicam representações e valores individuais, mas ao mesmo tempo coletivos, porque em algum momento da trajetória pessoal as diferentes representações vão se cruzar e construir identidades sociais nos grupos aos quais pertencem.

As noções de identidade e de cultura abrangem várias acepções: a diversidade dos usos desses conceitos e a potência dos desafios que os

¹⁰ Adoto neste texto o conceito de gênero apresentado por Mário de Andrade: “Aspecto formal de uma obra musical de uma época ou escola que se faz distinta por uma combinação de fatores: quanto ao emprego do sistema sonoro de referência (modal, tonal, dodecafônico), quanto às características estruturais (no plano da composição – forma sonata, forma imitativa, tocata), quanto aos meios materiais de expressão (música vocal, instrumental; orquestral, de câmara), quanto ao texto (sacro ou profano) e quanto à função (ritual ou litúrgica, para a dança, para o trabalho)” (Cf. ANDRADE, 1989, pp. 242-243).

acompanham, mas também reais fraquezas teóricas e epistemológicas fazem com que se recorra frequentemente em condições de grande confusão – que levam mesmo alguns a interrogar-se sobre a justificação do seu emprego.

Nas ciências humanas e sociais, o uso do termo *identidade* designa, geralmente, não a *natureza profunda* de um indivíduo ou um coletivo em si, mas a relação entre os pertencimentos coletivos – ou seja, o fato para um indivíduo de poder ser identificado através de categorias sociais – e personalidades individuais –, a maneira como cada um se identifica. Assim, as identidades coletivas – conjunto das categorias que identificam um indivíduo a um momento dado, num lugar dado – e as identidades individuais – sentimento de ser em sua singularidade – são geralmente inseparáveis, a pergunta de saber como tal ou tal comportamento ou crença pode compreender-se a partir dos pertencimentos coletivos e a maneira como essas são vividas, interiorizadas por uma pessoa.

Consideremos, por exemplo, o sentimento de pertença entre estudantes de música com formação conservatorial. Esses consideram a música erudita europeia mais atraente esteticamente que a música popular brasileira. Portanto, aderem naturalmente à identidade estrangeira, porque aprenderam que essa é a verdadeira música. Quando lhes é apresentada, por exemplo, a audição de música da tradição oral brasileira, apressam-se em identificar os supostos desvios do padrão. Quando por ventura descobrem acordes e arranjos bem elaborados ficam surpresos que aquela performance possa vir do povo.

Semelhante comportamento é abordado por Travassos (1997) quando fala sobre a descoberta muitas vezes desconcertante da criação musical popular por Béla Bartók na Hungria e Mário de Andrade no Brasil, no início do século XX. Músicos de formação erudita, eles questionam-se sobre a qualidade e originalidade da música de tradição oral. Partidário da teoria comunalista, que separa processos individuais de processos sociais de criação, Bartók não acreditava na autoria individual de composição do camponês, ainda que esse estivesse dentro do grupo no campo. Já Mário de Andrade, apesar de fortemente influenciado pelos comunalistas, era cada vez mais atraído pela

performance musical dos *tiradores de coco*¹¹, considerados por ele mesmo como verdadeiros solistas improvisadores.

O Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, idealizado e dirigido por Villa-Lobos foi fortemente influenciado por Mário de Andrade, que, entre os anos de 1925-1938, tornou-se guia intelectual do movimento musical nacionalista e a principal referência de boa parte dos músicos. Sua intenção era unir o Brasil a partir da música herdada pelas três etnias formadoras do povo brasileiro. Para Mário, a independência cultural deveria vir acompanhada da quebra de valores e modelos europeus. Integrar o particular para criar o nacional. Essa integração, segundo ele, aconteceria com a eruditização da música folclórica (ANDRADE, 1972).

A identidade não pode ser, por outro lado, um retorno ao etnocentrismo exacerbado. Do contrário, estaríamos copiando modelos europeus de dominação. Não tenho a intenção de exaltar o nacionalismo de Mário de Andrade e Bela Bartók, impondo modelos preservacionistas da *música pura*. Assumo, antes, a postura de Geertz para quem o antirrelativismo só pode ser compreendido “se a moral for posta acima da cultura e o conhecimento acima de ambas” (GEERTZ, 2001, p. 67). Compreendo a identidade musical como uma *experiência estética* da arte. Não uma experiência abstrata, irreal, mas racional, que tem a sua completude na própria existência. Na arte, assim como na história, o homem encontra-se a si mesmo, e compreende-se.

Nasci no Amapá, onde há uma forte tradição da música negra: o Marabaixo¹² e o Batuque¹³. Contraditoriamente, em momento algum, tive contato com essas práticas culturais tradicionais. Por um lado, a família materna, de origem europeia e cabocla, caracteriza-se pela migração. A dispersão pelos estados do Brasil justifica em parte o não atrelamento às tradições locais. Por outro lado, a família paterna, afro descendente, nega suas origens ao ponto de

¹¹ *Tiradores de coco* são solistas que improvisam os versos repetidos pelo coro na roda da *dança do coco*, de origem alagoana. (ANDRADE, 1989)

¹² Marabaixo – mar abaixo – é uma dança de origem malê ou sudanesa do Amapá. Os quilombolas do Curiaú afirmam ter sido trazido pelos marroquinos. Coreograficamente lembra a roda de carimbó, mas é sobretudo dança de mulheres. Aos homens cabe a função de tocar a caixa ou tambor do marabaixo e responder ao refrão da solista com as outras mulheres. Os homens também podem formar dueto com a solista no desafio.

¹³ Batuque é dança de roda com ritmo mais acelerado que o marabaixo e acompanhado por tambores chamados carimbós ou curimbós.

ser portadora de preconceito racial. Portanto, não havia muito espaço para a musicalidade de matriz africana no ambiente familiar.

No entanto, a casa respirava música. Desde o amanhecer ao cair da noite, meus irmãos e eu ouvíamos, cantávamos, tocávamos violão com nossos pais. Para o prazer, meu pai dizia. Segundo ele, em primeiro lugar vinha o estudo, o trabalho, vencer na vida, ser *Alguém*. Era óbvio que a música não se harmonizava nessa composição.

Anos mais tarde, em 1990, ainda tentando cumprir a obrigação, ingressei como professora de Folclore Brasileiro e Folclore Paraense no Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música da atual UEPA. Nos últimos 20 anos tenho me questionado sobre aquelas tradições negadas do passado. Antes de ter contato com as músicas de tradições orais no Curso de Música, o Amapá não representava muito para mim. Estudando nos livros, vendo fotos, o desejo da descoberta do Marabaixo e do Batuque foi inevitável.

Dançar e cantar todos os anos com as senhoras e senhores centenários dos quilombolas do Amapá despertou em mim um sentimento de pertencimento à cidade nunca antes experimentado. E é esse sentimento que tento transmitir aos estudantes/músicos do Curso de Música da UEPA, como professora. Minha intenção é que eles possam refletir sobre a diversidade musical, para compreender a Música Brasileira, a Música Paraense, a música de cada povo em interação com a sociedade.

Assim, a tese está organizada da seguinte forma: nas considerações iniciais, apresento o contexto geral do trabalho etnográfico e o problema da pesquisa. Em seguida, divido o conteúdo da discussão em três partes. A primeira parte traz a descrição densa do Curso de Música, dos estudantes, da professora/pesquisadora e o papel que as disciplinas Cultura Popular e Música e Sociedade – ministradas por mim – tiveram na elaboração do problema. A segunda parte inicia com uma abordagem teórica da construção das redes de socialização entre músicos e descreve o perfil de cada grupo: o erudito, o evangélico e o popular, segundo a maneira como eles se apresentam no contexto pesquisado. A interação entre esses três grupos é o objeto da terceira parte. A partir da perspectiva da diversidade musical – preferências musicais e

identidades e da diversidade cultural – destaque a socialização das identidades. Mais do que uma pretensa conclusão, as considerações finais apresentam os resultados da pesquisa e apontam para novas possibilidades de investigação.

2 O LUGAR ONDE AS MÚSICAS SE ENCONTRAM

Com efeito, o ponto de partida das buscas de identidades individuais ou coletivas é o fato de que somos sempre o outro de alguém, o outro de um outro

(AGIER, 2001, p.9).

2.10 CURSO, OS ESTUDANTES E A PROFESSORA/PESQUISADORA

Para melhor compreender as identidades formadoras dos estudantes do Curso de Música da UEPA é indispensável considerar o Projeto Político Pedagógico (PPP). Ele é o documento oficial da identidade do Curso, elaborado no momento da passagem do Curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música para Licenciatura Plena em Música, que revela a origem dos conflitos das fronteiras identitárias: Estado/Curso, Curso/Estudantes, Estudantes/Professores. O PPP revela como as identidades foram sendo historicamente construídas desde a concepção da primeira Licenciatura, em 1990. A singularidade do Curso reside nas trajetórias identitárias construídas por professores e estudantes a partir das possibilidades musicais que lhes foram dadas por aqueles que o conceberam.

As aspirações iniciais, na concepção do curso, corresponderam ao Bacharelado em Música, cuja estrutura curricular possibilitaria a continuidade da formação dos egressos das escolas de música locais. Representava, também, a retomada do curso de graduação, que funcionara no Instituto Carlos Gomes até a reforma do ensino superior em 1968. Esse curso, por força das novas disposições da legislação do ensino nacional, foi convertido em curso técnico em música, que passou a profissionalizar em nível

de 2º grau, de acordo com os dispositivos da LDB n.º 5.692/71 - CFE (PPP, 2002, p. 6).

A participação de professores e corpo técnico do Conservatório Carlos Gomes durante os primeiros anos de concepção do Curso em todo o processo garantiu que fossem mantidas as bases de uma formação erudita, capaz de dar continuidade à formação que seus ex-alunos, agora estudantes da graduação da UEPA, receberam no Conservatório.

Esses fatores permitem perceber a forte presença do Instituto Carlos Gomes na Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música, mesmo após os quatro primeiros anos de funcionamento do curso, quando se deu a sua saída. Essa presença foi plantada no processo de concepção do curso, quando foram estabelecidas as diretrizes musicais e os procedimentos para alcançá-las (VIEIRA, 2001, p. 103).

O Curso nasce, portanto, no quadro do conflito identitário. Seus estudantes não têm intenção de serem educadores musicais. Estão ali por falta de opção.

No geral, escolhi esse curso por falta de opção, pra mim. Eu acredito que eu não ia me identificar com outro curso, e pra o Bacharelado exige uma questão técnica melhor. Eu já comecei a estudar no Conservatório já meio tarde, com dezessete anos. Aí eu não me vi assim capacitado pra fazer um Bacharelado (Luis Viana, 2º semestre, 2009).¹⁴

¹⁴ Por entender que os estudantes de música são os verdadeiros protagonistas desta tese, optei pela descrição densa de suas trajetórias no capítulo 2. As referências que acompanham as falas referem-se, respectivamente ao nome do estudante, ao semestre e ao ano que estava cursando no momento do registro. Por esta razão, em alguns casos, ocorrem os mesmos nomes com semestres e datas diferentes. Uma vez autorizada verbalmente a utilização dos registros nesta tese de doutorado, não houve necessidade de desidentificação dos intérpretes.

Além disso, o *currículo* oferecido pela UEPA não corresponde às suas expectativas. Mesmo após a mudança do desenho curricular, com o acréscimo de disciplinas instrumentais, a insatisfação permanece e o sentimento de não pertencimento é muito comum. Provavelmente, a raiz dessa situação reside justamente no fato de o Curso ter sido pensado inicialmente como Bacharelado e, depois, por cumprimento à normatização nacional, ter sido adaptado à Educação Musical.

A necessidade de atender a política cultural do país, de difusão da arte como parte do que era considerado patrimônio artístico-cultural nacional, bem como a política educacional que a acompanhava, que tornava obrigatório o ensino da disciplina Educação Artística nas escolas de 1º e 2º graus, levaram ao abandono da ideia de um Curso de Bacharelado em Música. Em seu lugar, foi criada a Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Música (PPP, 2002, p. 8).

Apesar de numericamente minoritário, o Curso de Bacharelado em Música – criado também pela UEPA em 1995 – se impõe sobre o Curso de Licenciatura em Música como uma excelência musical. Logo, quem cursa Licenciatura Plena em Música jamais será um bom músico, pois o imaginário de todo músico é o virtuosismo¹⁵ no seu instrumento, e isso só é possível cursando o Bacharelado.

Eu pretendo ainda tentar o Bacharelado, porque eu sou instrumentista, e eu toco e eu vivo pra tocar, e eu quero tentar o Bacharelado (Jade, 2º semestre, 2009).

Na verdade eu gostaria de fazer o Bacharelado, mas por conta de na época do vestibular – sempre tem uma cultura, fazer música e outro curso – aí eu acabei me dedicando

¹⁵ O virtuosismo será oportunamente abordado no capítulo 2, no qual se apresenta o músico erudito.

mais pro vestibular do que pro estudo do piano, aí acabou que não deu pra preparar o repertório que precisa pro Bacharelado (Karina, 2º semestre, 2009).

Apesar de a proposta inicial de implantação da Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Música focalizar o patrimônio artístico-cultural nacional, o conteúdo curricular permaneceu o mesmo do ensino conservatorial, privilegiando a música europeia, por ser considerada o padrão ideal para a educação musical. Essa atitude leva os músicos que não possuem formação conservatorial a se submeterem ao modelo identitário imposto, negando-lhes a possibilidade de eles mesmos escolherem sua identidade musical.

Eu comento até com os meninos, às vezes, aqui parece até um curso de licenciatura plena em música erudita. Porque é o que a gente vê (Phelippe, 2º semestre, 2009).

Segundo Vieira (2001, p. 104), “O modelo conservatorial teve espaço nas licenciaturas, sobretudo pelo fato de que se trata do paradigma oficial de ensino da música. Logo, o contexto acadêmico de formação de professores de música não poderia dele prescindir”. Contudo, o PPP propõe uma mudança de paradigma quando reconhece a importância da formação acadêmica integral.

O Projeto ora proposto visa mais do que a mudança de denominação; pretende avançar no sentido de permitir uma formação específica sólida, integrada à prática pedagógica e à pesquisa, de modo a desenvolver competências e habilidades que permitam ao futuro professor de Música adaptar-se às diversas situações de ensino musical (o que inclui diferentes situações musicais e pedagógicas, a partir de contextos sócio-econômico-culturais variados) (PPP, 2002, p. 5).

Apenas me pergunto se os conteúdos selecionados pelos professores que ministram as diferentes disciplinas permitem aos futuros professores de Música “adaptar-se às diversas situações de ensino musical (o que inclui diferentes situações musicais e pedagógicas, a partir de contextos sócio-econômico-culturais variados)” (PPP, 2002, p. 5). Minha inquietação se justifica pela simples constatação de que as intenções do PPP nem sempre são consideradas pelos professores que ministram as aulas – muitas vezes são professores contratados que executam o programa elaborado por outro professor, também contratado, sem vínculo efetivo com a Instituição. Poucos professores têm conhecimento do texto final do PPP, uma vez que o Projeto foi elaborado em diferentes etapas, com a colaboração de diferentes professores.

Todas as disciplinas são fundamentais e eu ainda esperava que fosse mais, algumas da área de música como regência, teoria musical, só tem uma vez, num semestre só, eu achava que deveria haver mais. Eu acho que deveria haver reavaliação de algumas disciplinas. A prática de banda é vista de uma maneira superficial. Eu acho que ela deveria ser vista como um laboratório, e que nós, alunos de prática de banda deveríamos estar dentro da sala de aula aprendendo como reger uma banda, como formar, como fazer a harmonização dos instrumentos musicais, e isso a gente não faz. A gente só utiliza através do ouvido. Ouve uma gravação de uma orquestra e em cima disso trabalha. Eu acho que nós deveríamos fazer parte da construção da aula da Prática de Banda, das músicas, das melodias que são trabalhadas e são compostas. Nós deveríamos fazer parte. Deveria funcionar como um laboratório e não é (Lucília, 8º semestre, 2009).

O texto do PPP enfatiza inúmeras vezes o desenvolvimento de habilidades e competências situadas em diversos contextos *socioeconômico-*

culturais. Todavia, ainda encontramos nos planejamentos das disciplinas conteúdos atrelados ao antigo modelo do Curso de Educação Artística – Habilitação Música, que privilegiavam a formação do instrumentista ao invés do educador¹⁶. Em parte, isso se justifica pela origem do corpo docente nos primeiros anos do Curso: egressos das escolas de música de Belém, que se tornaram estudantes do Curso de Educação Artística – Habilitação Música e que após a graduação se tornaram professores do próprio Curso.

A Licenciatura Plena em Educação Artística - Música foi concebida a partir da necessidade de implantação, em Belém, de um curso superior na área musical, que permitisse aos egressos das escolas de música locais alcançar a qualificação profissional, em nível de graduação. Tinha-se em vista evitar o êxodo de músicos paraenses, que estavam partindo para outros centros culturais a fim de dar prosseguimento aos estudos. Do mesmo modo, pretendia-se evitar a evasão daqueles que aqui permaneciam e deparavam-se com a ausência de perspectiva de profissionalização em curso superior (PPP, 2002, p. 5).

Evitar o êxodo desses músicos significa aqui uma tentativa das instituições de ensino de música para que o músico permaneça no próprio Estado. Entretanto, permanecer na sua terra natal é entendido pelos músicos como um ato de heroísmo, pois as condições de continuidade e ascensão profissional são bastante escassas. O conselho mais recorrente para aqueles músicos que concluem a formação técnica no Conservatório Carlos Gomes é que eles devem partir para São Paulo, Estados Unidos ou Europa, pois aqui *não há mais o fazer*.

Não que nossos músicos não sejam bons, mas as condições de trabalho são desiguais. Por exemplo, um membro do Coro Carlos Gomes,

¹⁶ Outros ainda acreditam que a ênfase na formação do educador musical privilegie a teoria em detrimento da prática.

premiado internacionalmente, ensaia três vezes na semana, não recebe nenhuma bolsa de incentivo e apresenta-se muitas vezes gratuitamente. A falta de vínculo com a Fundação obriga-o a buscar outras fontes de sobrevivência, prejudicando assim sua performance musical. Músicos de outros lugares são remunerados pelos seus ensaios, podem dedicar mais tempo à profissão e conseqüentemente terão mais chances no mercado de trabalho. Os poucos músicos paraenses que conseguem uma bolsa de estudo para fora do Brasil raramente retornam. Daí a intenção de se criar estratégias por parte das instituições de ensino de música, para que não ocorra o êxodo.

Em certo sentido, entretanto, o contato com a música europeia no seu local de origem poderia ser uma fonte de diálogo entre as culturas. Infelizmente, aqueles que escolhem o instrumento piano, por exemplo, passam dez anos fazendo a formação técnica. Ao ingressarem na Licenciatura em Música da UEPA não só desconhecem qualquer outro repertório, como não têm a menor motivação para descobri-lo, uma vez que não vivenciaram a música da tradição.

Pelo fato que na minha casa não se escutava [a música da tradição oral]¹⁷. Na minha casa até hoje não se escuta. E pela falta de interesse realmente minha. Não querer, não procurar escutar. Não que eu tenha algum preconceito, alguma discriminação, não, não é isso. É porque não me foi apresentado, não me foi dado, então não despertou em mim a curiosidade (Denison, 2º semestre, 2009).

A ideia de que a música europeia é a mais apropriada para a educação musical foi tradicionalmente reforçada a partir do século XIX¹⁸,

¹⁷ Emprego a expressão *música de tradição oral*, ou simplesmente *música de tradição* para referir-me ao que antes denominávamos como *música folclórica*. A escolha justifica-se pelos debates no campo da etnomusicologia, que entende ser *música de tradição oral* expressão mais significativa da realidade musical observada.

¹⁸ A mudança de comportamento musical no final do século XIX deve-se à crise da produção musical europeia, que questiona o sistema tonal, originando novos direcionamentos de músicos reconhecidos no cenário internacional. Pode-se dizer que os movimentos de vanguarda musical europeia foram extremamente influenciados pelos ideais revolucionários e nacionalistas, que caracterizaram o final do século XVIII e o século XIX. Exemplo da reação contrária da crítica às inovações provocadas pelos efeitos da modernidade no músico moderno de massa é o comentário de Charles Baudelaire a respeito da receptividade de Tanhäuser, de Wagner, em março de 1861 em Paris: “Tão logo os

quando a Europa *descobriu* a música de outros povos e passou a registrá-la, sempre comparando com a sua própria – daí a expressão *musicologia comparada*, que antecede o termo *etnomusicologia* - mantendo sua supremacia sobre as demais músicas do mundo¹⁹. Admitir que a música europeia é a verdadeira música é legitimar o poder do colonizador sobre o colonizado, no caso, o Brasil. A colonização contribuiu para o sentimento de inferioridade brasileira. A música do séc. XIX é imposta nos currículos de música por uma ideologia que data, no Brasil, do positivismo de Auguste Comte e da ditadura militar e demonstra uma tentativa de desprezar as culturas ditas primitivas. A diversidade musical dos estudantes nem sempre é valorizada pela instituição.

Na UEPA nós temos uma grande variedade de gêneros que são adotados como preferencial pelos alunos e várias vertentes de formação musical. Eu mesmo só comecei a ter um contato mais profundo com a música erudita e seu sistema de escrita já dentro da instituição, assim como outros. O Curso de uma maneira mais geral é um formador de músicos eruditos, apesar de seu principal objetivo ser a formação de professores educadores (Ednésio Canto, 2º semestre, 2010.).

A escolha pelo repertório da música europeia desde o início da formação parece reduzir a possibilidade de diálogo com outras músicas,

cartazes anunciaram que Richard Wagner apresentaria na sala do *Italians* fragmentos de suas composições, deu-se um fato divertido, o qual já vimos e prova a necessidade instintiva, precipitada, dos franceses, de tomar partido, sobre todas as coisas, antes de deliberar ou examinar. Uns anunciaram maravilhas, e outros puseram-se a denegrir obstinadamente obras que ainda não tinham escutado. Persiste até hoje essa situação burlesca, e pode-se dizer que nunca se discutiu tanto um assunto que não se conhece. Em resumo, os concertos de Wagner anunciavam-se como uma verdadeira batalha de doutrinas, como uma dessas solenes crises da arte, uma dessas querelas em que críticos, artistas e público costumam lançar indistintamente todas as suas paixões; crises felizes que denotam a saúde e a riqueza na vida intelectual de uma nação, e que tínhamos, por assim dizer, desprendido desde os grandes dias de Victor Hugo” (BAUDELAIRE, 1999, pp. 23-24). (grifo do autor)

¹⁹ “São conhecidos os marcos que antecederam o advento da etnomusicologia, ou melhor, da “musicologia comparativa”, o primeiro nome dado à nossa disciplina. Um desses marcos é a menção a uma subárea da musicologia, feita em 1884 pelo musicólogo austríaco Guido Adler (1855-1941), que aponta para a “análise da música dos povos extra-europeus e das culturas ágrafas”. Mesmo que, a esta altura do final do Séc. XIX já existissem vários estudos sobre música e práticas musicais não ocidentais, é este catedrático da Universidade de Viena o primeiro a inserir formalmente a pesquisa da música não-ocidental no escopo da ciência musicológica” (OLIVEIRA PINTO, 2005, p. 104).

desenvolvendo no estudante de música – sobretudo o erudito – um sentimento de rejeição a tudo o que não vem desse padrão musical. A música do outro representaria a não-música, o que gera um comportamento inconcebível para a sociedade contemporânea, uma vez que as identidades são construídas a partir da interação entre as diferentes culturas (BARTH, 2000).

Os músicos eruditos constituem-se muitas vezes um grupo fechado que não permite a entrada de outras identidades musicais. Considerando a música europeia como a mais perfeita, eles preferem identificar-se a ela, ao invés de interagir com outras músicas. Preferem manter as fronteiras que os separam de outras culturas musicais a fim de manter, supostamente, a integridade da música europeia. Ultrapassar a fronteira da música dita ocidental e (re)conhecer as músicas da tradição oral significa expor-se ao julgamento de seus pares, uma vez que a tradição oral é desde sempre classificada como a música do selvagem, das sociedades não-letradas, inferiores, a não-música. É confortável permanecer na identidade conservatorial, porque ela proporciona *status* no meio musical.

Eu sempre sonhei em estar ali [Teatro da Paz] e vou correr atrás desse sonho que é ser um solista, ser um spala, ser um performance (Felipe, 2º semestre, 2009)²⁰.

Pelo fato do meu instrumento [flauta transversal] tocar dos dois lados, o erudito e o popular, e como a minha formação está sendo erudita, sempre tem algo a mais tocar no Teatro [da Paz]. É chique, é uma suntuosidade muito grande, porque as pessoas vão lá pra ver, dar uma reflexão total da tua música, e de estar inserido num contexto, numa orquestra sinfônica, e você saber que você faz parte daquela arte, você saber que você tá fazendo arte, que você tá mostrando pras pessoas o que você toca. Então foi

²⁰ Em 2010, Felipe foi aprovado no exame de seleção para violinista da Orquestra Sinfônica do Teatro da Paz.

especial pra mim por uma total reverência do público para com os artistas (Denison, 2º semestre, 2009).

Os músicos que se permitem a aventura da experimentação da música das tradições orais mantêm os valores da *música ocidental* – expressão comumente usada na etnomusicologia para diferenciá-la da *música não ocidental* – e dentro de um comportamento etnocêntrico avaliam a qualidade desta em relação àquela. No processo de reelaboração da música das tradições orais a tendência será a de torná-la adequada aos padrões estéticos aceitáveis por aqueles que dominam o código musical.

Lévi-Strauss (1975) define uma cultura a partir de outra. O grau daquilo que chama *afastamento* define o tipo de cultura: *culturas diferentes*, quando os objetos são mais afastados geograficamente, e *unidades culturais* quando os objetos são mais próximos. As constantes observadas poderão sofrer alterações de acordo com os diferentes sistemas de cultura. Se pensarmos, portanto, na identidade do Curso de Música proposta pelo PPP e aquela existente de fato, compreenderemos que não é *apenas* a música europeia que o define, mas deveríamos considerar a *pluralidade das músicas brasileiras*.

Apesar da aprovação da lei 11769-2008, que torna obrigatórios conteúdos da música na Educação Básica, essa linguagem artística está longe de ser reconhecida pelos currículos escolares. Prova disso são os concursos públicos para professor de arte promovidos pela Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, que privilegiam a linguagem plástica em seu programa. Essa é a realidade do ensino das artes no Brasil. No Estado do Pará não é diferente. No entanto, a SEDUC inovou na elaboração dos conteúdos programáticos em 2007, solicitando dos candidatos ao Concurso Público para Professor de Artes o conhecimento das expressões artísticas da cultura popular regional, o que demonstra a importância da contextualização cultural para a educação musical. Mas como relacionar esses saberes quando o ensino está voltado para os valores da música dita ocidental?

Segundo Nettl (2005), basicamente, o que diferencia o ensino da música ocidental das músicas de tradição oral é que nessa os estudantes descobrem o funcionamento da música na cultura musical do grupo ao qual

pertencem. Esse tipo de aprendizagem coloca o músico em contato presencial com sua própria cultura. Os materiais usados para o ensino-aprendizagem da música indicam o modo como a cultura musical é apreendida. A criança aprende não pela quantidade de teorias que memoriza nos textos musicais, mas pela permanência no convívio com a música apresentada.

A tentativa de incluir o sistema musical do nativo na educação musical em outros países ainda não obteve sucesso. Entretanto, a questão fundamental é entender o que o estudante considera importante aprender? Qual repertório se identifica verdadeiramente com ele? A pergunta também é adequada para os educadores. Qual a sua identidade e papel na sociedade e na música?

Esses questionamentos precisam levar em conta os diferentes contextos musicais. No caso da aprendizagem do piano, por exemplo, o objetivo é formar músicos virtuosos. Para alcançar esse objetivo, as escolas de música privilegiam repertórios pouco significativos para o estudante: “O sistema musical é apresentado de forma artificial e abstrata”²¹ (NETTL, 2005, p. 391). O modelo rigoroso de ensino descrito por Nettl é bastante semelhante ao que encontramos nas universidades brasileiras:

Professores, também, são muito especializados, e por esta razão, um estudante que faz um bacharelado de arte em educação musical pode ter quinze ou vinte professores dos mais variados tipos de atividade musical e conhecimento em um período de quatro anos²² (NETTL, 2005, p. 391).

O conteúdo é, na maioria dos casos, imposto pelo professor, sem discussão prévia. O estudante aprende só, a partir das partituras e técnicas e não diretamente com o professor. A escolha do conteúdo é subjetiva. A ementa existe, mas o professor decide o programa em função de sua própria formação e daquilo que considera importante.

²¹ “The musical system is presented in an abstracted and somewhat artificial format” (NETTL, *The Study of Ethnomusicology: thirty-one issues and concepts*. 2005, p. 391).

²² “...teachers, too, are very specialized, and that for this reason a student going through a bachelor of art in music education may have some fifteen to twenty teachers of various kinds of musical activity and knowledge over a four-year period” (NETTL, 2005, p. 391)

O sistema de aprendizagem em países do ocidente é eminentemente teórico. Na Índia, em contrapartida, a improvisação tem origem na memorização de combinações harmônicas. Mesmo os que criam suas próprias canções têm a influência desse modelo. Os músicos indianos também são avaliados pela capacidade de conciliar prática instrumental, prática ritual e estudo:

Músicos Indianos avaliam-se entre si apenas em parte pela sua performance musical, ou pelo seu conhecimento do repertório, mas principalmente pela sua reputação para prática e estudo disciplinados, chamado *riaz* pelos Indianos do Norte²³ (NETTL, 2005, p. 392).

Já no Iran, os músicos estudam a partir do *radif*, um complexo sistema ensinado pelo professor, que também é o guru. O *riaz*, como o *radif*, são métodos que contribuem para a associação de melodia e ritmo, gerando a harmonia, um dos aspectos mais importantes no fazer musical. O método ocidental, que supervaloriza a repetição por ela mesma, desprovida de contextualização, diferencia-se do método natural do *radif*, baseado na contemplação: “o hábito de cantar fragmentos de música para ensaiá-los indica o alto grau de *stress* em proficiência técnica que desenvolvemos na música Ocidental” (NETTL, 2005, p. 395).²⁴ Uma vez que o sistema *riaz* é baseado na contemplação, o guru torna-se mais importante que o mestre, porque ele é o responsável pela aprendizagem devota, inserida na própria cultura do estudante. Em resumo, o sistema musical, baseado na cultura local, determina o método de ensino.

A questão fundamental é como pensar a questão multicultural da música onde cada grupo possui seu próprio sistema? É possível padronizar o ensino a partir da música ocidental? Claro, é preciso cautela quando se trata de aplicabilidades da música de tradição oral por músicos considerados eruditos,

²³ “Indians musicians are evaluated by each other only partly in accordance with their musicianship as exhibited in performance, or with their knowledge of repertory, but also in large measure by their reputation for disciplined practice and study, called *riaz* by North Indians” (NETTL, 2005, p. 392).

²⁴ “the habit of singling out short bits of music in order to repeat them indicates the great stress on technical proficiency we have developed in Western music” (NETTL, 2005, p. 395).

pois a performance musical desses é carregada da formação clássica ocidental. Porém, é possível tocar e cantar a música do *outro* contextualizando-a no próprio espaço.

Afinal, o que queremos ensinar? O PPP do Curso de Música não deixa dúvidas quanto ao perfil desejado para o futuro educador musical:

Formar docente em Música que, a partir de domínio fundamental na área de atuação profissional, seja capaz de adaptar-se às diversas situações, produzindo conhecimento que permita identificar, compreender e superar problemas presentes na realidade vivida (PPP. p. 14).

No entanto, esse objetivo não é tão transparente no que concerne ao respeito à diversidade cultural. Ao menos não tanto quanto o que declara Nettl (2005, p. 403):

Queremos que nossos estudantes, acima de tudo, em todos os níveis, sejam capazes de se localizar dentro de um espaço cultural, histórico e musical. Para se surpreenderem com a incrível diversidade das ideias do mundo sobre a música, e dos sons da música do mundo, isto, me parece, é uma atitude gratificante para crianças, e para a criança que existe em cada um.²⁵

A observação da dinâmica social é imprescindível para que se possa compreender o processo de construção identitária dos estudantes de música, porque ela permitirá observar as diferentes trajetórias por eles percorridas entre os diferentes contextos musicais, como as igrejas, os ambientes familiares, os conservatórios de música e a Licenciatura Plena em Música.

²⁵ “We want our students, above all, at all levels, to be able to locate themselves in a wide cultural, historical, and musical space. To marvel at the incredible diversity of the world’s ideas about music, and of the world’s musical sounds, that, it seems to me, is a worthwhile attitude for children, and the child in everyone” (NETTL, 2005, p. 403).

A própria inquietação dos estudantes em relação ao Curso indica que eles estão criando possibilidades concretas que deem sentido ao que fazem. Esse processo é particularmente importante para meu objeto de pesquisa, porque me permite extrair dados para análise, ao mesmo tempo em que desenvolve a atitude de flexibilidade interpretativa da pesquisadora. Ao buscar uma reflexão sobre *identidade musical* para os estudantes posso também estar impondo um *modelo ideal* identitário.

No entanto, é importante refletir sobre os modelos copiados por eles e de que maneira esses modelos podem contribuir para a formação de uma identidade pessoal, composta de múltiplas identidades: a religiosa, a europeia, a familiar. Na tentativa de compreender a representação da identidade do ponto de vista de quem a vive – não estar ligado a referências culturais é uma possibilidade.

Por outro lado, as disciplinas *Cultura Popular e Música e Sociedade* podem motivar o interesse por músicas das tradições orais, desenvolvendo um espírito de tolerância em relação a essas músicas. Qual o papel da cultura como uma saída para refletir sobre identidades musicais no Curso de Música?

2.1.1 O Papel das Disciplinas Cultura Popular e Música e Sociedade

A disciplina *Música e Sociedade* é ofertada aos estudantes no segundo semestre do Curso. De acordo com a ementa, a intenção da disciplina é abordar “As interações entre música e sociedade. A música e seu entorno. A sociedade e suas determinantes”. Para músicos recém-chegados, habituados a uma perspectiva individualista da música, que concebe a composição e a performance como um ato solitário, o entendimento da música como cultura e produto da interação social é totalmente novo. A definição de música que os estudantes têm é repetidora do senso comum ou subjetiva.

Música é a arte de combinar sons de uma maneira tradicional e que explica alguma coisa, uma ideia, um sentimento (Davi, 2º semestre, 2009).

É expressão de sentimentos. Aquilo que você pode expressar através da melodia, aquilo que você tá sentindo no momento, aquilo que você vive (Lucília, 8º semestre, 2009).

A arte de combinar sons de uma maneira tradicional demonstra o enraizamento de técnicas de composição conservatoriais, que negam outras possibilidades do processo criativo. Existem regras, e elas devem ser observadas, porque estão ali para *explicar* uma sensação. O contato com textos da etnomusicologia, a audição de músicas de povos asiáticos, africanos, indígenas, das expressões das músicas brasileiras provocam uma verdadeira revolução no pensamento de alguns estudantes.

Antes dessa disciplina [Música e sociedade] eu tinha uma outra concepção de música, né? Uma concepção totalmente teórica. Mas depois de alguns livros, algumas partes de livros que a Sra. nos dispôs, a gente teve uma concepção de música que é uma coisa totalmente prática. Como a gente vê povos do Irã. Nós aprendemos uma parte teórica, improvisando depois a parte prática. Eles aprendem uma parte prática e depois a teórica. É totalmente o inverso do que nós aqui aprendemos (Rafael, 2º semestre, 2009).

No terceiro semestre os estudantes do Curso de Música da UEPA fazem a disciplina Cultura Popular, cuja ênfase é o estudo das culturas brasileiras: “A elaboração e a utilização do conceito de cultura do ponto de vista antropológico. A diversidade das culturas formadoras do povo brasileiro.” De acordo com os princípios etnomusicológicos, se os músicos aprenderem a gostar, apreciar sua própria música e se reconhecerem nela, poderão compreender melhor a música do *outro* e interpretá-la melhor. Nesse momento do aprendizado, os estudantes, em geral, estão mais sensíveis para a escuta das músicas de tradição oral e reconhecem a importância da abordagem desse repertório para a educação musical.

O estudante de música, se estiver em contato com aquela música que seu avô tocava ou cantava, não terá a sensação de entrar em um mundo totalmente estranho da educação musical, ele sentirá uma certa familiaridade ou até mesmo, intimidade com aquele universo dos sons e, certamente encontrará mais facilidade em assimilar tal estudo. Além disso, levará adiante essa combinação entre cultura popular e a dita “acadêmica” através de sua carreira como instrumentista ou educador, isso o tornará, senão um músico mais evoluído, um cidadão mais evoluído (Douglas, 3º semestre, 2008).

Em média, dos cerca de trinta Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC produzidos a cada ano, três abordam a música das tradições orais. Cito alguns exemplos: *A importância da música nos cultos de candomblé de caboclo* – José Marinho dos Santos (2002), *Os Linguarudos: carnaval de gente que cria em Moju* – Paulo Nataly Vieira (2009), *Cultura Popular em Icoaraci: o carimbó tradicional como manifestação do Saber Popular* – Diego Lima (2008), *Banjo: as cordas do carimbó, sonoridade do banjo no carimbó de Marapanim e Belém* – Giselle Monteiro (2006).

Há, entretanto, os que fazem a descoberta do valor das disciplinas de cunho sociológico depois de concluírem o Curso.

Foi na Universidade que eu entrei em contato com o Folclore pela primeira vez, e graças à minha rígida formação conservatorial, e mais amplamente, à minha trajetória individual e social, naturalmente eu detestei a disciplina. Hoje em dia, ironicamente, recém-concluí meu doutoramento em Musicologia/Etnomusicologia com tese abordando práticas musicais populares urbanas. Nessa trajetória, acabei me distanciando do modelo conservatorial e de minhas práticas e saberes pregressos, não por achar que deva ser assim, mas porque o campo da Música é

alarmantemente sectário, assim como os seus profissionais, intelectuais e aspirantes (Paulo Murilo, ex-aluno, professor do Curso, junho de 2010).

A tentativa de compreensão das categorias que formam a identidade musical dos estudantes do Curso de Música da UEPA são apenas possibilidades e partes de uma verdade aberta, mutável. Em outras palavras, não posso pretender que ao final do trabalho terei *capturado* meu objeto definitivamente. Penso antes de tudo no não-dito, não-revelado, no implícito das falas e atitudes. As identidades reveladas nas falas nem sempre correspondem àquelas observadas no cotidiano da sala de aula.

As identidades, entre elas a étnica, não são objetos *fixos*, mas de uma intensa natureza *processual*. Daí seu caráter histórico, móvel, assumido e reassumido, formulado em vozes e reformulado de acordo não com o capricho, mas com circunstâncias históricas e sociais sempre em movimento. Donde a dificuldade, às vezes, de definir a diferença. Esta, vamos fazendo-a nós mesmos ao longo da história (DEVALLE, 2002, p. 27).²⁶ (grifos da autora)

São diferentes possibilidades de escuta, reveladas pela pesquisa de campo e que permitiram a identificação de três comportamentos musicais entre os estudantes: o erudito, o evangélico e o popular. As denominações não são rótulos, mas uma tentativa de aproximação da realidade mais significativa que vem do fato de ser músico, músico e estudante. No próximo capítulo apresento cada um deles separadamente.

²⁶ “Las identidades, entre ellas la étnica, no son *objetos fijos*, sino con una intensa naturaleza *procesual*. De ahí su carácter histórico, móvil, asumido y reasumido, formulado en voces y reformulado de acuerdo no con el capricho, sino con circunstancias históricas y sociales siempre en movimiento. De allí que sea a veces difícil definir la diferencia. Esta la vamos haciendo nosotros em el curso de la historia” (DEVALLE, 2002, p. 27).

3 QUANTO VALE A SUA MÚSICA? O ESCAMBO MUSICAL NO CURSO DE MÚSICA

Não faz música, porque isso é mais pra um hobby teu, faz alguma coisa pra que tu possas contribuir pra sociedade (Andréia, 4º semestre, 2009)

3.1 REDES DE SOCIALIZAÇÃO MUSICAL - CARREIRAS

A música está sendo analisada neste trabalho como uma forma de expressão de um grupo social. Essa escolha conceitual implica necessariamente decifrar as estratégias que tecem as redes de relacionamentos entre os estudantes de música da UEPA. Para tanto, parto dos conhecimentos trazidos por eles na bagagem musical acumulada ao ingressar na Universidade: grupos familiares, amigos, escolas de música, igreja, locais de trabalho, até a aquisição dos novos repertórios que vão sendo (re) descobertos ao longo da formação acadêmica.

Os conhecimentos trazidos das diferentes formações recebidas antes do ingresso na UEPA são constantemente colocados em negociação. Aqueles que não receberam formação conservatorial são frequentemente auxiliados pelos colegas mais experientes, uma vez que as disciplinas teóricas exigem um nível de conhecimento de leitura musical e boa parte dos estudantes possui apenas o suficiente para a aprovação no exame habilitatório, que permite ao candidato participar da segunda fase do vestibular.

Nos primeiros anos da graduação alguns estão bem abertos para acolher os novos repertórios introduzidos pelas disciplinas ou pela troca entre colegas, normalmente os que se dizem autodidatas. Outros, no entanto, portadores de uma formação conservatorial ou evangélica tradicional, dificilmente *toleram* outras escutas musicais. A intolerância é mais evidente em relação às músicas da tradição oral, considerada fora dos padrões estético-musicais aceitáveis pelos músicos de formação erudita. E no caso dos músicos evangélicos, as músicas advindas de origem popular estão sempre relacionadas

à religião católica ou de matriz africana. Portanto, *não é música que se possa ouvir*.

Tanto para músicos eruditos, como para músicos evangélicos, existe por trás das escolhas musicais uma certa imposição dos líderes dos grupos aos quais pertencem. O conservatório, como a igreja e o dono do estabelecimento para quem trabalham como músicos estabelecem normas que devem ser obedecidas pelo indivíduo, caso esse deseje aderir àquele repertório. Mas os músicos também têm suas próprias preferências.

O consumo da música está relacionado ao gosto musical e à função que a música exerce em contextos culturais específicos. Franck, por exemplo, estudante do 3º semestre 2010, ouvia música evangélica, mas após desvincular-se da igreja, passou a rejeitar essa música e a consumir tudo o que está relacionado ao *rock*. Inclusive sua apresentação pessoal exterior – cabelos compridos, despenteados, estereótipo do roqueiro para a sociedade – mudou completamente.

O que um músico erudito consome nem sempre está relacionado com o estilo que ele toca. Não é raro encontrar músicos que tocam na Orquestra Sinfônica do Teatro da Paz e que compram discos de estilos considerados *inferiores* pelo próprio grupo de músicos, como o Brega²⁷, por exemplo.

Afirmar simplesmente que um músico é brega porque toca esse estilo é relativo e reducionista. Por razões financeiras, um músico evangélico pode facilmente tocar em uma banda de forró ou em bares na vida noturna da cidade. Muito provavelmente, quando questionado sobre o estilo com que melhor se identifica, ele responderá imediatamente: música evangélica. E terá razões específicas para essa escolha. Segundo Bourdieu (2008), as experiências são limitadas pelos bens culturais oferecidos pelo campo de produção.

²⁷ Segundo Costa (2009, pp. 32-33), “uma das marcas basilares que identificam o brega “tipicamente paraense” é o universo das festas de brega, cujo desenvolvimento acompanhou a ascensão do “Movimento do Brega” desde o início dos anos 80. A face “caribenha”, que propõem os divulgadores do ritmo na região, tem muito mais sentido ao se considerar as festas de “cabarés” e “gafieiras” das regiões pouco afamadas da cidade nos anos 50 e 60, onde eram populares ritmos como o Bolero e o Merengue, influências fundamentais do brega que se faz em Belém nos dias de hoje. A identificação regional deste ritmo está intimamente ligada à presença das festas de brega em cidades do Amapá e Amazonas, por exemplo”.

O campo de produção – que não poderia, evidentemente, funcionar se não pudesse contar com os gostos já existentes, propensões mais ou menos intensas a consumir bens mais ou menos estritamente definidos – é que permite ao *gosto de se realizar* ao oferecer-lhe, em cada instante, o universo dos bens culturais como sistema das possibilidades de um estilo de vida. Esquecemo-nos, de fato, que o universo dos produtos oferecidos por cada um dos campos de produção tende a limitar, de fato, o universo das formas da experiência – estética, ética, política, etc. – que são objetivamente possíveis em determinado momento. Entre outras conseqüências, segue-se que a *distinção* reconhecida a todas as classes dominantes e a todas as suas propriedades assume formas diferentes segundo o estado dos sinais distintivos da “classe” que, efetivamente estão disponíveis (Bourdieu, 2008, p. 216). (grifos do autor)

É importante entender quais são as representações específicas capazes de identificar o eu identitário dos músicos e como elas são geradas ao longo da sua trajetória musical. E isso envolve necessariamente o *status*, que constrói simbolicamente o gosto. Nos últimos anos, as turmas do Curso de música da UEPA são bastante heterogêneas. O número de músicos com formação erudita, que passaram pela formação conservatorial, não é o mesmo de há vinte anos. Os eruditos são, aliás, minoria no Curso. Boa parte não tem conhecimento dos clássicos europeus do período romântico, por exemplo. Assim, a descoberta dessa música representa um verdadeiro fetiche.

Muitos passam a reconhecê-la imediatamente como a melhor música do mundo. A verdadeira música. Nas rodas informais dos corredores disputam com os colegas o número de peças que conhecem, mesmo sem saber tocá-las. Valorizam o *status* que advém dessa música, ao ponto de se envergonharem muitas vezes das representações musicais formadoras da sua trajetória musical. Dificilmente um músico dirá na turma que gosta de pagode, porque teme a reação de seus pares, além de colocar em risco a possibilidade de *cortejar* esse

grupo específico da sala de aula, para o qual o estilo oficial, porque representa o perfil balizador institucional, é o estilo erudito.

Portanto, poderíamos afirmar que o primeiro grupo de socialização dos estudantes de música da UEPA, seria o grande grupo da sala de aula. Com o tempo, nos espaços informais da Universidade, como corredores e restaurante universitário, outros grupos serão constituídos, sobretudo a partir das afinidades musicais específicas de cada um.

As identidades são formadas a partir de perdas, que envolvem a aceitação no grupo, e ganhos, que envolvem os conhecimentos adquiridos nos novos grupos sociais. Ser aceito no grupo é mais importante, em alguns casos, do que manter o próprio vínculo com a identidade pessoal e subjetiva primeira. O músico se constitui em certo sentido como aquele que adere às regras sociais e estratégias criadas pelo grupo para ser aceito na comunidade musical, gerando uma identidade social de classe: a dos músicos. Ele encontra na coletividade o sentido para suas origens, e pode estruturar a partir desses dados, a sua identidade pessoal.

As identidades são portadoras de códigos e de representações capazes de traduzir o eu coletivo e individual. Dessa forma, elas oferecem aos indivíduos e grupos os instrumentos que possibilitarão sua expressão no mundo através das marcas identitárias.

Segundo Goffman (1983, p. 29), representação é “toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência”. Durante o período que passam no Curso, os estudantes são observados entre si, pelos próprios colegas, pelos professores e pelos colegas de outros cursos. Os equipamentos por eles utilizados para a reprodução das representações é o que Goffman (1983, p. 29) chama de fachada, ou seja, “o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação.”

A ideia de cenário como pano de fundo para a realização das trocas sociais entre os atores é perfeitamente adequada para esse grupo de músicos/estudantes. O que vamos ter, na verdade, é uma troca contínua de cenário dentro de um mesmo palco. Ora os atores vão representar o papel de

músicos – pelos corredores da instituição, no Restaurante Universitário – ora serão músicos/estudantes – na sala de aula e laboratórios de música.

Em cada contexto, os estudantes assumirão papéis distintos e bastante perceptíveis. Enquanto estão reunidos no próprio grupo, trocam informações, saberes, revelam suas preferências musicais. Na sala de aula, assumem a identidade de estudante e de músico executante que precisa se submeter ao repertório proposto pela Instituição e que muitas vezes não corresponde às suas expectativas.

Se considerarmos a noção de *fachada* em Goffman, encontraremos na *Sala de Recitais* da UEPA um bom exemplo de equipamento, do qual professores e estudantes de música utilizam para distinguirem-se de outros Cursos, pois o próprio nome indica a exclusividade do uso da sala. Portanto, apenas um grupo de pessoas deveria²⁸ utilizar o espaço, e ainda, a designação *Recitais* indica o gênero musical específico *récitas*, ou seja, concertos de música erudita. Para tanto, o palco está equipado com um piano de calda.

Essa singularidade, aliada aos estereótipos que se tem da profissão de músico, projeta uma ideia de diferenciação do Curso de Música em relação aos demais Cursos da UEPA, o que faz com que os estudantes de música se considerem de fato fora do *perfil regular*. Eles não participam tanto quanto os outros das discussões políticas e da vida acadêmica de maneira geral. Becker (2008) define esse comportamento típico do que chama de *carreira desviante* ou o desenvolvimento de um padrão desviante.

Os estudantes de música se consideram diferentes dos demais justamente pelo fato de serem músicos. Desde o início do Curso, carregam para as aulas os seus instrumentos e tocam pelos corredores, em uma exibição informal. Basta esse mínimo cenário para que os estudantes de outros cursos os identifiquem como *artistas* e, portanto, diferentes.

Ao ingressarem no Curso, já são portadores de diferentes carreiras que serão confrontadas e ajustadas até a conclusão da graduação. As diferentes identidades musicais são negociadas a cada momento, num

²⁸ Digo *deveria*, porque na prática a sala é utilizada como função de auditório para reuniões diversas da própria UEPA.

verdadeiro jogo de sedução. A negociação faz parte do processo de socialização e indica a permanência no grupo.

Becker (2008) revela como os *outsiders* – família, amigos, sociedade – exercem a função de controle sobre as escolhas profissionais do músico. Uma vez confrontado com a opinião da sociedade em relação ao ser músico, com todos os seus estereótipos, o músico se vê diante de incertezas e conflitos.

*Há um certo preconceito. Pelo menos no meu meio só eu faço música, então a um certo momento eu me pergunto por que eu to fazendo música? Porque as pessoas vêm pra mim e perguntam **por que tu fazes música? Música é tão assim, não tem um mercado de trabalho; olha, eu faço engenharia, eu já to trabalhando, já tenho uma perspectiva.** E a música não te dá tanto suporte assim, porque é uma coisa que tá indo lenta ainda, e existe muito preconceito. **Não faz música, porque isso é mais pra um hobby teu, faz alguma coisa pra que tu possas contribuir pra sociedade.** Tudo isso. Tem muita discriminação (Andréia, 4º semestre, 2009). (grifos meus)*

Andréia é evangélica, e quando declara que no seu meio somente ela faz música torna-se significativo. Em primeiro lugar, porque mesmo tendo aprendido música na Igreja, deixa claro que nem todos os membros escolhem a função de músico como carreira e a resposta para essa negação vem logo a seguir: não o fazem porque conhecem a dificuldade do mercado de trabalho, e mais: “*Não faz música, porque isso é mais pra um hobby teu, faz alguma coisa pra que tu possas contribuir pra sociedade.*” Ser educador musical deixa de ser útil para a sociedade, porque é considerado, em muitos casos, como uma ocupação desviante (Cf. Becker, 2008).

*Muitas vezes as pessoas dizem por que **Bia, fazer música?** Tem gente que apóia, acha muito lindo, mas eu sinto que*

*ainda tem uma repulsão por músico, não valoriza na verdade. Então **ah, ganha pouco, não quer uma coisa melhor pra tua vida, uma coisa mais profissional.** Eu acho que talvez as pessoas pensem que é fácil, músico é só tocar, pronto, ganha dinheiro. Também tem isso, né? Tem gente que valoriza, mas tem gente que não põe muita fé no músico (Beatriz, 2º semestre, 2009). (grifos meus)*

No entendimento da entrevistada, ser músico não é profissão. As carreiras mais valorizadas pela sociedade continuam sendo as mais tradicionais: médico, advogado, engenheiro. Além do mais a simples conclusão da graduação já atribui ao titular do diploma o direito de ser chamado de doutor. São profissões que por si só impõem respeito em qualquer contexto. Já com o músico é diferente. Talvez pela própria natureza da profissão remeter diretamente à arte. O subtexto dos comentários mais recorrentes evocados pelos entrevistados é sempre o mesmo: qualquer um pode ser artista, não exige tanto profissionalismo, horas de trabalho e estudo.

Eu acho que tem muito preconceito, muita falta de informação da parte desse pessoal que acha sobre os músicos. Eu acho que eles ainda acham que a gente não estuda muito, não é muito dedicado, não é acostumado a trabalhar, a pegar no batente. Eu acho que eles não prestam muito atenção pra técnica do músico, mas mais pro que ele tá passando. Mas também varia muito, não dá pra generalizar. Eu me considero um músico sério. Quando eu tenho um repertório pronto eu vou atrás, eu tento entender o que a música tá tentando passar e tento passar isso quando estiver tocando, porque eu acredito que a música seja isso mesmo. Assim como em outras artes, por exemplo, em artes plásticas tem quadro e peça e tal e dependendo do diretor, do cara que for fazer, ele pode não passar nada, ele pode só mostrar a técnica e o pessoal vai considerar arte, mas vai ser vazio pra mim (Davi, 2º semestre, 2009).

A preocupação de Davi é bem clara: ele compreende sua profissão com seriedade, e isso não se resume à perfeição técnica, mas ao significado da arte. Em seu depoimento, denuncia o estereótipo do músico descompromissado, que não se dedica ao ofício que escolheu.

No cotidiano do Curso, entretanto, existe um grande dilema em relação à participação nas aulas e entrega de trabalhos por parte dos estudantes. Apesar de estarem matriculados em determinado turno e saberem que todas as disciplinas são presenciais, ficam indecisos entre a carreira e os estudos. Os concertos e *gigs*²⁹ ocorrem normalmente à noite. Logo, os que estudam à noite faltam e os que estudam pela manhã chegam ao final da aula, porque precisam dormir, já que passaram a noite tocando. Há ainda as *tournées* dentro e fora da capital. Essa dualidade de funções prejudica, muitas vezes, o desempenho do músico na vida acadêmica e até mesmo na carreira de instrumentista, uma vez que a necessidade financeira torna-se um impedimento para o aperfeiçoamento técnico do instrumento.

O comentário a seguir é de Jade, violinista, banjoísta. Toca eventualmente em barzinho, mas sonha em ser concertista. Ela descreve a distribuição do músico na escala hierárquica da carreira, tal como Becker (2008) o fez. Há os que se encontram mais abaixo – no caso, o músico de barzinho, e aqueles que estão mais acima – o concertista.

Tem aqueles que pensam que o músico é aquele que toca na noite... só vive disso e barzinho... e tem quem viva disso e viva tranquilamente e goste disso. E tem quem quer investir, que quer ser um concertista, quer viver de música erudita (Jade, 2º semestre, 2009).

Goffman (1983) e Becker (2008) lembram a importância de o músico estar enquadrado nas *panelinhas*, pois é preciso mostrar currículo e dizer com

²⁹ *Gig*, para o músico, é um trabalho free lance, sem vínculo empregatício.

quem toca, para ser reconhecido como músico de valor. Um simples músico de barzinho, ou músico da noite não tem, de modo algum, o mesmo *status* de um músico concertista. O perfil do músico de barzinho é normalmente o de intérprete. Raramente será reconhecido como compositor. Está ali no palco como figura de segundo plano, para o artista principal e, dependendo de quem seja o artista, poderá ganhar ou perder prestígio no meio musical.

Eu sou músico, é ignorado. Eu sou compositor, a pessoa já pensa duas vezes. Opa! Eu sou arranjador, melhor ainda! Eu sou os dois, eu sou regente, ou seja, a pessoa tem que fazer alguma coisa, aqui, alguma espécie de registro, olha, eu fiz um arranjo tal, eu toquei pra Lucinha Bastos, num sei quê. Dentro da Academia e fora da Academia. Eu penso que é assim, a pessoa só tem uma consideração enquanto músico, quando ele passa a mostrar trabalho. Não só aprender, aprender, eu fiz Universidade tal, eu fiz Universidade tal, e fica com tudo aquilo pra ele. Aí então foi que eu decidi escrever, e compor, e fazer outras coisas assim, pra poder deixar meu nome lá, naquele trabalho (Luis, 2º semestre, 2009).

Já Laíla lembra a singularidade de ser músico e mulher. Apesar de receber elogios por tocar um instrumento considerado masculino – o violão – também sofre os preconceitos históricos acumulados ao longo dos anos contra esse instrumento. Violão é coisa de boemia, vagabundo. É sabido que o pai de Villa Lobos o proibiu de tocar nas serestas cariocas, pois seu desejo era que o filho se tornasse violoncelista. Aliás, Laíla também menciona que para uma mulher, o violino seria o mais recomendável, socialmente.

Acho que ainda há muito preconceito. Quando tu dizes toco violão, as pessoas acham bonito, mulher tocar violão. Toco violino, nossa! Muito bonito! Uma mulher tocar violino, foi feito pra mulher! Mas quando tu fazes um curso, as pessoas

já o que que ela vai fazer? Vai trabalhar onde? É uma preocupação, realmente, porque há aquela questão, ah, vai morrer de fome, muitos falam. Aquelas piadas. Mas da feita que tu aceitas e que tu mostras para aquela pessoa que aquilo é um negócio sério, ela começa a ter um respeito maior. Não sou só mais um boêmio que toca num bar, que passa a noite toda tocando lá. Aí eu explico, não, agora vai ser aceito, é lei ter música nas escolas (Laíla, 2º semestre, 2009).

Ao final do comentário, Laíla lembra a lei 11769/2008, que regulamenta o ensino da música nas escolas. Os estudantes de Licenciatura em Música do Brasil aguardam com ansiedade o cumprimento dessa lei, pois ela representa um avanço no reconhecimento da profissão de Educador Musical. Atualmente, os conteúdos de música são ministrados pelo professor de artes, com ênfase em linguagem plástica. O fato de ter o reconhecimento da profissão representa um avanço para o educador musical, que já não será mais somente *músico da noite* ou, pior ainda, *boêmio*, mas terá a garantia da estabilidade financeira, da aposentadoria no futuro. Em resumo, o músico popular adquire o respeito equivalente ao que se dispensa ao concertista, porque conquistou institucionalmente a validade de seus conhecimentos musicais.

No entanto, para a sociedade, músico e educador permanecem como profissões menos privilegiadas. Uma situação muito interessante foi levantada por Lucília, concluinte do Curso naquela ocasião. Apesar de ter escolhido para si a carreira de educadora musical, fica *decepcionada* ao saber que a própria filha também fez a mesma escolha.

Minha filha fez o teste habilitatório e passou, e quando ela disse que ia fazer o teste eu disse ah música... inclusive professores daqui. Vai fazer outra coisa, vai fazer Direito, vai fazer Psicologia, aí eu conversei bastante com ela. Minha filha é isso que você quer, faça. As pessoas veem a

música como um passatempo, como um hobby, não como uma profissão (Lucília, 8º semestre, 2009).

É claramente perceptível que os cuidados da mãe com a filha pesam mais na hora da orientação vocacional. Também ela orienta para carreiras mais prestigiadas em um primeiro momento, mas depois acaba cedendo e oferece o apoio necessário naquele momento. E ao final reconhece mesmo que são as *pessoas* – a sociedade – que *veem* a música com preconceito.

Ainda sobre o preconceito familiar, Rafael lembra o quanto foi difícil para a família aceitar sua opção.

É complicado. Eu lembro que quando eu comecei a estudar música, com treze anos eu sofri um grande problema já na família. Já começou da família. Mas vai ser o que quando crescer, vai ser músico? Isso não é profissão. E infelizmente hoje a gente ainda vê isso. Ah... músico não é profissão. Eu tive conversando com uma amiga que ela faz também o curso e ela falou olha, eu to gostando muito, mas talvez eu vou ter que sair pro ano que vem. Os meus familiares querem que eu faça um curso de respeito. Quer dizer... Música não é respeitado... [risos] uma pena (Rafael, 2º semestre, 2009).

Por ser o filho mais velho de uma família humilde, a escolha de Rafael pela carreira musical já aos treze anos representava, de alguma forma, a desesperança para sua mãe, que depositara no filho a expectativa da estabilidade financeira da família e o respeito da sociedade, enfim, uma *profissão de verdade*.

Douglas (3º semestre, 2008) narrou certa vez com indignação um episódio ocorrido com ele. Já havia algum tempo que ensaiava contrabaixo no seu apartamento, sem que nenhum vizinho demonstrasse incômodo. Um dia, foi surpreendido por uma intimação para comparecer à delegacia porque uma vizinha do prédio ao lado do seu o havia denunciado pelo volume inadequado

do instrumento. Ao apresentar-se à funcionária da delegacia, precisou responder algumas perguntas. Foi então que ela perguntou sua profissão. Ele respondeu: *músico*. Não conformada com a resposta, a funcionária reformulou ainda três vezes a pergunta, mas Douglas permaneceu firme até o final: músico. “Eu sou músico”.

No caso de Douglas, a *fachada* de seu corpo alto, musculoso, tatuado, cabelos compridos, contribuem para reforçar a ideia que se tem do músico rockeiro, que não tem responsabilidade com nada. Mas, na verdade, Douglas é paulistano e teve que trabalhar desde cedo para ajudar a família. Logo depois que começou a investir na carreira de contrabaixista, ainda em São Paulo, perdeu um dedo na máquina, no lugar onde trabalhava como metalúrgico também durante o dia. Com a ajuda de amigos, prosseguiu mesmo assim, vindo fazer o Curso de Música da UEPA. Em janeiro de 2011, recebeu seu diploma de Licenciado Pleno em Música. Agora já tem uma profissão. Oficialmente.

A apresentação pessoal diz muito sobre o gênero musical que prevalece na escolha do músico. Segundo Lundberg (2010), ela representa um marcador de identidade. Em uma conversa informal entre colegas, Renato (5º semestre, 2011) se dirige a Ygor (5º semestre, 2011): “Hoje tu vieste de erudito...” Essa brincadeira entre colegas chama a atenção para a roupa um pouco mais *formal* de Ygor, guitarrista, em oposição ao seu estilo normalmente mais *descontraído*. Germano (7º semestre, 2011), pianista, está sempre de calça comprida e sapato social. As estudantes evangélicas estão sempre cuidadosamente vestidas, ainda que com simplicidade.

Enfim, são muitas as alteridades no Curso, mas todos acabam se entendendo, justamente porque cada um contribui com aquilo que tem, com o que trouxe na bagagem ao desembarcar na UEPA. Como já foi mencionado no primeiro capítulo, identifiquei três perfis de músico no Curso durante o trabalho etnográfico. O músico erudito, o músico evangélico e o músico popular. A seguir, tento apresentar melhor cada um deles, na busca da compreensão da constituição da rede de socialização dos estudantes de música da UEPA a partir de diferentes carreiras.

3.1.1 Músico Erudito

Narro a seguir uma experiência pessoal. Minha avó paterna, Dona Dica, tocava viola. Foi ela quem ensinou meu pai, que depois me ensinou violão aos sete anos – era o *seu* violão, portanto, infinitamente maior do que minha mãozinha pudesse alcançar para executar um simples acorde de dó maior. Anos mais tarde, lá estava eu ensinando aquele mesmo acorde para meu filho. Com a diferença que àquela altura ele já tinha 13 anos e uma aprendizagem conservatorial não bem sucedida de piano.

Quando finalmente ele e o Conservatório entenderam a impossibilidade do relacionamento pacífico, ensinei-lhe o pouco que sabia de violão e dei de presente de Natal uma coleção de revistas de cifras. Em pouco tempo, já estava tocando suas músicas favoritas e a passagem para a guitarra foi apenas uma consequência da melhor escolha para manter o vínculo musical, que no seu caso é totalmente espontâneo. O rapaz simplesmente nasceu para isso. Pena que a mãe não valorizou e poderia ter ensinado desde o início ao filho.

Normalmente é assim. Dizem que *santo de casa não faz milagre*, mas na verdade alguns pais músicos – não é o meu caso – confiam mais na Escola de Música para alfabetizar seus filhos musicalmente. Para exemplificar o que digo transcrevo a seguir trecho da entrevista com Beatriz (2º semestre, 2009):

Onde e com quem tu aprendeste a tocar? O que tu tocas?

No Conservatório, violino. Eu acho que por influência também, meu pai é músico e eu era muito nova quando eu entrei no Conservatório, eu acho que eu tinha seis a sete anos. Aí ele já tocava, era músico há muito tempo.

Ele nunca tinha te ensinado em casa?

Não. Que eu lembre não. Tem os vídeos de criança que ele me colocava em frente ao piano, pra tirar som, eu acho que pra conhecer, pra ouvir, e despertar o interesse. Mas assim aprender, aprender fui aprender no Conservatório.

E depois que tu foste aprender no Conservatório tu tocavas com ele ou não?

Difícil. Difícil. Até hoje em dia é difícil. Eu tocar com ele, mas por causa do tempo corrido. Ele trabalha direto, de manhã, de tarde e de noite. Aí às vezes a gente tem um tempo pra tocar, nós dois.

Vocês não fazem reunião familiar pra cantar, tocar...

Não. E a família do meu pai tem cantor, tem gente que toca piano, violão, mas é incrível, a gente faz umas reuniões de família de vez em quando aí dá pra unir, mas nada frequente, espontaneamente, não tem.

O pai de Beatriz é músico de formação erudita. Estudou no Conservatório Carlos Gomes. Em casa, a família tem um piano e esse instrumento foi um dos primeiros *brinquedos* de Beatriz. No entanto, a música não parece ser um meio de interação entre os membros da família.

Como ela mesma conta, o pai fez o ritual de iniciação da música para a filha de uma maneira muito espontânea, sem pressões. E já que ela demonstrou interesse, ele então entendeu que ela já poderia ir para a escola, porque – de acordo com os princípios da Educação Musical – a alfabetização da escrita musical se dá ao mesmo tempo que a alfabetização na língua materna.

Aliás, se alguém espera se aposentar para ir ao Conservatório, é melhor esquecer. Com 17 anos já se é considerado idoso. *Eu já comecei a estudar no Conservatório já meio tarde, com dezessete anos* (Luis, 2º semestre, 2009). De acordo com VIEIRA (2001, p. 62), a precocidade e a prodigialidade são representações específicas do modelo conservatorial. As instituições de ensino da música ainda acreditam e investem nos gênios que aparecem a cada vinte, cem anos!

Para um músico erudito, música se aprende na escola. É o caso de Luis Moraes, que mesmo sendo reconhecido em Belém como um músico virtuoso, preferiu que a filha – Jade – fizesse sua aprendizagem em uma escola

oficial: “Comecei com quatro anos, no Conservatório Dóris Azevedo, com teclado. Antes disso eu solfejava as rodas” (Jade, 2º semestre, 2009).

As opiniões sobre o ensino conservatorial entre os estudantes de música da UEPA também podem divergir.

Se eu não estudo no conservatório, eu não consigo a técnica musical, mas eu acho que a gente tem que ter uma concepção do conservatório. Do que é aqui fora e do que é lá dentro. Não entrar no conservatório bitolado, porque assim você acaba esquecendo do que é aqui fora, infelizmente (Carlos, baterista, popular, 2º semestre, 2009).

Ter um bom ensino de música, não significa ir pro conservatório. Nem no conservatório tem pessoas que dão uma aula boa, um ensino maravilhoso que o aluno de música deveria ter. Não to dizendo que eu sou contra o conservatório, mas pela questão que eu vejo, a gente sai de lá às vezes com um pouco de dificuldade. Então, tem gente que aprende melhor fora do que dentro do conservatório (Glenda, clarinetista, evangélica, 2º semestre, 2009).

Muitos ali não são educadores. São professores, mas não são educadores. Não tem aquele incentivo de mostrar que qualquer um é capaz de tocar tudo no seu devido tempo, eles não respeitam o tempo de cada um. Então as pessoas procuram outros lugares onde aprendem música e acabam gostando e acabam desenvolvendo até mais do que a pessoa que tem passado pelo conservatório. Não é tão importante não. Algumas pessoas progridem mais fora do conservatório (Feliphe, violinista, erudito, 2º semestre, 2009).

Mas, afinal, por que os conservatórios são tão importantes na cena musical paraense? Qual o papel dos Conservatórios no Brasil no campo da formação musical?

Segundo Salles (1980), a música europeia é introduzida no Pará ao mesmo tempo em que se inicia o processo de colonização, em 1616. Ela está não apenas na bagagem do colonizador como também nos repertórios utilizados pelas mais diferentes ordens religiosas para catequizar o índio e o negro. Os espaços das Igrejas desempenham, nos primeiros séculos da colonização, a função de verdadeiras escolas de música, com professores/religiosos especializados em música.

Naquele momento, o ensino da música tinha o objetivo principal de catequizar negros e índios, que se sentiam atraídos pela música do branco e seus novos instrumentos. Com o aumento da população, as famílias mais favorecidas economicamente já disputavam uma vaga na primeira escola de música de Belém, a Schola Cantorum, criada em 1735.

Os meninos recebiam instrução completa: religião, letras e música. Já o 3º bispo do Pará, d. Miguel Bulhões, podia manter no coro da Sé dez meninos, dos quais 4 recebiam instrução gratuita e os 6 restantes eram pensionistas. Onde se conclui que fazer parte do coro de meninos era uma ambição das melhores famílias (SALLES, 1980, p. 68).

Desde a primeira escola de música, nota-se a preocupação de seus dirigentes com uma formação integral do músico. A aprendizagem da música era concebida dentro de princípios morais, advindos do catolicismo e da erudição das Letras. Ser músico implicava obedecer a regras indispensáveis para a profissão. A rigidez do ensino é também herança da rigidez dos conventos e monastérios. O termo *conservatório* vem do francês – *conservatoire* – e era na França do século XVIII escola de internato para moças. No século

XIX³⁰ é oficializado o ensino da música em todos os países com o nome de Conservatório de Música. Semelhante ao *conservatoire*, ele deveria *conservar* a música do colonizador – a música europeia e seus instrumentos.

Considerando o instrumento musical importado, assim como os métodos para o ensino desses instrumentos e as partituras da música produzida na Europa, claro está que este suporte cultural participaria em seu tempo das transformações sociais que iam se operando, podendo igualmente fixar elementos embrionários de aculturação mais intensa e extensa, capaz de influir no complexo do povo amazônico. Assim, portanto, os instrumentos musicais oriundos das culturas indígenas e africanas marginalizaram-se e só puderam sobreviver em certas práticas resistentes ao esmagamento da própria cultura pelo colonizador (SALLES, 1980, p. 87).

A criação dos Conservatórios no Brasil representa um exemplo do controle estatal sobre a nação. Sob o pretexto de unificar a formação musical brasileira, os conservatórios impõem padrões musicais europeus sem levar em conta as diferenças musicais de cada cultura transformando-se no palco, no qual são elaborados os instrumentos do poder.

³⁰ Especificamente em relação à música no Pará no século XIX, alguns acontecimentos contribuíram para a criação do Conservatório: “O desenrolar do século XIX permite observar três ações distintas: a importação de músicos-professores-europeus, o trânsito de músicos locais entre o Pará e a Europa e a instalação de músicos de companhias líricas após a conclusão das temporadas nos teatros locais. Essas ações favoreceram a contínua transposição da prática musical europeia, que pôde, assim, manter-se localmente atualizada em relação à produção contemporânea, na Europa, pois, por meio daqueles agentes retransmissores, tornaram-se audíveis e visíveis, em Belém e no interior do Estado, aspectos do cenário musical internacional, como repertórios, instrumentos, conjuntos musicais, formas de organização de entidades musicais, comércio musical, espaços de ensino e de prática musical, entre outros aspectos, que fizeram do Pará um lugar da música erudita europeia. Estas foram as condições de eficácia da afirmação local da música erudita como bem cultural e de desenvolvimento do modelo de ensino, que contribuíram para garantir a preservação e a difusão dessa música, bem como para diferenciá-la de outras práticas musicais e de ensino, como as das bandas de música. O declínio da economia da borracha transformou brutalmente este cenário, principalmente no que se refere à saída dos músicos eruditos. Grande parte deles partiram. Os que aqui ficaram, sem importação, com o porto fechado às inovações, mantiveram o modelo de realização musical até então desenvolvida” (VIEIRA, 2001, p. 56).

O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução (BHABHA, 1998, p. 111).

Muitas vezes, a ilusão de estar integrado à nação – e no caso do músico erudito isso só é possível musicalmente a partir do Conservatório – nada mais é do que a reprodução da imagem que o colonizador imprimiu sobre o colonizado, ocultando uma falsa identidade. Essa imagem persiste até hoje na ideia que se tem da supremacia do Ocidente sobre o Oriente, segundo a qual o mundo deve ocidentalizar-se para o sucesso do diálogo entre as nações.

Ainda assim, o músico está tão seguro dessa tradição que a maioria dos que não fizeram o Conservatório lamenta esta lacuna na vida acadêmica.

Eu ainda tenho pouca experiência. Tem uns colegas que já estudaram em conservatório, já fizeram escola de música, dão aula, e eu não, eu não fiz nada disso, eu tive pouca aula de teoria, pouca aula de instrumento, o que eu fui aprendendo foi tocando depois com o pessoal, alguns toques. [...] eu preciso ter aula de técnica, dessas coisas que eu não tive (Rafaela, 2º semestre, 2009).

Rafaela optou pela Licenciatura em Música após iniciar o Curso de Artes Plásticas em Manaus. Ela pouco se expressa em sala de aula. Nem mesmo nas conversas dos corredores se vê sua participação. Está sempre observando, como quem talvez se sinta do *lado de fora* do grupo, e a razão para tal, além da timidez, explica-se ao fato de não ter estudado no Conservatório, portanto, não aprendeu as técnicas, as teorias e não se sente capaz de acompanhar o Curso com segurança.

Os conflitos causados pela falta da formação conservatorial acontecem no momento em que os estudantes se deparam com a realidade

curricular do Curso, que reproduz esse modelo. Até o momento do processo seletivo – o vestibular – eles não se davam conta de que precisariam desses saberes eruditos. Para eles, o Curso lhes proporcionaria a formação completa.

*Eu pensava que aqui na Universidade eu vinha aprender música, a pessoa vai me ensinar música, as dissonâncias, que é o que eu tenho mais dificuldade. Mas aqui eu percebi que não, eu devia ter trazido pra cá já um saber musical, adquirido em alguma escola de música ou em algum conservatório, como os outros colegas têm esta prática, esta maturidade já. Então, em relação aos outros, eu tenho que aprender muito mais. Eu tenho que me **nivelar** (Paulo, 2º semestre, 2009). (grifo meu)*

Paulo é vizinho da UEPA – Campus I, Djalma Dutra. Ele mora no bairro Vila da Barca, assim chamado por estar localizado às margens da Baía do Guajará. Esse bairro é também conhecido pela carência de seus moradores. Paulo sempre participou de movimentos da Igreja Católica. Quando descobriu que tinha cegueira progressiva passou por um longo período de depressão, até que amigos da igreja lhe aconselharam a procurar ajuda. Nesse processo de reabilitação, aprendeu violão em uma oficina da própria igreja e começou a tocar nas missas. Pouco tempo depois pensou que talvez pudesse voltar a estudar e então ingressou no Curso de Música da UEPA.

Sua formação musical é elementar, mas o suficiente para acompanhar as disciplinas, com mais ou menos dificuldades. Quando ingressou no Curso, sua preocupação básica era apenas aprender as *dissonâncias*, como ele mesmo diz. Àquela altura, sua única ambição era executar acordes dissonantes, considerados mais elaborados, *diferentes* dos acordes naturais. A importância da presença de Paulo no Curso é, sobretudo, a possibilidade de acesso à música por deficientes visuais. Seu principal objetivo *deveria* ser o de partilhar o que aprendesse na Universidade com outros companheiros portadores da mesma deficiência, e jamais preocupar-se em *nivelar-se* aos músicos eruditos.

A discriminação existe, porque existe a diferença e essa é legitimada pelos sujeitos. Consciente, ou inconscientemente, aqueles que detêm maior conhecimento se colocarão acima daqueles que estão ao seu lado, desrespeitando suas histórias de vida, seus saberes. Por outro lado, o processo de reconhecimento de sentir-se *diferente* é sempre doloroso, porque o sujeito se dá conta de que terá que reconstruir uma nova identidade, adaptável ao contexto no qual se encontra. “O ato de reconhecimento e recusa da “diferença” é sempre perturbado pela questão de sua re-apresentação ou construção” (BHABHA, 1998, p. 125) (grifo do autor).

O ensino conservatorial não é uma fronteira onde o conflito termina. Ao contrário, para muitos ele representa o ponto de partida para o início de uma mudança de comportamento. Ao se comparar com aqueles que estudaram no Conservatório, o estudante sente necessidade de se *nivelar*, de se *adaptar* ao padrão musical, o que remete à ideologia dominante, historicamente construída, de que esse é o verdadeiro ensino, legitimando o poder do ensino tradicional como o único capaz de proporcionar o reconhecimento da prática musical.

Pelo ensino técnico do meu instrumento, habilidade, técnica, até os acordes mesmo que eu conheço são muito básicos. Não são como eles aprendem no conservatório, tem colegas que já são técnicos, já são professores de música. Então eu vejo que eu estou abaixo do nível de uma Universidade de Música (Paulo, 2º semestre, 2009). (grifo meu)

O enunciado de Paulo: “Não são como *eles* aprendem no conservatório”, leva-me a inferir muito facilmente sobre o emprego do pronome *eles*. *Eles* são todos os outros que tiveram a oportunidade de estudar desde a infância no Conservatório. *Eles* são aqueles que detêm o conhecimento dentro e fora do espaço acadêmico. *Eles* são os que estão no andar de cima e ainda acreditam que a melhor maneira de musicalizar uma pessoa é repetir o modelo conservatorial baseado na repetição e na memorização de regras (Cf. VIEIRA, 2001, p. 225).

Ao falar sobre os problemas de interação dentro do Curso, Andréia descreve o cenário típico de uma equipe de representação, nos termos de Goffman³¹:

*Na nossa turma tem uma pessoa que não passou. Não é preconceito, mas a pessoa fica, **ah, não sabe muita coisa, não passou pelo conservatório.** Ou então começa logo a conversa **ah, fulana não ensinou isso, isso e isso. Ah, não acredito que tu não sabes isso!** Então eu vejo que a pessoa, **pelos próprios alunos ela fica afastada, ela não tem como entrar naquele grupo, porque eles começam a conversar só sobre aquela unidade, sobre aquele conservatório, aquela escola.** Então ela já se sente excluída por esse fato. Ela não teve acesso a esse aprendizado, então ela já se exclui um pouco. Então eu vejo que ela já se sente um pouco, **poxa, eu não sei, eu tenho que ir pra lá.** Ela mesma vai tentar procurar uma vaga devido a esse discurso, que tem aqui na universidade. Tem que passar por isso, tem que passar por aquilo (Andréia, 4º semestre, 2009). (grifos meus)*

As falas reproduzidas por Andréia no interior de seu próprio enunciado representam as expressões clichês utilizadas por seus colegas eruditos nas conversas de corredor, nos intervalos das aulas. “*ah, não sabe muita coisa, não passou pelo conservatório.* Ou então começa logo a conversa *ah, fulana não ensinou isso, isso e isso. Ah, não acredito que tu não sabes isso!*” São expressões reveladoras do saber específico partilhado pelos membros da equipe e que, portanto exclui a entrada de outros membros. A identidade se constrói a partir do outro, em certo sentido *depende* do outro.

³¹ Para a análise interacional dos estudantes do Curso de Música da UEPA, utilizo o conceito de Goffman, considerando os grupos formados no interior do Curso como *equipes*: “Usarei o termo “equipe de representação” ou, abreviadamente, “equipe”, para me referir a qualquer grupo de indivíduos que cooperem na encenação de uma rotina particular” (GOFFMAN, 1983, p. 78). (grifos do autor)

“Então eu vejo que a pessoa, *pelos próprios alunos ela fica afastada, ela não tem como entrar naquele grupo, porque eles começam a conversar só sobre aquela unidade, sobre aquele conservatório, aquela escola.*”

O fato de não iniciar seus estudos musicais em um conservatório representa um prejuízo sem igual para um estudante de música. A *equipe* de músicos eruditos está sempre em vantagem em relação aos demais colegas, por dominar as técnicas necessárias para bem acompanhar o Curso. A aprovação no exame habilitatório não é garantia de êxito no Curso, que supõe que o candidato deve ingressar com as teorias adquiridas. Então, os eruditos, espontaneamente declaram: “*Ah, não acredito que tu não sabes isso!*” Porque para eles são conteúdos elementares, e se o músico não busca fora o aprimoramento da técnica sente que é estranho no ninho: “Então eu vejo que ela já se sente um pouco, *poxa, eu não sei, eu tenho que ir pra lá.* Ela mesma vai tentar procurar uma vaga devido a esse discurso, que tem aqui na Universidade”.

*Quando eu cheguei, eu pensei em desistir do curso, porque a relação da música aqui dentro é muito diferente do que eu tinha. Eu **tocava por prazer**, tocava errado, mas tocava por prazer. Então quando a gente chega aqui, a gente se depara com outras pessoas que conhecem **um pouco mais** e que têm música como **estética**, sabe? **Quem toca melhor**, quem estuda aquilo, quem faz aquilo (Laíla, 2º semestre, 2009). (grifos meus)*

Swanwick (2003) critica o comportamento descrito por Laíla, que não se restringe aos colegas, mas estende-se à educação musical de maneira mais abrangente, segundo o qual é preciso educar os músicos esteticamente, gerando limitações à experiência estética propriamente dita.

A fragilidade na ideia de estética parece residir na separação que ela promove entre a música e as artes como

um todo e as demais formas de discurso, isolando as primeiras de outras conquistas da mente humana. Mais do que tentar achar um papel diferente para as artes em geral ou para a música em particular, creio mais vantajoso fazer, inicialmente, a seguinte pergunta: o que a música *compartilha* com as outras formas simbólicas? A música não é uma anomalia curiosa, separada do resto da vida; não é só um estremeção emocional que funciona como atalho para qualquer processo de pensamento, mas uma parte integral de nosso processo cognitivo. É um caminho de conhecimento, de pensamento, de sentimento (SWANWICK, 2003, p. 22-23). (grifo do autor)

A ideia de separação da linguagem musical das outras linguagens artísticas pode gerar inclusive um sentimento de privilégio da música sobre as outras artes. A motivação de Joana para estudar música, desde o início, já era ser como um gênio virtuoso. Sua escolha é abrangente e ela espera *tudo* da música, pois somente a música é capaz de transformar sua existência no mundo, e nenhuma outra expressão artística pode ser comparável à música.

*Eu escutava falar em Beethoven, mas só na televisão, e muito mal, e aquilo me chamava atenção que eu precisava daquilo pra me sentir alguém, pra **ser alguém**. Estudar música pra mim é muito difícil, às vezes eu sinto que eu não consigo dominar, mas apesar de tudo eu sinto que eu preciso disso pra sentir que eu consigo fazer alguma coisa, que eu seja importante, porque eu sinto que nada é igual à música, tudo está ligado à música. Nenhuma arte é tão bela pra mim quanto à música (Joana, 2º semestre, 2009). (grifos meus)*

Interessante a trajetória musical de Joana. O primeiro instrumento que conheceu não foi o piano de Beethoven, mas o violão da avó paraibana. Mais tarde, quando comunicou à mãe o desejo de estudar música encontrou a resposta de alguém, que não apostou muito na carreira da filha. Preferiria antes que ela fosse estudar engenharia. Mas ela insistiu e quando a mãe reconheceu que também a música poderia proporcionar a notoriedade que sonhara para filha, rendeu-se.

*Houve um momento que tinha 11-12 anos e eu pedi pra minha mãe comprar um violão pra mim. Eu disse pra ela que eu queria muito aprender a tocar violão, aí ela disse não minha filha, olha, quando entrar na faculdade, quando você trabalhar, você pensa nisso. Agora você pensa nos estudos. E eu ainda não atinava ainda que era isso que eu ia querer. Tanto que quando ela me viu tocar uma música ela disse: Poxa, se eu tivesse te colocado antes pra aprender... Mas a minha mãe, apesar do começo ela não ter achado muito legal estudar música, ela é a pessoa que mais me dá apoio. Pra fazer esse curso, ela tinha na cabeça que ia ser lazer: tá... tu fazes... tu queres, então tu fazes... mas procura uma Engenharia, tanto que eu me inscrevi na UFPA em engenharia, só que quando eu passei aqui eu não queria mais saber de engenharia. E agora que ela acostudou ela tem até orgulho [...] ela tava falando que viu uma reportagem sobre o Carlos Gomes [Conservatório] muita gente que passou por lá e hoje ta fazendo sucesso, Waldemar Henrique, quando ela vê isso ela sente orgulho de mim, isso é muito importante, porque realmente **é uma coisa diferente** (Joana, 2º semestre, 2009). (grifos meus)*

Antes de ingressar no Conservatório, no entanto, Joana recebeu aulas em uma oficina de violão em Icoaraci, distrito de Belém. As músicas da avó

ainda eram inspiração para ela. Mas, depois que começou o curso de violão erudito, os interesses mudaram um pouco.

*Hoje em dia eu não toco mais que nem aquela música da minha avó, eu toco mais muito de partitura, **super erudito**, e eu assisto muito vídeo de violão erudito, eu já não assisto mais vídeo de gente tocando **musiquinha**, tipo Legião Urbana, que eu me foco em violão erudito. É essa linha que eu sigo agora, já é **uma coisa bem diferente**, né? (Joana, 2º semestre, 2009). (grifos meus)*

A palavra *diferente* é recorrente no discurso de Joana e nos remete mesmo a um desejo pessoal seu de sentir-se como tal em relação aos outros, de ser *alguém*, de não ser como os outros que tocam *musiquinha*. Qualquer músico de barzinho pode tocar Legião Urbana, pela simplicidade dos acordes, sem nenhum nível de dificuldade, diferentemente da música erudita, que exige horas diárias de estudo. Apesar de não ver nenhum prejuízo na mudança da preferência musical, Joana revela a supremacia do erudito sobre o popular, colocando o violão, instrumento originalmente popular, no mesmo nível do piano, reconhecidamente erudito.

*Eu ainda sinto muita vontade de estudar o lado popular do violão, isso é de fundamental importância pra mim. Quando eu for dar aula eu vou precisar disso, mas eu não acho que isso foi prejuízo, eu acho que isso foi um outro lado do violão que eu encontrei, e que realmente eu adoro fazer, tocar o violão erudito. É **uma coisa diferente**, porque quando eu digo que eu toco violão as pessoas logo dizem: ah, tira aquela música, mas tu não sabes aquela música? Eu: não, eu toco assim, assim. As pessoas ficam: legal! É **quase um piano, né?** Já vi gente do piano olhar assim pra gente do violão erudito e falar: eu não quero mais tocar piano... e aquilo me comoveu, porque eu achava que piano*

era o instrumento, eu sempre achei que piano era o instrumento era o instrumento mais difícil de tocar (Joana, 2º semestre, 2009). (grifos meus)

O instrumento piano é utilizado por Joana para exemplificar o grau de sua erudição, que para ela parece estar diretamente relacionado à dificuldade de execução do instrumento. Além disso, Bourdieu afirma que o piano é “o instrumento burguês por excelência” (BOURDIEU, 2008, p. 24), assegurando através da designação *burguês* a força e o poder de dominação desse instrumento, representação de uma classe social também dominante, o que proporciona ao seu executante igual *status*³². Quando sua plateia lhe assegura que é capaz de trocar o piano pelo violão, então ela recebe o mais alto grau de reconhecimento pela representação de sua equipe.

Acontece frequentemente que a representação sirva principalmente para expressar as características da tarefa que é representada e não as do ator. (...) Além disso, vemos muitas vezes que a fachada pessoal do ator é empregada não tanto porque lhe permite apresentar-se como gostaria de aparecer, mas porque sua aparência e maneiras podem contribuir para uma encenação de maior alcance (GOFFMAN, 1983, p. 76).

³² A presença do piano em Belém no período da *Belle Epoque* é lembrada por Dalcídio Jurandir, importante escritor paraense, cuja coleção encontra-se na Casa Rui Barbosa, no Rio de Janeiro. Em *Belém do Grão Pará*, Dalcídio descreve com maestria a decadência da burguesia na cidade de Belém no início do século XX, servindo-se da metáfora da falência da família Alcântara. A um certo ponto da narrativa, essa família, que gozava de grande reputação em Belém, é obrigada a mudar-se de residência. Toda a mobília é transportada ainda na escuridão da madrugada, para que os vizinhos não vissem os limites de precariedade a que tinham chegado. Apenas o piano é transportado à luz do dia, agregando sob o objeto toda a fortuna e *status* social da família: “Realmente, a mudança foi muito cedo, com extrema precaução, para que a Estrada de Nazaré não ficasse a par do verdadeiro estado social da família Alcântara. Só uma coisa foi à tarde, pelas cinco: o piano. Alfredo acompanhou o itinerário do piano, que também se mudava ao ombro de seis portugueses. Estes o traziam naquele gingar que Alfredo tanto admirava. Sim, Emília desejou que as janelas da vizinhança ficassem repletas para ver o piano chegando; dava a medida das posses e educação dos Alcântaras. Alfredo atrás, não tirava a vista dos portugueses, que pareciam seguir a uma cadência como se o próprio piano fosse tocando em surdina para eles. A entrada na casa foi triunfal. Era, de fato, um piano de marca alemã, raro, nem mesmo visto nos leilões. E quando entrava, Emília aparecia na janela, com ar displicente, até meio distraída, olhando para outros lados, como quem diz: “ora, o piano...” Mas espiou o movimento das janelas, seu jogo produzia efeito, o piano deu a qualidade da família que ali se instalava” (JURANDIR, 2004, pp. 309-310). (grifo do autor)

No trecho a seguir – retirado da entrevista com Karina – vemos o exemplo de uma situação muito comum entre músicos eruditos. O público que aprecia sua música não tem o alcance nem a abrangência suficientes para a interação com outros gostos. Fora do espaço acadêmico, erudito, ele se isola, não é compreendido. Segundo Becker (2008), ele representa um desvio de conduta para seus espectadores – a sociedade, que também é representação do sujeito – o público.

Quais os locais em que tu te apresentas?

Lá no Conservatório mesmo. Às vezes no colégio, quando tinha aquelas apresentações.

Em casa tu tocas?

Toco como estudo mesmo. Quando tem festinha, aí pedem pra tocar um pouco. Eu toco o erudito mesmo. Que é o que eu sei.

É como uma apresentação. As pessoas sentam para te escutar.

É.

E como é que tu te sentes?

Eu gosto. Acho legal.

Como é que é a sensação de tocar em casa em família e tocar lá na Sala de Recitais?

Ah, é diferente. Eu acho que eu prefiro me apresentar pro público, no auditório.

Por quê?

Tem todo aquele clima, dá aquele nervoso, mas eu acho que faz parte, e a gente tem que ter toda uma preparação por trás, tem os ensaios...

Em casa não tem isso?

Não, tem o dia a dia, já toca e tá lá... Não tem aquela expectativa de preparar.

E tu achas que em casa as pessoas compreendem, interagem legal com a música que tu tocas?

Acho que sim, apesar de que a maioria eu acho que não tem o contato, alguns eu acho que não gostam muito, outros, geralmente, são os mais velhos que gostam mais, mas os mais jovens não se interessam muito.

Tu tocas quanto?

Duas, três [músicas], não passa disso.

(Karina, 2º semestre, 2009)

Aqui temos dois palcos: o erudito – do acadêmico, e o popular – da família. Karina prefere o erudito, porque é onde encontra seus atores que com ela interagem na cena. Enquanto que em casa sua música – a única que aprendeu a tocar no Conservatório, não é capaz de atrair sua família e o sentimento é de desconforto.

Contudo, o *Conservatório* ainda é o sonho e o destino da maioria dos músicos que querem dar prosseguimento aos seus estudos, como é o caso dos músicos evangélicos.

3.1.2 Músico Evangélico³³

Desde que eu nasci minha família já era de uma denominação [religião protestante] e já nessa denominação já se aplicava a música. Então eu cresci no meio da música. Depois comecei a tirar música na Escola Técnica, e aí surgiu o interesse de fazer o curso superior de música (Andréia, 4º semestre, 2009).

Como Andréia, boa parte dos estudantes de música dos conservatórios, escolas de música e graduação em música é evangélico³⁴. Dos vinte e três estudantes do Curso de Música da UEPA entrevistados em 2009, quatro se definiram como músicos eruditos, seis músicos populares e treze músicos evangélicos.

Martinho Lutero, que era poeta e músico, incentivou desde o início da Reforma Protestante a utilização da música como recurso por excelência de doutrinação da fé cristã. Segundo Merriam (1964, p. 224-225), uma das funções sociais da música é justamente validar instituições sociais e religiosas: “Instituições sociais são validadas através de canções que enfatizam o apropriado e o inapropriado na sociedade, da mesma forma como aquelas que dizem às pessoas o que fazer e como fazê-lo”.³⁵ Ainda hoje, o louvor é o fio condutor de todo o culto protestante³⁶ e a aprendizagem do instrumento é consequência natural daqueles que desempenham funções dentro do chamado *ministério do louvor*. A motivação para o louvor é reforçada no ambiente familiar, no qual o músico cresce ouvindo, em geral, a música evangélica.

³³ O termo evangélico foi escolhido para ser usado neste trabalho por ser mais adequado ao grupo de estudantes entrevistados. O termo protestante refere-se ao grupo de igrejas oriundas do movimento da Reforma Protestante, séc. XVI, também conhecidas como igrejas históricas: Luterana, Anglicana, Congregacional, Metodista, Presbiteriana, Batista.

³⁴ Em monografia de conclusão do Curso de Licenciatura em Música do Instituto Villa Lobos no Rio de Janeiro, COSTA (2008) afirma que esta é uma realidade no Brasil.

³⁵ “Social institutions are validated through songs which emphasize the proper and improper in society, as well as those which tell people what to do and how to do it” (pp. 224-225).

³⁶ O louvor pode ser executado simplesmente por um solista, como por um coro, acompanhado por uma banda ou orquestra, que também executa solos instrumentais ao longo da pregação. O papel da música no louvor é, portanto, essencial porque faz parte da doutrinação do culto.

*Eu vivo de música desde a minha infância. Minha família é de músicos. Tios, primos, todos músicos. Então eu também tenho esse lado familiar, de música ser uma coisa que representasse a nossa família, e ouvir muitos músicos. Outra questão é de fazer parte de uma Igreja. Então a música pra mim tem assim um sentido de ser uma **forma de expressão, de comunicação com Deus, me ensinaram também assim, tocar na igreja desde menino** (Phellipe, 2º semestre, 2009). (grifos meus)*

Phellipe descreve com muita clareza a maneira como os evangélicos concebem a música. *Desde menino*, ele aprendeu que a música tem a função de comunicação com Deus e que, portanto, deve ser executada na igreja, cenário por excelência da perpetuação da doutrina. O músico evangélico encontra ali o ambiente propício para aperfeiçoar sua música e desenvolver a espiritualidade.

Eu acho que o instrumento me liga a Deus. Tem a questão da letra, que tem musicista que pensa na letra e se inspira, eu já penso muito na melodia. Então se aquela melodia vai me tocar realmente aí eu toco melhor ainda, mais inspirada (Beatriz, 2º semestre, 2009).

Para Beatriz, a música – ou melhor, o violino – é o recurso por ela utilizado para estar ligada a Deus. A melodia de seu instrumento, mais do que a letra propriamente dita, leva a inferir sobre a importância da *função de expressão emocional* para ela.

Há evidência suficiente para indicar funções da música extensamente e em um número de níveis como meios da expressão emocional. Ao discutir textos da canção, pudemos indicar que uma de suas características

proeminentes é o fato de que elas constituem um veículo para a expressão de ideias e emoções não reveladas no discurso ordinário (MERRIAM, 1964, p. 219).³⁷

Não apenas a música, mas também o texto das canções possui a capacidade de funcionar como veículo condutor de ideias e sentimentos e essa é a função primeira e essencial da música. Comumente, quando se pede ao músico uma definição de música ele imediatamente responde: é a expressão do sentimento. O violino, instrumento aprendido por Beatriz no Conservatório, é este veículo capaz de conduzi-la ao divino. Pude perceber essa realização pessoal na expressão do seu rosto no momento da entrevista. Segundo Bourdieu,

A música é a mais espiritualista das artes do espírito; além disso, o amor pela música é uma garantia de “espiritualidade”. Basta pensar no valor extraordinário conferido, atualmente, ao léxico da “escuta” pelas versões secularizadas (por exemplo, psicanalíticas) da linguagem religiosa. Conforme é testemunhado por inúmeras variações sobre a alma da música e a música da alma, a música está estreitamente relacionada com a “interioridade” (“a música interior”) mais “profunda” e os concertos só podem ser espirituais... (BOURDIEU, 2008, p. 23-24).
(grifos do autor)

De fato, desde os primeiros ensinamentos musicais, não importa onde e com quem aprenda seu instrumento, o músico – seja ele evangélico, popular ou erudito – é convidado não somente a *ouvir* com a alma, mas também a *tocar* com a alma, o que nos remete necessariamente ao caráter espiritualista da

³⁷ “There is considerable evidence to indicate that music functions widely and on a number of levels as a means of emotional expression. In discussing song texts, we have had occasion to point out that one of their outstanding features is the fact that they provide a vehicle for the expression of ideas and emotions not revealed in ordinary discourse” (MERRIAM, 1964, p. 219).

música. E essa espiritualidade é um privilégio de qualquer músico, independentemente de religião. No próprio Curso de Música da UEPA, identifiquei estudantes que não professam nenhum credo religioso, mas que têm suas próprias convicções, capazes igualmente de conduzi-los ao estado de interioridade, do qual fala Bourdieu.

Para Beatriz, essa ligação da música com o espiritual é tão profunda, que ela chega a relacionar o sucesso da performance à inspiração divina: “Então se aquela melodia vai *me tocar realmente aí eu toco melhor ainda, mais inspirada*”. Segundo Nettl,

De certa forma, a música é inspirada no sentido que nós não podemos analisar como ela encontra lugar no pensamento de um músico; mas talvez mais importante, é igualmente o resultado da manipulação e do rearranjo das unidades de um vocabulário dado, do trabalho duro e da concentração. Os conceitos de inspiração, de gênio, e de adquirir a música diretamente de fontes sobrenaturais são muito difundidos entre sociedades humanas, simples e complexas³⁸ (NETTL, 2005, pp. 28-29). (grifos do autor)

Nettl defende a ideia de que a inspiração sobrenatural é tão importante para as sociedades ocidentais e orientais, que por si só ela pode ser o principal recurso de aprendizagem do músico. Se considerarmos o grupo de músicos evangélicos que formam o chamado *ministério do louvor* nas igrejas como potencialmente um grupo social, entenderemos que o processo de ensino-aprendizagem da música nesses contextos vai além da memorização de técnicas como vimos no ensino conservatorial. Nas diversas denominações evangélicas, aprende-se o instrumento com o objetivo de louvar a Deus. Nesse tipo de ensino-aprendizagem musical, a espiritualidade é a base das atividades.

³⁸ “To some extent music is inspired, in the sense that we cannot analyze the way in which it finds its way into the thinking of a musician; but perhaps more important, it is also the result of the manipulation and rearrangement of the units of a given vocabulary, of hard work and concentration. The concepts of inspiration, of genius, and of acquiring music directly from supernatural sources are very widespread among human societies, simple and complex” (NETTL, 2005, pp. 28-29). (grifos do autor)

No entanto, as igrejas que investem na formação do músico têm também uma concepção tradicional de ensino.

*Eu aprendi com uma jovem da minha igreja. Eu comecei a estudar música já velho, com treze anos de idade, [risos] em relação aos outros meus amigos. Comecei a estudar com treze anos de idade e fui primeiro para aquele modo **tradicionalíssimo**, da teoria, bastante teoria, eu acho que foram seis meses de teoria, **longos seis meses**, depois fui pra flauta e por insistência mesmo eu consegui aprender flauta (Denison, 2º semestre, 2009). (grifos meus)*

Denison chama atenção para o que considera exagero de teoria, que desestimula o aprendizado dos iniciantes, de maneira geral. O rigor do ensino não permite que o aprendiz manipule o instrumento antes dos ensinamentos teóricos. Se para o músico do Conservatório essa situação já é difícil de ser tolerada, tanto mais difícil é para o músico evangélico, que quer exercer plenamente suas funções na prática do louvor na igreja.

Mas é ainda Denison que ressalta a importância da continuidade dos estudos em um Conservatório ou Escola de Música. Agora, percebemos que na mesma entrevista ele faz uma abordagem diferente do ensino na igreja, ao compará-lo com o ensino conservatorial.

Eu estudei com essa pessoa [da igreja] dois anos e não era uma musicista profissional e não tinha mais o que me passar. Chegou ao limite dela. Então ela mesma disse: olha, se tu quiseres continuar tu podes procurar a Escola de Música da UFPA ou o Conservatório Carlos Gomes. E aí foi quando eu procurei a Escola pra poder continuar essa vivência, porque eu me sentia muito bem em estar tocando, ter conversas muito agradáveis sobre música com outras pessoas que entendiam sobre música. Sempre com um

nível baixo de conhecimento, mas sempre absorver realmente o que essa pessoa tinha pra passar, o que de bom essa pessoa poderia me passar (Denison, 2º semestre, 2009).

Notamos no início do enunciado de Denison a ênfase com que se refere à sua primeira professora. Ela não era *musicista profissional*, permitindo-nos inferir que não passou pelas instituições que ela mesma indicou a seu aluno para que pudesse dar continuidade aos estudos. Até que ponto ela acreditava nessas instituições, se nem mesmo ela passou por lá? O fato de ter provavelmente admitido que havia chegado ao seu *limite* não significa necessariamente dizer que não estivesse satisfeita com o nível que possuía.

Mais adiante, Denison justifica sua opção de ingressar na Escola de Música da UFPA, porque ali poderia finalmente interagir com pessoas que *entendiam* de música e ainda poderia desfrutar de todos os privilégios oferecidos àqueles que frequentavam o espaço acadêmico, assegurando assim a manutenção do *capital herdado* – nos termos de Bourdieu (2008, p. 78) – da igreja. Capital esse que, para Denison, aliás, não se comparava ao *capital adquirido* (BOURDIEU, 2008, p. 78) pela instituição que lhe permitiria a aquisição do diploma.

Sendo capital uma relação social, ou seja, uma energia social que existe e produz seus efeitos apenas no campo em que ela se produz e se reproduz, cada uma das propriedades associadas à classe *recebe seu valor e sua eficácia das leis específicas de cada campo*: na prática [...] Isso significa, concretamente, que a posição social e o poder específico atribuídos aos agentes em um campo particular dependem, antes de mais nada, do capital específico que eles podem mobilizar, seja qual for sua riqueza em outra espécie de capital – que pode exercer, todavia, um efeito de contaminação (BOURDIEU, 2008, p. 107). (grifos do autor)

Se admitirmos, como Bourdieu, que o capital é uma relação social, poderemos depreender que os conhecimentos herdados por Denison da igreja com o auxílio de sua professora eram suficientes para suprir as necessidades da função eclesiástica da música naquele campo. O seu deslocamento temporário de campo, da igreja para a Escola, requer dele uma mobilização de sua herança, na expectativa de deixar-se *contaminar* pelo novo capital, ciente de sua posição no novo contexto: *Sempre com um nível baixo de conhecimento, mas sempre absorver realmente o que essa pessoa tinha pra passar, o que de bom essa pessoa poderia me passar.*

Luis Gustavo é saxofonista e pertence à Igreja Assembléia de Deus em Belém do Pará. Ele admite que o conservatório não seja a única possibilidade de aprendizagem do instrumento. Vejamos seu depoimento:

E se a pessoa não estudou no Conservatório?

Mas a pessoa não precisa fazer um conservatório pra estudar teoria musical. Eu acho assim, porque tem muita gente que estuda em casa, estuda na igreja, estuda informalmente.

Tu estudaste na igreja?

Não, eu comecei na igreja, mas eu fui pra uma escola de música.

Na igreja se trabalha também teoria musical?

Se trabalha. Teoria musical, prática instrumental, prática de conjunto, eu não sei se em todas as igrejas.

Na tua igreja, sim?

Sim.

E qual é a tua igreja?

Eu sou da Assembléia de Deus. Na minha congregação a gente tem trabalhado muito, a gente tem uma orquestra, tem um projeto de música, eu trabalho com a comunidade da igreja, com o pessoal da comunidade mesmo, do bairro, eles estudam música no meu projeto.

Quando tu começaste a tocar então, tu começaste...

Eu comecei na igreja. Já tinha uma banda de música na igreja, aí eu comecei a gostar de música só vendo essa banda tocar, comecei a tocar instrumento, e aí eu tive a oportunidade pra estudar e aí até hoje.

(Luis Gustavo, 2º semestre, 2009)

A Assembléia de Deus em Belém do Pará comemora neste ano de 2011 cem anos desde a sua fundação. Em uma conversa informal com alguns estudantes músicos assembleianos no Restaurante Universitário da UEPA, pude entender um pouco sobre a formação do músico no contexto da Assembléia de Deus.

Em 1911, os suecos Daniel Berg e Gunnar Vingren vieram em missão evangelizadora diretamente dos Estados Unidos para Belém. Segundo os estudantes assembleianos, o fato de estes missionários terem vivido o contexto musical das Big Bands pode ter influenciado no modelo de louvor introduzido na igreja baseado, sobretudo, na banda de sopros e coro. O gosto pelo estilo americano permanece até hoje. “Eu gosto muito de música instrumental, eu ouço exaustivamente. Big Band, eu gosto muito, música de orquestra, saxofone, que é o meu instrumento, eu ouço muito. Não só evangélica, popular, eu gosto muito” (Luis Gustavo, 2º semestre, 2009).

A Assembléia de Deus sempre se destacou das outras denominações cristãs pela sua banda³⁹, hoje orquestra de música. Músicos reconhecidos internacionalmente como o saxofonista Paulo Levy – que mora atualmente nos

³⁹ A importância da banda da Assembléia de Deus deve-se ao fato do número de instrumentos e instrumentistas, destacando-a como pioneira no Estado. Hoje, outras denominações, como a Igreja Batista também já têm o mesmo padrão de recursos de orquestra e coro.

Estados Unidos e acompanha, dentre outros, Bebel Gilberto – congregaram no Templo Central, como também é conhecida a igreja matriz em Belém.

Outras denominações têm igualmente a preocupação com a formação musical dos fiéis. Os cursos, que se estendem também aos moradores não evangélicos do bairro, funcionam como prestação de serviços à comunidade e ao mesmo tempo ao trabalho de evangelização. As bandas de música da igreja, tal como na experiência de Gustavo, servem de motivação para os jovens e atraem novos fiéis. Foi o caso de Lucília.

A minha história com a música começou na igreja. Quando eu entrei na igreja comecei a me envolver na área de música. Eu faço parte da Igreja Batista e eu vim fazer música no Seminário Batista. Fiz o Bacharelado lá, cinco anos, e como eu sou professora da Seduc, mas professora de primeira à quarta, eu precisava ter um diploma reconhecido, porque o curso de bacharelado do seminário não é um curso reconhecido pelo MEC. É um curso da denominação Batista pra preparar ministro de música. Então eu precisava junto à Seduc ter um curso que me respaldasse, que me desse a garantia de uma graduação. Aí eu vim pra UEPA justamente por isso. Pra ter a graduação reconhecida (Lucília, 8º semestre, 2009).

Lucília aprendeu teclado e clarinete no Seminário Teológico Batista Equatorial (STBE), da Igreja Batista. Para ela, a Licenciatura em Música representou o meio pelo qual poderia legitimar os conhecimentos já adquiridos na igreja. Ao abordar os meios de aquisição dos bens culturais, Bourdieu chama a atenção para a super valorização do diploma.

Na definição tácita do diploma, ao assegurar *formalmente* uma competência específica (por exemplo, um diploma de engenheiro), está inscrito que ele garante *realmente* a

posse de uma “cultura geral”, tanto mais ampla e extensa quanto mais prestigioso for esse documento; e, inversamente, que é impossível exigir qualquer garantia real sobre o que ele garante formal e realmente, ou, se preferirmos, sobre o grau que é a garantia do que ele garante (BOURDIEU, 2008, pp. 28-29). (grifos do autor)

O diploma, além de ser a representação simbólica do título hierárquico, também é a garantia de que seu portador possui todos os atributos por ele assegurados. Por sua vez, para a certificação de validade de um curso superior, o Ministério da Educação também vai exigir, dentre outros, que seu corpo docente possua títulos compatíveis com a instrução, de mestres ou doutores.

Um enunciado de Lucília é bastante instigante. Ela declara: “Aí eu vim pra UEPA justamente por isso. Pra ter a graduação reconhecida”. Podemos inferir que, ao procurar a Universidade do Estado do Pará, Lucília não estava exatamente interessada no currículo que a Instituição poderia lhe proporcionar. Mais adiante ela afirma: “Eu vim com uma base. Foi muito bom porque eu já vim com uma base musical, então eu não senti tanta dificuldade como os meus colegas que não tiveram” (Lucília, 8º semestre, 2009).

Quando ingressou no curso, Lucília tinha ciência de seus conhecimentos adquiridos e entendia o quanto a formação do bacharelado do STBE com ênfase no instrumento era o diferencial que lhe garantia estar acima do nível dos outros colegas. Contudo, a proposta curricular do Curso foi uma decepção para ela: “Eu esperava muito mais, principalmente da área de música, porque se a questão é pedagógica, eu não tive no bacharelado, realmente eu tive no curso de licenciatura, mas da área musical eu esperava muito mais” (Lucília, 8º semestre, 2009).

Mesmo reconhecendo o ganho na área pedagógica, Lucília se ressentia da ênfase na parte instrumental. Esse conflito de objetivos sempre esteve presente no Curso de Música. Ao se candidatarem para o vestibular, os estudantes são informados sobre as duas possibilidades que a UEPA oferece: o bacharelado, específico para instrumentistas, e a licenciatura, com ênfase na

educação musical. No entanto, estudantes que já possuem formação musical anterior ao Curso sentem-se deslocados nas disciplinas instrumentais, que têm o objetivo de ministrar conhecimentos elementares suficientes para atender a demanda das escolas de ensino fundamental e médio.

Como professora da primeira à quarta série, Lucília tinha um campo de trabalho limitado. Com o diploma de Licenciatura Plena em Música, as possibilidades tornaram-se mais abrangentes. Além disso, ela também reconhece que os aprendizados adquiridos na Universidade vão além do currículo explícito propriamente dito: “Quando eu passei a estudar música mudaram os meus conceitos, os meus pré-conceitos, eles foram modificados. Mas eu acho que foi pela religião, pela igreja que eu entrei na música. Os dois contextos me ajudaram bastante” (Lucília, 8º semestre, 2009).

Para um músico evangélico, a igreja será sempre o referencial para o qual estará voltado. Travassos estudou o perfil dos estudantes de música do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO e identificou que

Entre os estudantes fiéis das igrejas protestantes tradicionais e evangélicas, a prática profissional é canalizada para a sociabilidade ritual ou cotidiana de suas congregações. Tendo escolhido repertórios sacros, definidos como tal por suas igrejas, mapeiam o universo de músicas a partir de preocupações distintas das de seus colegas, deixando de lado a polarização entre músicas eruditas e populares. A maioria deles está ligada aos coros, como cantores, regentes, acompanhadores. Por terem nas crenças religiosas a razão de ser de suas atividades musicais, não estão engajados diretamente no debate em torno da qualidade artística da música popular (TRAVASSOS, 1999, p. 5).

No caso dos estudantes de música da UEPA, alguns mantêm a exclusividade da opção pela música evangélica e seus espaços, como Lucília.

Eu não sou uma musicista da noite, eu não canto na noite, e nem pretendo. Eu quero ser professora de música, trabalho numa escola na igreja, escola de música, trabalho muito em projetos sociais e gosto disso. Fora disso, música pra tocar na noite como profissão não é a minha área (Lucília, 8º semestre, 2009).

Outros são mais flexíveis quanto aos locais de apresentação. Beatriz, por exemplo, é assembleiana. Todos os finais de semana ela toca na igreja, mas também em casamentos fora da sua igreja. Quando perguntei a ela se o fato de ser evangélica era incompatível com o repertório de MPB da preferência dos pais, ela respondeu: “Eu acho que a gente sabe de certa forma separar as coisas, eu não vejo problema nisso e nunca fui ensinada que aquilo é errado, ou que não pode fazer. Eu to acostumada, meu pai sempre tocou, minha mãe gosta de cantar também” (Beatriz, 2º semestre, 2009).

Glenda aprendeu a tocar saxofone com Luis Gustavo – seu colega de turma na UEPA – na igreja. No entanto, em casa a escuta era diversificada.

O interesse pela música vem de família. Em casa eu cantava músicas evangélicas, e com o meu pai, porque ele não pertencia à igreja, eu cantava algumas coisas que ele cantava, por exemplo, Jorge Vercílio, Djavan, umas coisas que ele tocava no violão e eu cantava (Glenda, 2º semestre, 2009).

Para Glenda, o lado profissional não interfere no religioso. “Eu vejo que tem a questão profissional e a religiosa. É só saber separar, porque a questão religiosa vem de dentro e a questão profissional eu vou exercer como minha profissão. É uma separação, na questão música. Vejo assim.” (Glenda, 2º

semestre, 2009). No entanto, quando pergunto sobre seu local de preferência para concertos ela não deixa dúvida.

Na Igreja. Não sei se porque desde criança que eu sou acostumada a tocar, tocar e cantar na igreja, que eu já me sinto assim bem, quando eu vou e canto, quando eu toco eu me sinto bem, é uma coisa assim mais espontânea, do que no Teatro. Tem uma programação, tem que apresentar, tem chegar lá e tocar (Glenda, 2º semestre, 2009).

Phelippe só ouvia música *gospel* em casa. Sua família é de músicos, e quando estão reunidos tocam música evangélica. As outras escutas se deram através da mídia e do Conservatório Carlos Gomes.

A música bem mais popular eu tive contato pela televisão, rádio, mas também eu tive contato depois que eu entrei no Conservatório. Dez anos de idade eu entrei no Conservatório pra fazer violino, e passei cinco anos lá. Tive contato com música erudita, lá. Música popular é mais rádio, televisão (Phelippe, 2º semestre, 2009).

A música dita secular tem para ele um objetivo específico. “Mais pro meu aprimoramento técnico, então escolhi mais pra isso” (Phelippe, 2º semestre, 2009). E sua opção não significa um limite imposto pela igreja, mas a música com a qual se identifica é sempre a *gospel*.

Eu acho que eu sei dividir bem. Pelo fato de eu ser músico, mesmo, profissional, de estudar música, então pra mim é normal ouvir música por esse lado musical. Mas se for nos momentos que eu to triste, que eu to precisando ouvir uma música bacana, é gospel (Phelippe, 2º semestre, 2009).

Andréia ouve preferencialmente os hinos da igreja, mas o contato com o repertório das disciplinas ofertadas no Curso de Música despertou nela o interesse por outras músicas.

Eu comecei a ouvir mais a música daqui que eu não conhecia, apesar de ter nascido no Pará, eu não conheço quase nada da cultura daqui, porque os meus pais são de outro estado, e tem outra cultura. Então eu passei a ouvir um pouco mais da cultura daqui. Comecei a ouvir um pouco do carimbó, conhecer realmente o que é o carimbó, que eu não sabia. Muita coisa eu ainda to aprendendo, porque eu não sei, realmente (Andréia, 2º semestre, 2009).

De fato, durante as aulas de Música e Sociedade e de Cultura Popular, Andréia sempre demonstrou interesse pela música das tradições orais da região e esse comportamento é natural também em relação à herança familiar.

Eu acredito que não, porque eu conheço a cultura do outro estado, do meu pai, que é o Paraná, conheço da cultura dos meus avós, que é de Goiás, então a igreja não tem influência nisso. É porque, quando eu ia pra igreja eu não ia aprender isso que eu to conhecendo agora (Andréia, 2º semestre, 2009).

A igreja é o contexto específico da música sacra, feita para o louvor. Essa simples razão basta para que Andréia se convença de que ali não seria mesmo o lugar no qual conheceria outras músicas. Fica claro para ela que se trata de contextos diferentes, sem que esse fator lhe traga qualquer prejuízo. Para seus colegas de turma, no entanto, a igreja interfere na prática musical.

A prática religiosa interfere. É por isso que eu não tenho... Nada contra, mas, por exemplo, eu conheço um músico que já não toca mais, porque a religião não permite que ele toque em lugares... Eu praticamente não tenho, porque eu fui criada no catolicismo, né? Mas eu não gosto de nada que me deixe assim bitolada (Jade, 2º semestre, 2009).

Eu acho que interfere, dependendo da religião, interfere de um modo ruim, porque a parte religiosa ela forma muito da ideologia do pessoal, aí isso acaba influenciando no que eles vão querer ouvir, no que eles vão querer tocar, e acho que ela acaba restringindo as coisas. Tipo tem religião que pega a música popular e adapta pra ela, do jeito da religião, mas eles rejeitam a origem da música (Davi, 2º semestre, 2009).

Na nossa sala, a gente vê diversos tipos de religiões, nós temos eu acho que uma porcentagem muito grande de evangélicos, outros católicos, outros que já são ateus, então há toda essa mistura. E os que tocam, os que são evangélicos, no caso, eles são bem mais inflexíveis, bem mais. Então eu escuto esse estilo de música e é só esse que eu gosto. Eles não chegam a falar que é só esse que presta, mas é só esse que eu gosto, é só esse que eu vou escutar. Inclusive isso é curioso, porque existe realmente essa barreira e de certa forma isso prejudica, porque quando a gente vê pessoas que já são mais mente aberta, que podem até acreditar num deus, ter uma fé, mas já não são tão assíduos, já não são tão crentes, eles já são bem mais flexíveis. Ah, eu gosto de Jazz, mas música clássica é maravilhoso também, música erudita é linda! Eu escuto choro também. Então há essa fusão que acaba por enriquecer ao músico (Laíla, 2º semestre, 2009).

Jade, Davi e Laíla abordam as problemáticas mais frequentes com as quais os estudantes de música evangélicos são confrontados no dia a dia. Gostaria de cruzar esses pontos com o depoimento de dois outros estudantes: Luis Viana e Carlos. Os dois são exemplos da relativização de questões aparentemente cristalizadas. Jade evoca a restrição dos locais para tocar. Um músico evangélico não deveria tocar em qualquer lugar, mas vale conhecer a experiência de Luis Viana e onde aprendeu a tocar.

Minha infância todinha foi num bar. Meu padrasto era seresteiro, minha mãe cantava muito também, com três acordes só... Aí tive toda essa vivência aí, música! Essa música brava, violenta, eu escutava muito isso. Aí quando eu tinha onze anos meu pai, padrasto, nem pai foi, me ensinou a tocar algumas coisinhas, aí eu logo me envolvi com igreja. Como eu já fazia algumas notinhas, já tocava uns dois hinos, ah! Além de ser o músico da igreja esse daí vai ser o professor também. Pronto, aí eu fiquei lá passando o que eu sabia. E já tem muito tempo isso. Ensinando assim, sem metodologia nenhuma, e assim foi desenvolvendo. É capaz de eu saber mais músicas dessas antigas, brega, do que de igreja. Apesar de ter já um bom tempo na igreja. Porque é na infância que a gente aprende todas essas músicas. Nas férias, quando eu era criança, me levavam pra casa da minha avó, onde eu passava as férias e aquilo marcava muito, porque lá todos eram evangélicos, tinha que ir pra igreja, aí aquilo ficava me influenciando (Luis Viana, 2º semestre, 2009).

A música *brava, violenta* – e que portanto difere da música religiosa – Luis Viana aprendeu no bar, na convivência com o padrasto, que por não ser seu pai tem uma conotação inferior ao sentido da tradição da herança de pai para filho. Um pai de verdade não ensinaria *qualquer música* para seu filho. Ao

mesmo tempo, ele, influenciado pela família evangélica – *Porque é na infância que a gente aprende todas essas músicas* – começa a tocar e ensinar o que sabe na igreja, seu primeiro palco. Mas o repertório da música sacra não é exclusividade na vida de Luis.

Pelo fato de tocar vários instrumentos eu procurei ouvir de tudo um pouco. Assim como eu curto um rock, eu curto um brega, eu curto um calipso, eu curto um reggae, às vezes eu vou dormir, mas antes eu escuto um octeto renascentista, então é um contraste muito grande, disso na minha cabeça. Fica difícil até das pessoas aceitarem. E qual é qual é o teu gênero principal? Lá no fundo, no fundo, eu sou encantado por... piano. Então eu escuto com certeza muita música erudita de piano. Mas fora isso, funk, reggae, qualquer coisa, pra mim tá valendo (Luis Viana, 2º semestre, 2009).

De acordo com Luis, a religião não o impede de ouvir músicas dos mais diversos estilos. “Eu sou meio assim sabe, meio *vulnerável*. Eu toco na Igreja, mas isso aí não me impede de escutar as minhas músicas não” (Luis Viana, 2º semestre, 2009). (grifo meu) O fato de se julgar *vulnerável* indica o que Luis considera para ele mesmo como uma transgressão à doutrina da igreja. “A Igreja não recomenda que a pessoa faça isso. Mas a minha formação exige que eu tenha noção de música dentro de um contexto geral. Então foi uma das formas de me aprimorar nisso daí foi escutando tudo mesmo” (Luis Viana, 2º semestre, 2009).

Luis tenta separar a noção de escuta da noção de execução da música. Segundo essa perspectiva, um músico evangélico pode ouvir qualquer estilo, mas não está autorizado a tocá-lo. Ele justifica as escutas pela necessidade de adquirir novas influências para as atividades de composição e arranjo.

Uma prática de escuta é diferente de uma prática de execução. Se eu for lá pra um bar e tocar aquilo, quando eu chego a pegar um instrumento e vou executar determinadas músicas que são profanas, que não louva Deus, aí sim, aí a igreja vai me condenar, e vai querer me chamar a atenção e tal. Não que eu faça escondido isso, mas eu não influencio ninguém a fazer isso. Isso é uma opção minha. Pegar lá o meu notebook e ficar catando minhas músicas, sair catando tudo que é estilo e tal. Tentar escrever. Escrevo pra banda de música, e assim vai. Pra poder ter mais diversidade na questão da composição e de arranjo (Luis Viana, 2º semestre, 2009).

A tentativa de Luis de *driblar* os esquemas pré-estabelecidos pela igreja parece não ser tarefa fácil. Ao final, o mais importante para ele é tocar na igreja, porque é o local no qual pode aliar música e espiritualidade. Nesse contexto, a música torna-se para ele uma experiência mística, na qual o músico é envolvido a tal nível de bem estar que, em alguns casos, pode levá-lo à inconsciência, como se vivenciasse um estado de êxtase, no qual todo o universo ao seu redor perde o sentido para dar lugar ao culto de adoração (cf. MAUÉS, 2003).⁴⁰

Além de tocar no mundo evangélico, pra Deus, orquestrão assim, bem espiritual, não sei, a gente se sente bem, era pra mim tá só aqui, penso assim, se eu pudesse eu tocava só na igreja, pra não me envolver com outras coisas, porque não tem como confundir assim, religioso e profano. Como eu faço, ou tento fazer. É difícil. É uma parte muito complicada (Luis Viana, 2º semestre, 2009).

⁴⁰ No meio evangélico, contudo, a orientação bíblica é de se oferecer a Deus o culto racional (em que o adorador tem consciência do culto que presta a Deus), não havendo, nas igrejas protestantes tradicionais, incentivo aos momentos de êxtase.

É preciso dizer que Luis demonstra radicalidade na sua opção religiosa. Em dezembro de 2009, os estudantes do Curso organizaram uma mesa redonda para discutir o papel da indústria cultural na formação do gosto musical. Proposta do professor da disciplina Música Popular, Professor Augusto Souto, a mesa foi composta por um músico de brega, um pastor evangélico, um professor de estética, um antropólogo e por mim mesma.

Um dos momentos de maior polêmica foi quando o próprio Luis Viana questionou o uso de ritmos da música popular com textos da doutrina evangélica. Segundo Luis, tal uso seria incompatível com a função eclesial da música na igreja. O pastor, entretanto, declarou que apenas a presença do músico popular na igreja já justificaria a transposição de sua música com o objetivo de louvor. De fato, observamos que o consumo de música dos mais diferentes estilos motivado pela indústria cultural pode provocar novos padrões de comportamento nas igrejas menos conservadoras.

A experiência musical de Carlos, de Mocajuba, município do nordeste do Pará, é um exemplo dessa mudança no padrão de comportamento do músico evangélico. Ele aprendeu bateria na Igreja Assembléia de Deus de sua cidade. Apesar de ouvir em casa preferencialmente música evangélica, seu tio, que não partilhava a mesma religião, captava pelo rádio músicas das ilhas caribenhas. Outro tio ouvia marchas de carnaval. Aliás, Mocajuba é berço de um dos mais tradicionais cordões carnavalescos do Pará: Os Linguarudos.

Assim como Luis, ele justifica a escuta diversificada pela profissão. “Hoje eu ouço *Jazz*, *Rock*, ouço um pouco de Calipso, porque *eu tenho que tocar tudo*. Aliás, eu não tenho que tocar *tudo*, mas eu tenho que tocar um pouco de cada coisa, até pra conhecer o que é que o pessoal ta fazendo” (Carlos, 2º semestre, 2009). Sua banda da Assembléia de Deus – Templo Central – estava gravando *cd* na ocasião da entrevista. Além da igreja, a banda também se apresenta em shows evangélicos. Os estilos são os mais variados. Do *funk* ao calipso.

A inclusão de outros estilos musicais no louvor das igrejas evangélicas gera divisão entre seus membros. Para os mais conservadores, o uso indiscriminado de estilos musicais demonstra falta de compromisso religioso e até mesmo ausência de profissionalismo, o que faz com que ritmos e

harmonias considerados pobres tecnicamente entrem no repertório do louvor. A explosão da música rotulada *Gospel Music* ou *Música Gospel* tem como protagonista a MCC – Música Cristã Contemporânea – que difundiu essa nova categoria no Brasil a partir dos anos 1990, concebendo como *Gospel* toda música composta por cristãos, com doutrina cristã.

O perigo, para alguns, está na inclusão de *toda e qualquer* música, sem critério de seleção. Como lembrou Davi “tem religião que pega a música popular e adapta pra ela, do jeito da religião, mas eles rejeitam a origem da música” (Davi, 2º semestre, 2009). Rejeitar a origem da música significa em primeiro lugar o uso indiscriminado da melodia sem considerar a autoria e, em segundo lugar, não admitir que seus membros possam apreciar aquele estilo fora do ambiente da igreja, muitas vezes por razões profissionais.

A Igreja Protestante hoje ela tem a doutrina, ela tem as suas regras, então cabe a cada pessoa ter a consciência, cada um trabalha aquilo que acha melhor. Por exemplo, se for uma pessoa protestante e tem que fazer outro trabalho, alguma música que não seja da igreja, digamos assim, uma música profana, se a pessoa se sente bem fazendo, faça, porque não é uma questão de julgar, mas acontece, eu já vi acontecer em igreja muita gente ser limado, ser tirado da igreja por causa disso, ser disciplinado, a palavra correta. Mas eu já participei, tanto na igreja quanto em outras bandas de outros tipos (Luckaks, 4º semestre, 2009).

Luckaks lembra a expressão *disciplinado*, que indica para os evangélicos a situação de um membro que transgrediu alguma regra da doutrina. Quando isso acontece, o afastamento pode ser temporário – suficiente para que o membro possa refletir e reparar seu erro – ou definitivo, o que poderá implicar a busca de outra denominação ou até mesmo o desligamento da própria religião, em alguns casos.

A decisão de tocar outras músicas em outros espaços não evangélicos é conflituosa para alguns músicos. Para outros, todavia, o limite entre o evangélico e o popular é uma questão de profissionalismo.

Faz pouco tempo que eu sou evangélico. Eu era de outra religião. Por exemplo, eu trabalho aqui. Como eu falei, eu sou da banda da Aeronáutica, e na Base às vezes é preciso tocar na Igreja Católica. Por exemplo, no Círio de Nazaré, que é um evento dos católicos, né? Então, apenas respeito... e faço meu trabalho. Se for preciso tocar Ave Maria no cavaquinho, eu vou fazer sem problema (Rafael, 2º semestre, 2009).

Rafael nasceu no Rio de Janeiro. Embora não o tenha conhecido, Néelson Cavaquinho morou atrás de sua casa, então, desde a infância escutava histórias sobre o grande músico. Aos quatorze anos, Rafael já tocava samba, pagode, chorinho. O contexto musical naturalmente o conduziu ao Instituto Villa Lobos – UNIRIO – onde estudou cavaquinho durante três anos. Aos vinte e um anos foi aprovado em concurso militar da Aeronáutica em Belém para saxofonista e dois anos mais tarde ingressou no Curso de Música da UEPA.

Além da igreja, Aeronáutica, UEPA, Rafael também toca cavaquinho em barzinho. Quando declara que não vê conflito em tocar em espaços tão distintos entre si, remete-nos à noção de representação em Goffman. Os diferentes palcos constituem-se em diferentes cenários, nos quais o músico representará papéis diferentes. Na igreja, ele é o membro do ministério de louvor, no qual a música tem a função de conduzir todo o ritual do culto. Já na Aeronáutica, sua função é de compor a banda com seus colegas militares e representar os interesses de sua Instituição – as Forças Armadas. No palco da UEPA, ele é ora aprendiz, ora executante do repertório selecionado pela Instituição para sua formação. No barzinho, Rafael retorna às origens de sua experiência musical, tocando samba, pagode, chorinho.

Nenhum desses papéis, segundo ele mesmo, está em conflito com sua profissão. Ao contrário, eles contribuem para o entendimento de sua

identidade musical. Podemos afirmar, sob esse ponto de vista, que diante de cada público ele terá a flexibilidade de representar para si e para seus espectadores diferentes fachadas de sua identidade. Segundo Goffman, as profissões que levam ao comportamento de cinismo em relação ao seu público não o fazem para enganá-los, mas porque:

Podem se servir deste cinismo como meio de isolarem sua personalidade íntima do contato com o público. E podemos esperar mesmo encontrar típicas carreiras de fé, começando o indivíduo com um tipo de envolvimento pela representação que deve fazer, oscilando em seguida para trás e para diante várias vezes entre a sinceridade e o cinismo, antes de completar todas as fases e pontos de inflexão na crença a seu respeito, para uma pessoa de sua condição (GOFFMAN, 1983, p. 28).

A trajetória musical de Rafael é um exemplo do músico que está na fronteira do meio evangélico e do popular, considerando a oposição que ocupa na interação com seus companheiros de fé, colegas de profissão e de estudo na UEPA.

3.1.3 Músico Popular

Meu nome é Paulo Nataly. Nasci há cinquenta e dois anos atrás no interior de uma pequena cidade chamada Mocajuba, no Pará. Portanto, bem longe da tecnologia. Meu pai dançava no boi bumbá Brilha fama e eu ficava na beira do barranco vendo a canoa sair toda enfeitada pela fantasia dos brincantes, iluminada pelos balões e por um tempo eu podia ouvir no silêncio da noite as vozes dos integrantes,

*em uníssono, as músicas que hoje ainda consigo lembrar
(Paulo Nataly, 3º semestre, 2007).*

No primeiro semestre de 2007, Paulo Nataly era o mais velho de sua turma. Os colegas o tratavam por *Seu Paulo*. Ele não havia passado pelo Conservatório, mas era sempre referência quando se tratava de composição. Desde o primeiro momento que conheci Paulo entendi que estava diante de um músico com muita sabedoria. Procurei valorizar a música de sua cidade natal – o Samba-de-cacete⁴¹ – e o motivei para que fizesse seu TCC sobre esse tema. Ao final do Curso, em dezembro de 2009, apresentou a monografia intitulada *OS LINGUARUDOS: CARNAVAL DE GENTE QUE CRIA*, com os registros em partituras do repertório desse cordão carnavalesco de Mocajuba.

Ao apresentar Paulo como músico popular, chamo a atenção para uma situação pouco considerada pelos músicos, que entendem como popular apenas aquele músico que está no espaço urbano, ou ainda, aquele que toca Música Popular Brasileira – a MPB. Tinhorão (2001, p. 168) expõe a problemática afirmando a existência de “duas músicas populares – uma baseada em práticas coletivas particulares do mundo rural, outra ligada ao gozo pessoal próprio do individualismo inaugurado nos grandes centros urbanos”. Tal afirmação justifica-se quando o próprio Paulo identifica-se como rural: *bem longe da tecnologia*.

Mário de Andrade também fazia essa distinção por espaço quando pregava que todo artista brasileiro deveria buscar a fonte para sua música na música folclórica. Segundo ele, os brasileiros desconheciam completamente o *populário musical brasileiro* (ANDRADE, 1972). Convicto de que somente o retorno às manifestações populares desenvolveria um espírito de nacionalismo brasileiro, empreendeu a famosa *Missão Folclórica* de 1936, cujo objetivo principal era registrar e posteriormente divulgar as músicas coletadas por ele e

⁴¹ “Samba-de-cacete, s. m. Variação coreográfica do mineiro-pau, dança dos pauliteiros, como em Portugal, em que os dançarinos simulam luta de cacete. Cametá, Baixo Tocantins, principalmente nas comunidades remanescentes de quilombos” (SALLES, 2003, p. 231).

sua equipe⁴². Mário não via nessa atitude nenhum xenofobismo, mas uma necessidade natural da modernidade.

O critério da música brasileira prá atualidade deve de existir em relação a atualidade. A atualidade brasileira se aplica aferradamente a nacionalizar a nossa manifestação. Coisa que pode ser feita e está sendo sem nenhuma xenofobia nem imperialismo: O critério histórico atual da Música Brasileira é o da manifestação musical que sendo feita por brasileiro ou indivíduo nacionalizado, reflete as características musicais da raça (ANDRADE, 1972, p. 4).

Mário incentivava, dessa forma, que mesmo o músico da zona urbana, sobretudo o erudito, refletisse a musicalidade étnica brasileira. Mesmo reconhecendo a importância da música folclórica, sua postura intelectual erudita enfatizou a separação dos dois mundos musicais. Travassos (1997), no entanto, é mais abrangente na delimitação dos espaços daquilo que entendemos por rural e urbano e, por conseguinte, o que queremos dizer com músico popular.

A perspectiva sociológica pode combinar-se com um conceito antropológico moderno de cultura e com a postura relativista, caso em que *todas as músicas podem ser objeto de descrição e interpretação* por um observador que controla a projeção de seus valores estéticos sobre as realidades observadas. A autenticidade dos fenômenos culturais não poderia ser determinada, neste caso, senão em relação aos valores conflitantes de vários grupos sociais (TRAVASSOS, 1997, p. 93). (grifos meus)

⁴² Por ocasião de sua passagem pelo Pará, Mário de Andrade fez descobertas significativas, que contribuíram, sobretudo, para o entendimento das religiões de matriz africana no Brasil. Segundo FIGUEIREDO (2009), houve uma intencionalidade de Mário em valorizar as origens afro-indígenas da religiosidade afro na Amazônia, na tentativa de diferenciá-la da cultura europeia. Figueiredo destaca o fato de Oneyda Alvarenga, assistente de Mário e relatora da Missão Folclórica, ter interpretado o Babassuê – culto assim designado, segundo seu pajé, Satiro de Barros, por estar localizado em Santa Bárbara, município do Pará – como a inventividade de uma religião especificamente amazônica, embora o próprio Satiro confirme nos relatos à Missão sua herança das linhas de culto existentes no Pará: a cambinda, a nagô e a jeje ou batuque.

A postura relativista como premissa também da etnomusicologia leva-nos a considerar como objeto de análise *todas as músicas, em todos os contextos*. Segundo essa perspectiva, o músico popular constitui-se como um grupo social, cujas categorias tais como repertório, aprendizagem, público vão variar de acordo com o contexto observado.

Lühning (2006) contribui para a reflexão que ora nos propomos ao empregarmos a expressão *músicas brasileiras*, ao falar sobre *as diversas culturas musicais* produzidas no Brasil, o que remete à pluralidade da compreensão do fenômeno musical. Trata-se aqui de reconhecer o próprio tocador de tambor como músico profissional. Para tanto, é ainda necessário

Entender a busca da compreensão das diversas e diferentes culturas musicais brasileiras como uma chave para o reconhecimento das diversas identidades musicais, reconhecimento este necessário para a convivência respeitosa e digna em uma sociedade pluricultural e pluriétnica (LÜHNING, 2006, p. 50).

O passado se reconstrói através de imagens selecionadas. A capacidade de *espantar-se* da criança é indispensável para a experiência do prazer estético do adulto. Quando o músico retorna a contextos musicais em diferentes tempos de sua existência, ele organiza sua memória musical e tenta reconstituir sua identidade musical. No caso de Paulo, muitas músicas contribuíram para sua formação. A primeira fase de sua vida musical é desenhada pelas toadas de boi-bumbá que ouvia do pai, em Mocajuba. A essa escuta serão acrescentadas as ladainhas, música de velório.

Um outro movimento que sempre atraía as pessoas era velório. Quando morria alguém as pessoas se reuniam na casa em que era velado, às vezes até o oitavo dia. Um grupo de senhores cantava a ladainha e as outras pessoas

respondiam. Uma música que eu lembro bem falava de uma briga entre o anjo Miguel e Satanás, onde Maria, mãe de Jesus autorizava o Anjo a tirar a alma do inferno (Paulo Nataly, 3º semestre, 2007).

Aos treze anos, aprendeu com seu pai os primeiros acordes no violão. “Depois minha preferência pela música foi mudando. Passei a ouvir Néelson Gonçalves, Altemar Dutra, Vicente Celestino, Augusto Calheiro, Lindomar Castilho e assim por diante⁴³” (Paulo Nataly, 3º semestre, 2007). Apesar de se situar na zona rural, *bem longe da tecnologia*, Paulo sempre esteve em contato com as músicas produzidas nos grandes centros urbanos através do rádio. Os cantores mencionados por ele faziam parte da indústria fonográfica dos anos 1950, 1960 e, como nos dias atuais, os meios de comunicação filtravam os sucessos comerciais e os divulgavam. Pelo rádio, essa realidade existia no Brasil desde 1932.

Só a partir de 1932, o rádio foi uma espécie de “veículo síntese” da música popular, realizando três operações conjuntas: aglutinador de estilos regionais, disseminador dos gêneros internacionais e responsável pela “nacionalização” do samba, socializando para todo o Brasil o gosto musical carioca. Ao longo daquela década, o rádio e a vitrola substituíram, de uma vez por todas, o piano na sala da classe média brasileira.

O rádio serviu de plataforma eletrônica para uma geração brilhante de compositores, oriundos das classes populares e da classe média, que foram os responsáveis pela consolidação da linguagem do samba e da música popular brasileira como um todo: João de Barro – o Braguinha –, Noel Rosa, Ary Barroso, Lamartine Babo, Ismael Silva, Alcebíades Barcelos, o Bide. Em relação aos intérpretes, surgia no rádio o primeiro *star sytem* brasileiro: Francisco

⁴³ Os cantores citados por Paulo fizeram parte do que ficou conhecido como a *Era do Rádio*. Para aprofundar a importância do rádio para a formação do gosto musical brasileiro cf. CALABRE, Lia. *A era do rádio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

Alves, Carmem Miranda, Sílvio Caldas, Orlando Silva, entre outros (NAPOLITANO, 2007, p. 47-48). (grifos do autor)

Napolitano (2007) nos apresenta o rádio não apenas como um dos responsáveis pela formação do gosto, mas também o coloca como substituto do instrumento piano. O que significa que, com o advento do rádio, as pessoas passaram a preferir esse veículo como socialização da música ao invés de reunirem-se na sala da casa para cantar e tocar juntos. Mesmo na cidade de Paulo, no Norte do Brasil, as ondas transmissoras do rádio atualizavam seus ouvintes para os sucessos do momento, no caso, o samba. Assim, os compositores populares do *samba-de-cacete* de Mocajuba também ouviam o samba carioca e, de alguma forma, eram por ele influenciados. Afinal, como hoje, o acesso à música produzida nos grandes centros é muito mais fácil. O *samba-de-cacete*, ao contrário, jamais foi ouvido no rádio.

Durante as entrevistas, perguntei aos outros estudantes se eles conheciam alguma música das tradições orais. Os músicos eruditos, como os evangélicos, declararam praticamente o desconhecimento dessas músicas. Já com o músico popular a receptividade foi diferente.

Conheço bastante carimbó, marujada, que tem rabeca? Fui pro Marajó, aí vi os caras tocando e achei firme. Mas quando eu fui procurar material [na internet] eu praticamente não achei, principalmente daqui do Marajó. Eu achei mais coisa sobre o Nordeste, Maranhão. O carimbó a gente ouve quando sai na Praça da República, Praça Batista Campos, tem muito na Estação das Docas também. Na questão técnica comparando com o blues, o jazz eu acho que falta mais compromisso do pessoal que eu já vi tocando. Não era ninguém famoso, era gente que ia assim, aleatório. Mas as canções, as músicas em si eu dou muito valor. Pela música a gente sabe como era a vida do pessoal, sabe o que ele dava valor, sabia os medos deles, sabia como eles viviam (Davi, 2º semestre, 2009).

Na Praça [da República] todo domingo eu vou, onze horas toca carimbó. Porque não toca praticamente em rádio. Nossa TV daqui não passa. Não tem na Internet. Tem todos os tipos de música menos isso, que eu possa pesquisar. Então a maneira de conhecer é ir pra lá e ver ao vivo (Eduardo, 2º semestre, 2009).

Eu conheço esses cantos dessas senhoras muito antigas, a minha avó canta esses cantos assim bem, bem, antigos... Ela é parteira, descendente de índio. Eu tive contato também com os mais antigos lá do Maranhão. Eu ouço sem preconceito, eu não tenho aquela história de ficar analisando (Thonnys, 2º semestre, 2009).

Grosso modo, os relatos identificam como contexto de contato com a música de tradição as praças públicas localizadas no centro da cidade de Belém. Os estudantes também se ressentem da indisponibilidade do acesso a esse gênero na *internet*. Gostaria de apontar, sobretudo, para questões levantadas por eles que estão relacionadas à identidade do músico popular.

Davi descreve os músicos que viu na praça como pessoas descompromissadas. “Na questão técnica comparando com o blues, o jazz, eu acho que falta mais compromisso do pessoal que eu já vi tocando. Não era ninguém famoso, era gente que ia assim, aleatório” (Davi, 2º semestre, 2009). Normalmente, os músicos que tocam nas praças são intérpretes curiosos que se interessam pelo ritmo e reúnem-se para tocar, sem compromisso. Já aqueles que o fazem como exibição turística – como é o caso dos que se apresentam em espaços turísticos como a Estação das Docas em Belém – ensaiam mais, estudam, pesquisam e tocam profissionalmente.

Ao comparar esses músicos aos de *jazz* e *blues*, Davi está emitindo juízo de valor, que classifica, hierarquiza aqueles que têm mais técnica em relação aos que têm menos técnica. De certa forma está trazendo de volta o que

antes condenou na erudição. “Eu não tenho necessidade técnica, eu acredito que a música aconteça mais na cabeça do que no instrumento. A parte da cabeça não se aprende em outro lugar. Aprende sozinho mesmo” (Davi, 2º semestre, 2009). De fato, Davi teve quatro meses de aula de guitarra e continuou os estudos, segundo ele, como autodidata. E não é à toa que ele faz referência ao *jazz* e ao *blues*. Esses estilos são importantíssimos para a sua formação musical.

Eu ouço muito blues, que é o que eu gosto mais, sobre o blues o que eu mais gosto, porque o blues é muito simples. O blues são três acordes, quatro no máximo, é uma escalinha só, três notas, o que eu acho muito legal no blues é justamente a pureza da música, porque os caras não estudam, os caras não têm conservatório, os caras eram pobres, esses caras eram rejeitados mesmo, de direito, e eles tinham ideias, porque eles eram muito reprimidos e esse era o jeito deles de mostrar. E o legal do blues é que ele manteve essa ideia. O que é diferente do jazz, que eu também costumo ouvir muito, e que virou mais um divertimento, um entretenimento de músico. Porque tocando jazz se pode fazer tudo o que aprendeu, todas as escalas, pode brincar e se divertir. E basicamente é o que eu ouço, blues, jazz (Davi, 2º semestre, 2009).

O que mais chama atenção na declaração de Davi é o sentido da música que – no *jazz*, como no *blues* – parece residir na simplicidade e pureza da performance. Quando fala sobre o carimbó faz um comentário semelhante: “Pela música a gente sabe como era a vida do pessoal, sabe o que ele dava valor, sabia os medos deles, sabia como eles viviam” (Davi, 2º semestre, 2009). Apesar da sinceridade, as palavras de Davi não deixam de emitir certo tom de ingenuidade em relação à música e ao músico popular. Segundo Hobsbawm (2008, pp. 211-212):

Os músicos de jazz são profissionais. O preconceito contra o “comercialismo”, comum entre a maioria do público de jazz, torna necessário repetir essa obviedade. O jazz pode ser, em sua origem e por seu caráter, música folclórica, mas isso não quer dizer que seja uma arte de amadores. Mesmo fora dos grandes centros, a arte folclórica é, em grande medida, profissionalizada – a arte dos trovadores, malabaristas ou dos artistas itinerantes, para não falar de artistas virtualmente especializados como certos funcionários religiosos, ou do violinista que dá o tom para os *capstan chanties*, os presos negros cujo trabalho consiste em “puxar o canto” para os que realizam trabalhos forçados. (grifos do autor)

É consenso entre etnomusicólogos que a comercialização da música das tradições não diminui sua importância. Como cita Hobsbawn (2008), o músico popular sempre utilizou a música também como recurso financeiro. No município de São Caetano de Odivelas, ao norte do Pará, encontramos o *Boi de Máscara*⁴⁴, variação do *Boi-bumbá*, sem o enredo do auto. No mês de junho, uma banda de sopros percorre as ruas da cidade fazendo o fundo musical para o cordão passar. Antes, porém, do início da temporada, o representante do Boi passa nas casas fazendo a *cartonagem*, que consiste na colaboração financeira da comunidade para pagar os músicos. Na passagem do cortejo, caso o proprietário tenha contribuído, o Boi pára por algum tempo em frente à sua casa.

Essa relação espontânea da negociação entre os atores sociais do evento musical em São Caetano de Odivelas estabelece uma diferença em

⁴⁴ Cf. FERNANDES, José Guilherme dos Santos. *Festa, trabalho e memória na cultura popular do Boi Tinga de São Caetano de Odivelas, Pará*. Belém: Universitária, 2007; e SANTOS, Cleiduardo dos. *História e músicas dos Bois de Máscaras de São Caetano de Odivelas – Pará*. Belém: UEPA, 2010.

relação a determinados eventos eminentemente urbanos, como apresentado por Laíla.

*Tem essa questão da cultura, a gente vai pra Praça da República, vê lá **bonitinho**, gostava, dançava um pouquinho, o meu avô conhecia, era amigo do Pinduca, então desde criança eu já tinha essa relação, eu lembro que eu dançava com o Pinduca, o carimbó. Mas essa apreciação maior pelo carimbó cresceu quando eu conheci uma amiga que tocava, inclusive ela foi nossa primeira pandeirista do grupo. Então ela tocava **o carimbó mesmo, sabe?** Então ela foi me mostrando que era muito mais do que só **ah a cultura do povo paraense** (Laíla, 2º semestre, 2009). (grifos meus)*

Segundo Laíla, o carimbó da Praça da República é *bonitinho*, o que sugere uma apresentação diferente de contextos rurais. Normalmente, os músicos são percussionistas até mesmo com formação conservatorial, que se encontram ali aos domingos para trocar experiências musicais. Ela chega mesmo a citar Pinduca, conhecido nacionalmente como o *Rei do Carimbó*, por ter divulgado esse gênero no mercado musical brasileiro nos anos 1970. Nascido em Igarapé Miri, Região do Baixo Tocantins, no Pará, esse músico militar modernizou o carimbó com a utilização de instrumentos eletrônicos e bailarinos desempenhando coreografia estilizada durante as apresentações.

Entretanto, não foi exatamente a convivência na infância com Pinduca que atraiu Laíla para o carimbó. Fica claro que a amiga percussionista lhe apresenta o ritmo de maneira singular, “o carimbó mesmo, sabe?” Mas o que seria “o carimbó mesmo?” Para Laíla, parece ser a música que está além do clichê *cultura do povo paraense*⁴⁵. Ao fazer essa colocação, o termo *cultura*

⁴⁵ COSTA afirma em artigo sobre o carimbó que essa tendência ao regionalismo é típica do discurso artístico desde a primeira metade do século XX. “A um só tempo, nas décadas de 1960 e 1970, um conjunto de fatores históricos levou o carimbó a se tornar ao mesmo tempo ‘música popular’ identitária e ‘música folclórica’ identitária da região. A partir desse momento no Pará a música popular havia elegido/construído uma tradição (em parte como continuação e produto dos debates

ganha novo significado, mais abrangente, extrapolando as fronteiras do popular e do erudito.

Em primeiro lugar, parece muito claro que estamos tratando de *culturas*, no sentido plural. Nesse sentido, o carimbó seria apenas uma das diversas expressões das culturas do povo paraense. Em segundo lugar, a declaração de Laíla nos faz refletir sobre o sentido de cultura popular. Seria ela apenas o oposto da cultura erudita? Enquanto pesquisadores do final do século XIX realizavam pesquisa de campo no meio rural estariam realmente valorizando os saberes tradicionais ou alargando o abismo entre intelectuais e povo? “Ao buscar uma literatura ou uma cultura *popular*, a curiosidade científica não sabe mais que repete suas origens e que procura, assim, não reencontrar o *povo*” (CERTEAU, 1995, p. 56) (grifos do autor).

Certeau (1995) destaca ainda determinadas conotações relacionadas ao termo *popular* ainda no século XIX, mas que perduram contemporaneamente: “o popular aí está associado ao natural, ao verdadeiro, ao ingênuo, ao espontâneo, à infância” (CERTEAU, 1995, p. 63). Reencontramos aqui o eco para as vozes de Davi, ao comparar o músico de *blues* ao tocador de carimbó sintetizado na expressão *pureza da música*, e de Laíla, ao diferenciar o carimbó profissional do *carimbó mesmo*, como ela diz. O sentido da palavra *popular* remete, inexoravelmente, ao povo, àquele que reside na zona rural e que portanto é portador da verdadeira *cultura nacional*.

Todavia, o músico popular da zona urbana também reconhece na Música Popular Brasileira – MPB esses mesmos atributos. “Eu gosto muito porque é raiz brasileira. Eu acho que todo mundo tem que ter isso. O nosso país é a nossa raiz, se a gente não entender como funciona a música daqui, o que vai adiantar eu escutar outros estilos, de outras regiões?” (Eduardo, 2º semestre, 2009)

Em Naves (*et al.*, 2006, p. 9) encontramos uma possibilidade de definição para MPB:

modernistas sobre o popular regional, e em parte como invenção das décadas de 1960 e 1970). Esta tradição local, por sua vez, precisaria obrigatoriamente passar pelo carimbó (pau-e-corda ou moderno), por mais que para alguns músicos também devesse se associar à grande tradição da música popular vinda do sudeste do país” (COSTA, 2010, p. 81). (grifos do autor)

Existe um consenso, hoje em dia, entre pesquisadores e aficionados da música popular que se cria no Brasil: a sigla MPB, que tanto define quanto borra essa definição de gêneros e estilos da canção popular, tem raízes históricas bem demarcadas. Foi no âmbito dos desdobramentos da bossa nova no início dos anos 60 – com a incorporação pelos músicos da temática política e com o engajamento social de alguns deles –, da proliferação de programas musicais na televisão e do grande sucesso dos festivais da canção ao longo dessa década, que a Música Popular Brasileira (MPB) surge como instituição e se firma como marca da música brasileira por excelência.

Contudo, a institucionalização da MPB como *excelência musical* tem gerado conflitos entre músicos, uma vez que ela segrega outros gêneros igualmente brasileiros. O exemplo mais claro dessa situação são as prateleiras das lojas de discos, que separam em etiquetas MPB, Sertanejo, Forró, Samba, Pagode.

Ora se postula que a renovação da música popular pressupõe a ruptura com os fundamentos nacionais e totalizantes da MPB, ora se assume uma atitude mais inclusiva com relação ao modelo criado pela MPB, procurando atualizar a canção popular a partir da incorporação de sonoridades gestadas por compositores que se consagraram como emepistas (NAVES et alli, 2006, p. 9).

É muito comum encontrarmos músicos das novas gerações sendo apresentados por emepistas como Elza Soares, Jair Rodrigues, Chico Buarque. Nomes que, de certa forma, *certificam* a qualidade do trabalho

musical. Mas é preciso lembrar que popular não significa necessariamente popularidade. Nos anos 1970, por exemplo, não era Chico Buarque que tocava no radinho de pilha de minha mãe. Ela ouvia Fevers, Renato e seus Bluecaps, Roberto Carlos, Ronny Von, dentre outros.

Podemos afirmar que, com as devidas proporções, essa é a realidade do músico popular que toca na noite: o músico de barzinho. No Curso de Música da UEPA, o músico popular toca em bares, eventos, tem banda, faz *show*, e seu repertório é adequado ao público daquele momento. Um músico com tendências jazzísticas, por exemplo, terá mais dificuldade de encontrar emprego em Belém. São raros os locais que investem nesse gênero. Em geral, os bares preferem músicos com repertório variado, que inclua dos clássicos aos sucessos da atualidade. O modelo bossanovista do *banquinho e um violão* é cada vez mais substituído pela banda, que atrai muito mais público e consumidores para o bar. Segundo Becker (2008, p. 91), o músico de casa noturna é

Alguém que toca música popular por dinheiro. Exerce uma ocupação do setor de serviços e a cultura de que participa tem seu caráter determinado pelos problemas comuns desse tipo de ocupação de serviço. Esses trabalhos distinguem-se em geral pelo fato de, neles, o trabalhador entrar em contato mais ou menos direto e pessoal com o consumidor final do produto de seu trabalho, o cliente para quem executa o serviço. Conseqüentemente, o cliente é capaz de dirigir ou tentar dirigir o trabalhador em sua tarefa e de aplicar sanções de vários tipos, variando desde a pressão informal até a recusa do serviço, que passa a ser solicitado a outras das muitas pessoas que o executam.

Não obstante a relação comercial que envolve a profissão do músico popular, dentre os músicos entrevistados para este trabalho, o barzinho é sempre citado como o lugar privilegiado da interação músico-plateia. Em alguns casos – e aqui me refiro à especificidade do *Bar do Gilson*, que, aliás, hoje é chamado *Casa do Gilson*, o que denota o aspecto familiar evocado por Laíla – o

bar chega a ser representado como uma rede social semelhante à família, o que gera um ambiente de informalidade, participação, aprendizagem, independentemente do nível profissional do músico.

Lá é uma família [no Bar do Gilson]. É uma família de músicos, a música, a família música, que une todo mundo. Então a receptividade é sempre muito grande com qualquer pessoa, seja ela um músico profissional, um dileitante, uma criança que ta começando a tocar, basta ter coragem pra chegar lá e tocar, mostrar um pouco o que sabe. E eu acho que isso atrai muito as pessoas que realmente gostam, porque ela vai uma primeira vez, tocou, ela foi bem recebida, então ela volta de novo lá, e isso vai gerando um círculo, que acaba por fazer o choro sempre muito forte aqui (Laíla, 2º semestre, 2009).

A descrição de Laíla para o *Bar do Gilson*⁴⁶ nos remete ao ambiente familiar, no qual a maioria dos músicos populares aprendeu seu instrumento. Como no caso do músico das tradições, o músico popular se considera, em geral, autodidata por não possuir formação institucionalizada. No entanto, o aprendizado nesse meio parece ser mais espontâneo, sobretudo se comparado ao ensino conservatorial.

O Bar do Gilson **é uma outra relação de músicos**. É diferente de quando você entra no conservatório e as pessoas ficam comentando sobre música, ah, eu gostei da apresentação daquele homem. O Bar do Gilson é realmente a casa pro músico se divertir, fazer o que gosta, eu acho que além de tudo, aquele clima de companheirismo, de

⁴⁶ A *Casa do Gilson ou Bar do Gilson*, como é mais conhecido, tem o nome de seu proprietário, o cavaquinista Gilson Borges. Trata-se de uma casa especializada em choro e samba em Belém do Pará. Sua localização na periferia da cidade não impede a lotação nos finais de semana por músicos e apreciadores do chorinho para ouvir o próprio Gilson acompanhado de outros músicos que frequentam o Bar religiosamente. Em 2008, o grupo *Gente de Choro*, que é originário desse convívio musical gravou CD comemorativo aos 20 anos da Casa do Gilson, que foi lançado no Teatro da Paz, o mais importante da cidade, certificando a importância do lugar para o cenário musical belenense.

amizade, te faz nunca deixar de ir lá. Às vezes tu não vais, aí tu ficas, poxa, nunca mais eu fui lá. E não tem aquela obrigação de tocar certo, *você vai tocar, você vai se sentir, se errou uma nota, tudo bem, o que interessa é o que tu estás sentindo, é essa relação, aquela linguagem junto*, de chegar, falar com todo mundo, sobe aqui, vamos tocar (Laíla, 2º semestre, 2009). (grifos meus)

A *relação de músicos*, enfatizada por Laíla, descreve o ambiente de socialização no qual os músicos se encontram para simplesmente *tocar* e até *aprender a tocar*. O companheirismo que se estabelece nesse tipo de contexto musical em nada se compara aos laboratórios dos conservatórios reservados ao solista e seu professor. Os chorões⁴⁷ – como são conhecidos os músicos que tocam Chorinho –, seja qual for sua formação musical, tocam sem auxílio de partitura, tocam de ouvido, improvisam, e a condição para o sucesso da execução é a harmonia do conjunto, resultado do diálogo que se estabelece entre os instrumentos. Moraes (2004, pp. 97-98) relata o que observou na *Casa do Gilson*.

Em 1987, quando começamos a frequentar a Casa do Gilson, observamos que ali se reuniam músicos eruditos e populares, amadores e profissionais, e que isso de forma alguma forma influenciava no resultado sonoro do que ali

⁴⁷ Interessante perceber a semelhança do contexto dos chorões do início do século XX comparados aos da atualidade. O Bar do Gilson localiza-se fisicamente no fundo do quintal da casa de seu proprietário e ali frequentam eruditos e populares. “Os excluídos sociais foram expulsos para os subúrbios ou para os morros (favelas). As perseguições de policiais tornaram-se frequentes em face da presença de homens pobres, descalços ou maltrapilhos que perambulavam pela Avenida Central ou pela Rua do Ouvidor. Esses novos espaços urbanísticos tornaram-se pólos de entretenimento das elites brancas e burguesas. Paulatinamente, Durante os anos 1910 e 1920, com o surgimento dos cinemas, dos *dancings*, cafés, cabarés, os chorões (em geral negros e despossuídos sociais) passaram a se exibir em conjuntos musicais nesses novos “espaços” considerados “civilizados” pelas elites dominantes... E os sons emitidos pelos instrumentos tocados pelos chorões passaram a emocionar os artistas eruditos da época: Heitor Villa-Lobos, Alberto Nepomuceno, Luciano Gallet, Darius Milhaud, Arthur Rubinstein, que descobriram um Novo Brasil fortemente ligado ao chamado primitivismo musical” (CONTIER, 2004, p. 7). grifos do autor. No caso do Bar do Gilson, chama a atenção o fato que músicos e apreciadores de chorinho de origem social elevada vão a um bar na periferia da cidade em busca de um espaço de celebração da música popular dotada de sentido sofisticado.

era apresentado. Percebemos que nas rodas de Choro, a distinção entre profissionais e não-profissionais é eliminada pelo democrático exercício do Choro, onde cada um faz o que sabe e aprende tocando. (...) Vê-se, nesse contato musical, o estabelecimento de intercâmbio e de trocas, que tendem a alimentar os músicos e favorecer a renovação a partir da atualização. Há quinze anos, Gilson e “seus chorões” compartilham aprendizagens e fortalecem amizades. (grifos da autora)

O relato de Moraes é suficiente para compreendermos o significado que adquire para Laíla tocar no Bar do Gilson. Bem diferente dos eventos empresariais para os quais o *Charme do Choro* – grupo paraense de chorinho composto por mulheres, do qual Laíla faz parte – é convidado para integrar a programação cultural.

Ali eu toco sem medo, sem aquela preocupação, puro divertimento. Quando a gente vai tocar pelo trabalho mesmo, eu já toquei em alguns eventos, não é a mesma relação até por parte do público, a receptividade do público. E isso influencia o músico a fazer uma boa apresentação. A gente já teve apresentações que existia um público bom, mas que não conhecia e se mostrou bem inflexível na hora de apresentar (Laíla, 2º semestre, 2009).

Quanto à receptividade do público, esta é uma situação enfrentada também pelo músico erudito. O desconhecimento do repertório gera apatia e desmotivação por parte do público. Os eventos aos quais Laíla se refere são, em geral, eventos fechados de empresários, ou outras categorias profissionais. A presença da música erudita nesses locais basta para demarcar e destacar o espaço da elite. O chorinho ou o carimbó são o elemento exótico, o diferente que precisa ser valorizado, ainda que incompreendido. Aliás, Chartier (1995, p.

179) declara que “a cultura popular é uma categoria erudita”, criada, segundo o autor, pelos próprios eruditos pela necessidade de decifrar o diferente de si.

Thonnys também toca chorinho. Aos treze anos ele percebeu que estava perdendo a visão. Foi diagnosticado com cegueira progressiva. Nesse período, seu irmão havia saído de casa e deixou o violão. A música foi indispensável para que ele se curasse do quadro de depressão que se instalou após a notícia que mudaria toda sua vida.

Por curiosidade fui lá e comecei a tirar som numa corda só. Depois de um tempo eu fui pegando essas revistinhas de banca, fui tirando, tirando, e muita coisa eu tirava de ouvido e eu não sabia o que era tirar de ouvido, depois que me diziam: onde tu aprendeste essa música? Ah, tocando... Mas com quem tu aprendeste? Peguei, assim... essa nota... que nem nome eu sabia. Depois que eu fui tocar com um rapaz e ele disse: faz tal seqüência lá... ele sabia bem mais do que eu, aí ele falou umas cadências lá e eu não sabia, eu desconhecia, aí desde esse dia falei, não, tem que procurar estudar. Aí fui pros livros, aí fui aprender o que era harmonia, composição (Thonnys, 2º semestre, 2009).

Quando o entrevistei, além do Curso de Licenciatura em Música, Thonnys frequentava o curso de violão erudito no Conservatório Carlos Gomes. Semelhante ao músico evangélico, o músico popular também sente a necessidade de legitimar seus conhecimentos através do diploma. Segundo Bourdieu (2008, p. 308), essa atitude é típica do próprio sistema escolar.

Vítima por defeito dos efeitos do diploma escolar, o autodidata ignora o direito de ignorar atribuído pelos brevês de saber; além disso, seria inútil, sem dúvida, procurar fora da maneira como ele se afirma ou denuncia o que faz diferença entre o ecletismo forçado dessa cultura adquirida

ao acaso dos encontros e das leituras, por um lado, e por outro, o ecletismo eletivo dos estetas que, na mistura dos gêneros e na subversão das hierarquias, gostam de procurar uma oportunidade de manifestar a onipotência de sua disposição estética

O autodidatismo é elogiado, mas não aconselhável pela intelectualidade. Grandes músicos populares como Cartola e Néson Cavaquinho são elogiados até hoje pela qualidade de suas composições. Como puderam compor obras primas em música e poesia sem possuir o diploma? Para alguns, esse atributo não se compara ao do músico erudito que tem conhecimento de harmonia, de partitura, e que, portanto, coloca o músico popular em desvantagem. Suas composições serão boas, mas inigualáveis ao virtuosismo erudito.

Em linhas gerais, esses são os perfis das identidades musicais dos estudantes de música da UEPA. Diferentes trajetórias, que se entrecruzam ao longo dos quatro anos da Licenciatura, produzindo *identidades mixadas*, reelaboradas e revisitadas pela memória musical de cada ator.

4 O CAMINHO DO MEIO: *EU CURTO MEU SOM, MAS RESPEITO O SEU*

*O “além” não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado [...] Inícios e fins podem ser os mitos de sustentação dos anos no meio do século, mas, neste ‘fin de siècle’, encontramos-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. Isso porque há uma sensação de desorientação, um distúrbio de direção, no “além”: um movimento exploratório incessante, que o termo francês ‘au-delà’ capta tão bem – aqui e lá, de todos os lados, ‘fort’/da para lá e para cá, para frente e para trás (BHABHA, 1998).
(grifos do autor)*

As dicotomias evocadas por Bhabha (1998) explicam a transitoriedade das identidades e vão culminar com o termo francês *au-delà*, síntese do rompimento das fronteiras latitudinais e longitudinais. Ousaria afirmar que as identidades musicais dos estudantes de música da UEPA não cabem em classificações. Elas estão *au-delà* de músico erudito, músico evangélico ou músico popular. Em muitos casos, os próprios estudantes não encontram a localização precisa da sua identidade.

Durante as entrevistas, quando eram questionados a respeito da identidade musical, estabelecia-se o silêncio, pausa para a elaboração de uma resposta que não existia concretamente. Alguns admitiam mesmo a fase da busca: “Ainda estou buscando essa definição” (Feliphe, 2º semestre, 2009). “Eu ainda não consegui me definir” (Andréia, 4º semestre, 2009). “Eu acredito que ainda tem muita coisa, muita coisa pra aprender. O que eu achava que eu tinha, o que eu achava que era muito, eu vi que era muito pouco” (Beatriz, 2º semestre, 2009). “Me defino em desenvolvimento” (Davi, 2º semestre, 2009).

Mas a busca indica ao mesmo tempo a abertura para novas possibilidades: “É difícil. Na vida a gente tem fases” (Denison, 2º semestre, 2009). “Eu to tentando encontrar a minha personalidade musical, entre o erudito e o popular” (Eduardo, 2º semestre, 2009).

A identidade também é sinônimo de poder e de escolha. O que ela pode me dar? Identidades são construídas no sentido de serem aprimoradas, colocadas e reconhecidas na sociedade e entre os próprios músicos. O desejo de ser o melhor é construído em relação ao padrão erudito, quase como uma obrigação de ser o que eu sou e ser o que o outro deseja que eu seja. “Tô aprendendo. Ainda não cheguei no melhor, mas eu to tentando, to caminhando pra chegar lá” (Glenda, 2º semestre, 2009). Em alguns casos, a diversidade musical do universo acadêmico causa certo desconforto e até desinteresse pelo Curso. “Também se não é música erudita é música de tradição oral. Então eu fico meio perdido. Então eu não me encaixo” (Phellipe, 2º semestre, 2009).

A globalização representa para alguns o bode expiatório, responsável pelo sentimento de niilismo cultural. “Hoje a minha identidade é bem variada. Como diz o Professor Augusto Souto, nós hoje estamos sem identidade cultural,

porque a globalização tem tantos ritmos, gêneros, muita coisa se apresenta pra gente” (Paulo, 2º semestre, 2009). Ortiz (s/d) assinala a modernidade – seguida do que chama das três revoluções industriais: a primeira, no final do século XVIII, a segunda, no final do século XIX e a última, que estamos vivendo até hoje, iniciada em meados do século XX – como a responsável pela mudança de paradigma nas relações sociais mundiais.

As relações sociais já não se limitam mais aos indivíduos que vivem no contexto desta ou daquela cultura, elas se apresentam cada vez mais como “desterritorializadas”, isto é, como realidades mundializadas. Contrariamente ao argumento antropológico que fixava a cultura num lugar geograficamente definido, ou às premissas nacionais que enraizavam as pessoas no solo fixo de um território, temos agora um “desencaixe” das relações sociais em nível planetário. A ideia de que toda cultura possua um centro, a tribo, a civilização ou a nação, delimitando fisicamente um entorno bem preciso é colocada em xeque. A modernidade-mundo atravessa as diversas formações legadas pela história, dos povos primitivos aos países industrializados (ORTIZ, s/d p. 79). (grifos do autor).

Contudo, é importante reconhecer que a globalização também contribui para a socialização de múltiplas escutas que, em alguns casos, são determinantes para formação do gosto musical. Não só. O fato de ser um músico erudito não significa necessariamente dizer que ele não goste de música popular e *vice-versa*, como vimos no capítulo anterior. As preferências musicais também são reveladoras de trajetórias identitárias.

4.1 DIVERSIDADE MUSICAL - PREFERÊNCIAS MUSICAIS E IDENTIDADES

Uma abordagem antropológica da diversidade musical não pode deixar de considerar as problemáticas políticas geradas pelos usos compartilhados de categorias musicais. Servir-se das *palavras da música* – música erudita, música contemporânea, *gospel*, sertanejo, sertanejo universitário, forró, forró universitário, forró de pé de serra, *funk*, bossa nova, samba, música do mundo, etc. – é comprometer-se com a vida musical.

Identifiquei a *Música do mundo* ou *World music* como uma *categoria musical*: um rótulo que aprova um processo de diferenciação e singularização da palavra *música*. Propositamente, gostaria de deter-me, ainda que superficialmente, nessa categoria, pela relevância que ela tem para o Curso de Música da UEPA. No currículo, existe uma disciplina chamada *Música Popular*, que diferentemente da disciplina *Música Popular Brasileira*, trata especificamente da Música do Mundo e os efeitos da indústria cultural sobre essa música. A possibilidade de discutir sobre categorias musicais contemporâneas é sempre motivo de grande debate entre os estudantes.

A noção de categoria musical permite-me evocar problemáticas de definição. A Música do Mundo é uma categoria musical, podendo designar tipo, estilo, registro ou movimento musical. Contudo, ao contrário da categoria MPB, por exemplo, não sugere modo de diferenciação nacional ou geográfico da música. Não é possível considerar quais músicas não fazem parte do mundo em questão e quais músicas são de fato distintas. Uma análise descontextualizada da denominação Música do Mundo não revela nenhum critério relevante de diferenciação da música. Por isso mesmo, poderíamos afirmar a respeito dessa música que ela pertence a todos e todos com ela se identificam. Os meios de comunicação são indispensáveis para esse processo de mundialização da música.

Para Seligman (2008, p. 119), produtor musical e diretor geral da Womex, maior evento mundial da Word Music, Música do mundo “...é um termo mercadológico. Para mim, pessoalmente, *word music* é ... bem, deixe-me colocá-lo em outras palavras: o que eu gosto da *word music*? Qualquer coisa de qualquer canto do mundo que seja bom. É isso”. Notamos que nem mesmo o autor consegue definir Música do Mundo.

A composição dessas categorias musicais responderia a critérios geográficos. A diversidade da Música do Mundo estaria acima das identidades regionais e nacionais – uma representação quase culturalista da diversidade musical, uma febre desenfreada que faz com que todo e qualquer estilo, apresentando nuances nacionais e/ou regionais seja lançado nas prateleiras do mercado mundial como representante de culturas diversas, desconsiderando suas especificidades em nome do exótico.

Encaramos ainda um outro aspecto desse relacionamento entre as diversas culturas: o da divulgação e transmissão da música pop rock internacional e tentativas de enriquecer esta música um pouco pálida e sem fôlego pelo empréstimo que se faz à música tradicional de outras culturas, aproveitando-se de um certo exotismo que se sente nela. Este novo estilo de mescla se chama de “World Music” (LUHNING, 1991, p. 106). (grifo da autora)

Essas problemáticas nos levam a refletir sobre as nossas maneiras de falar da música a partir de categorias musicais. Essa maneira de pensar a música nos leva diretamente a categorizar nossos *gostos musicais*: como distingui-los? Como estabelecer e discutir nossas diferenças?

Classicamente, as pesquisas de *marketing*, as sondagens e as estatísticas realizadas sobre os gostos musicais estabelecem uma grade de leitura da sua diversidade. No contexto acadêmico, nos primeiros dias de aula os estudantes de música são interrogados sobre uma possível preferência por determinada música, relacionando-se a um estilo ou tipo musical. Com a classificação dos gostos musicais dos interlocutores em categorias musicais, em geral mais correntes (clássico, *jazz*, *gospel*, popular), ficam claras as diferenças de interpretação e apropriação da música.

A uniformização da coerência desses gostos musicais condena o pesquisador a construir sua análise e suas conclusões sobre uma representação única das práticas musicais. As diferenças que as categorias musicais permitem produzir não podem ser confundidas estritamente com as

diferenças feitas nas nossas escutas. Com efeito, qualquer passagem de um saber sobre as músicas a um saber sobre as nossas práticas parece inverter o processo de conhecimento necessário a uma compreensão das nossas relações com a música. Se as músicas permitem escutas, as nossas práticas são o lugar de significado da sua diferença. Assim, tomarmos como base as categorias musicais para dar significado às nossas práticas é nos basearmos de maneira abusiva numa representação do caráter convencional dos nossos regimes de escuta.

Se as categorias utilizadas mostram-se relevantes para estudar os gostos musicais, a observação do comportamento musical e a interação entre os estudantes de música não permite demonstrá-lo: ao postular uma estruturação dos gostos num conjunto de tipos musicais, determina-se os resultados da investigação. Essa crítica indica dois problemas fundamentais quanto aos gostos musicais. O primeiro é relativo ao significado dos gostos musicais: como dar sentidos a esta construção e pôr em cena a sua relação com nossas práticas e nossas maneiras de falar? O segundo diz respeito à produção da sua diversidade: se existem diferentes gostos musicais, como apresentar sua diversidade sem ferir a do outro?

A ciência do gosto e do consumo cultural começa por uma transgressão que nada tem de estético: de fato, ela deve abolir a fronteira sagrada que transforma a cultura legítima em um universo separado para descobrir as relações inteligíveis que unem “escolhas”, aparentemente incomensuráveis, tais como as preferências em matéria de música e de cardápio, de pintura e de esporte, de literatura e de penteado (BOURDIEU, 2008, pp. 13,14). (grifo do autor)

Para dar vozes a essa crítica e propor uma alternativa a esses métodos de construção dos gostos musicais, apresento a resposta de Wagner sobre suas experiências pessoais com a Música Brasileira. Parece-me interessante, para pôr em perspectiva as problemáticas discursivas elaboradas sobre os gostos musicais, questionar a forma como Wagner fala de sua música.

Por um lado, os espaços bem definidos da escuta são reveladores da evolução da construção do gosto musical, por outro, seu depoimento demonstra a condição problemática dessa ação que consiste em falar das experiências musicais a partir de categorias musicais.

Como ouvinte, tive contato com estilos e artistas diferentes. Convivendo com uma família com formação e interesses heterogêneos, e o mesmo ocorrendo com amigos, local de trabalho, etc., é praticamente impossível isentar-se disso. Assim, na infância ouvia música erudita na biblioteca do pai, Mutantes, Gilberto Gil, Caetano Veloso entre os discos da mãe, Jovem Guarda e Brega nas festas da família, e o contato com alguma música de tradição junina nas quadras escolares. Na adolescência um contato maior com música eletrônica e cultura de massa. De tudo isso, inexplicavelmente resta um gosto direcionado para a música erudita, a música folclórica e alguma coisa da música popular. Todavia é fato que eventualmente posso ser flagrado em estilos musicais mais próximos da música eletrônica, porém na medida do possível com alguma seleção (Wagner Alonso, 2º semestre, 2008).

Wagner teve oportunidade de conviver com escutas heterogêneas, mas não sem sentido para ele. A seu tempo, ao longo de sua trajetória musical, esses repertórios conduziram-no ao estudo conservatorial de flauta transversal, aos tambores do boi bumbá e à atividade de DJ. As relações produzidas entre diferentes intérpretes e grupos de música permitiram-lhe realizar um esboço singular do objeto da sua escuta. Ele considera sua música a partir de alguns trajetos e alguns marcadores. A compreensão e a apropriação desta abordagem requerem ao mesmo tempo um conhecimento geral desses grupos e a possibilidade de apreciar a natureza do espaço sugerido. De fato, do clássico à música eletrônica é preciso reencontrar a sua estrada. Essa busca de uma coerência parece ser a procura singular de um ponto de vista sobre a música.

Wagner compõe assim, ao redor de alguns grupos de músicas, de algumas idas e vindas num espaço musical aberto, um lugar de vida para a sua música. A unidade fundamental da sua categorização da música torna-se, em certa medida, os músicos, os grupos, os intérpretes. Não elabora nenhuma ligação sobre a Música do Mundo, constitui uma rede singular de músicos. Essa maneira de falar da sua música aumenta de uma forma original de expressão e atualiza uma alternativa aos modelos dos *gostos musicais* propostos pelo *marketing*. Sua resposta sugere, mais que mostra, uma forma de apropriação da música.

Em sua resposta, não procura ser exaustivo. Tenta dar uma visão panorâmica da sua escuta. Contudo, a expressão “porém na medida do possível com alguma seleção” revela que essa escuta não é aleatória. De alguma forma, ele *seleciona* aquilo que ouve estabelecendo uma hierarquia do gosto musical, de acordo com seus valores estéticos pessoais. Bourdieu (2008, p. 434) explica que, ao orientar o gosto, o indivíduo também orienta sua posição social no mundo, diferenciando-o dos demais.

Controle prático das distribuições que permite sentir ou pressentir o que tem possibilidade de advir ou não e, indissolavelmente, de convir ou não a um indivíduo que ocupa determinada posição no espaço social, o gosto, ao funcionar como uma espécie de sentido de orientação social (*sense of one's place*), orienta os ocupantes de determinada posição social para posições sociais ajustadas a suas propriedades, para as práticas ou bens que convém aos ocupantes dessa posição, que lhes “ficam bem”. Ele implica uma antecipação prática do que, provavelmente, será o sentido e o valor social da prática ou do bem escolhido, considerando sua distribuição no espaço social, assim como o conhecimento prático que os outros agentes têm da correspondência entre bens e grupos.

Ao avaliar o espaço que ocupa na sociedade, o indivíduo fará escolhas pessoais que implicarão diretamente os diversos ambientes que frequenta e para cada um deles reconhecerá qual representação de si é mais conveniente (GOFFMAN, 1983). Nos primeiros contatos com os colegas de classe, em geral, os estudantes têm vergonha de expor suas preferências musicais, pois muitas vezes elas não condizem com o *espaço acadêmico da música*. No entanto, é impossível manter o silêncio e não demarcar seu espaço social ali também. Foi o que aconteceu com Mayco, estudante concluinte do Curso de Música.

Mayco nasceu em um lar evangélico. Em casa, entretanto, ouvia da MPB aos ensaios da igreja aos sábados. Estudou violão clássico no Conservatório Carlos Gomes desde os oito anos de idade. Como não conseguiu a classificação para ingressar no Bacharelado em Música, optou pela Licenciatura. No início sentia-se deslocado, pois seu objetivo era ser músico concertista. Para ele, a heterogeneidade das preferências musicais dos colegas chocava-o, pois ele acreditava, até então, que *a boa música era a erudita*.

Me deparei com tanta gente diferente, tantos gostos, histórias, músicos, e contexto dicotômicos e em alguns momentos parecidos aos meus. Roqueiros, pastor, jazzistas, cantores populares, militares, etc. Muitos professores e disciplinas como “Práticas em Conjunto do Leonardo Coelho”, que foram um desafio imenso para mim. Como aplicar minha pegada e conhecimentos violonísticos clássico a um conjunto tocando música popular? Resultado: pedi pro meu pai (um mecânico de profissão que nas horas vagas é músico violonista) para me ensinar a ler cifra e fui estudar a “música que eu discriminava” (Mayco, 8º semestre, 2011).

As dificuldades de Mayco aconteceram não só com os colegas de turma, como também com as disciplinas e seus professores. Para um violonista que nunca havia tocado a partir da linguagem de cifras, o aprendizado foi uma verdadeira revolução. Absolutamente significativo e relevante, porém, é o fato de ele ter recorrido aos conhecimentos não institucionalizados do pai para

socorrê-lo naquele impasse e ainda reconhecer o sentimento de discriminação que experimentava. Todos os anos de formação em violão clássico não foram suficientes para que Mayco pudesse interagir com os outros músicos em uma disciplina que é eminentemente criação e improvisação. E afinal, não é esse o mais alto grau de satisfação para um músico? Descobrir que sua arte é o produto da interação entre outros saberes artísticos?

Marsalis fala da importância dessa interação em relação ao *jazz* e compara o nível de liberdade na execução da música erudita em relação ao *jazz*. Para ele, a música erudita apresenta certas limitações não encontradas no *jazz*.

O verdadeiro poder do jazz e a inovação do jazz... é um grupo de pessoas... poder se reunir... e criar arte... arte improvisada, e elas podem negociar seus estilos uma com a outra... E essa negociação é a arte. O tempo todo Bach improvisava. E ele improvisava... mas ele não olhava para a segunda viola e dizia: “muito bem, vamos tocar “Ein feste Burg”. Não faziam isso. Enquanto no jazz... posso ir para meu Milwaukee amanhã... (Wynton Marsalis, 2011).

A mudança de comportamento musical na vida de Mayco alcança níveis inimagináveis para ele no início de sua formação conservatorial. Em 2009, começa a dar aulas de educação musical em uma escola particular de Belém. Professor de arte é sempre o *coringa* da escola. Em todos os eventos é solicitado, não importa o objetivo. Assim, nosso violonista, professor de violão se encantou com a montagem de coreografias para as turmas, cujo repertório era o Brega.

Através da dança de salão conheci uma paixão que era praticamente impossível pra mim há uns anos atrás, eu tinha muito preconceito e odiava o Brega, e hoje já me

*divirto muito cantando e dançando Tecno-Melody⁴⁸. O mais engraçado disso tudo é que **quem diria, sou Técnico em Música pelo Conservatório Carlos Gomes, formando em Música pela Universidade do Estado do Pará, Professor de Música, Ministro de louvor e adoração (músico evangélico)**. Aparentemente nos meios em que passei existe certo preconceito com o estilo de uma grande maioria, mas estou eu aqui pra dizer que o Brega é bom (Mayco, 8º semestre, 2011). (grifos meus)*

Mayco evoca todos os seus títulos para assegurar a veracidade da sentença final: *O Brega é bom*. Antes não era. Como seus colegas, ele também considerava o Brega como a não-música. A verdade é que mesmo os que frequentam as Festas das Aparelhagens – como são chamados os bailes onde são divulgados esses estilos em Belém – não ousam declarar-se publicamente na turma, por constrangimento.

No dia 09 de novembro de 2010, desenvolvemos a temática da música Brega e Tecnobrega em sala de aula. Procurei explorar o gosto, a imposição do gosto, o mau gosto e o preconceito. Foi interessante observar a espontaneidade da turma da manhã em aderir logo ao debate. Eles cantaram, tocaram, e a partir daquele repertório pudemos explorar toda a temática da aula. Analisamos situações nas quais ser considerado brega é um comportamento, *status* social, intelectual, entre outros.

Uma pessoa criada em uma família mais bem sucedida, geralmente pode vir a despertar o interesse em estudar em uma escola de música desde sua infância, onde aprenderá sobre compositores como Beethoven, Bach, Mozart e outros, logo a partir daí virá a achar que a música erudita é de bom gosto e o carimbó não. Diferentemente da realidade

⁴⁸*Tecno-Melody* é uma variação do Tecnobrega. Segundo AMARAL (2006, p. 281), “O tecnobrega caracteriza-se tecnicamente pela bricolagem de melodias e ritmos com percussão eletrônica, lançando mão basicamente de computadores e de softwares ‘piratas’ baixados da *internet*”. (grifos do autor)

*de uma criança que nasce e se cria em um bairro periférico da capital, que na maioria das vezes não tem condições de frequentar uma escola de música e se acostuma a ouvir somente a música que gira em torno de si em seu ambiente, que geralmente com certeza não vem a ser a **música erudita e muitas vezes nem a MPB** (Antônio Damasceno, 2º semestre, 2010). (grifos meus)*

O comentário de Antônio é muito comum entre os estudantes de música. No entanto, é preciso relativizar seu discurso. Na primeira sentença, ele empregou adequadamente o marcador *geralmente*, para indicar que na maioria dos casos é o que acontece, porque a intenção de sobrepor a música erudita sobre a popular é intencional. No entanto, não podemos esquecer que existem músicos eruditos em Belém que também frequentam as Festas de aparelhagem! O fato de morar na periferia também não é indicador de que a criança conheça as músicas das tradições orais. Observemos que na expressão “a música erudita e muitas vezes nem a MPB” os dois gêneros são literalmente colocados em posição de igualdade, indicador do nível de eruditização daquilo que chamamos MPB, uma música considerada por muitos elitista e, conseqüentemente, segregacionista.

O princípio fundamental dos meios de comunicação é a interação entre seus receptores. Assim, a mídia e a indústria cultural contribuem também para a formação do gosto musical. No entanto, na medida em que utilizam de seus equipamentos e estratégias para *formar* públicos, os meios de comunicação podem criar especificidades que afastam mais do que aproximam as pessoas. Basta ligar o rádio para identificar a cada dez emissoras duas ou três evangélicas, uma católica, uma *educativa* – cujo objetivo é tocar aquilo que alguns consideram a *boa música* – e todas as outras que tocam os sucessos do momento, mas que só são assim considerados porque a indústria cultural colocou seu selo de certificação. Hermano Vianna (In: NAVES, 2006, p. 289) critica essa compartimentalização do gosto ao falar sobre a música que toca no táxi.

Uma das coisas que mais me irrita é entrar no táxi e estar tocando Rádio Globo. Ou JB. A Globo ainda tem aquela “música de qualidade”. Tem um *slogan* que é assim: “Só música boa.” Aí eu digo. Tira, eu não gosto de música boa”.
(grifos do autor)

Em Belém, a Rádio Liberal, do Sistema Rômulo Maiorana de Comunicação e co-repetidora da Rede Globo, inaugurou recentemente uma nova frequência de rádio – a Lib Music FM – cujo slogan é “Um toque de bom gosto”. Está clara a intenção dos responsáveis em diferenciar o público alvo da Rádio Liberal FM, na qual se pode ouvir estilos mais populares como o Tecnobrega e o *Funk*. Em seu comentário, Vianna remete ao livre arbítrio que o ouvinte possui, intrinsecamente, de escolher o que é para si a *música de qualidade*.

Wisnik (1989) compara o gosto musical à seleção das frequências do rádio, local da repetição de gêneros previamente selecionados ao mesmo tempo em que admite a existência das múltiplas escutas que dialogam com a música de massa.

A escuta das múltiplas frequências em que se produzem as músicas de hoje pode ser comparada, ainda, a um sistema de rádio. Há ouvintes que têm antena para múltiplas frequências, ouvindo nas faixas do ruído e do silêncio o som da música das músicas. Há ouvintes que só escutam uma “rádio”, um lugar, um gênero (em Paris, em 1982, escutei um estação que atendia à demanda repetitiva emergente do “eu mínimo” no mudo pós-industrial, e tocava um único motivo melódico durante toda a programação, sem variação e sem fala). Mas entre esses casos extremos de disponibilidade positiva e negativa à mutabilidade dos sons, que a sociologia e a psicologia tentariam explicar, as escutas atuais são múltiplas, de difícil mapeamento, sujeitas às diferentes combinações dos dialetos pessoais e dos dialetos grupais modulando a torrente da música em massa (WISNIK, 1989, p. 211). (grifos do autor)

Após ter tido contato com alguns gêneros musicais através da mídia, Caio decidiu buscar pessoalmente sua preferência.

*A música brasileira tem sido mais significativa para mim este ano, quando comecei a ter contato com o Rock, e assim me identificando mais com um estilo musical. Anteriormente, tive contato com a **mpb** e até com o **sertanejo**, mas por ter tido uma educação em que pouco se ouvia música, acabei absorvendo mais o que a mídia me transmitia, por isso a minha identidade com o Rock, por ter sido um estilo que eu mesmo busquei conhecer (Caio Amado, 2º semestre, 2008). (grifos meus)*

O depoimento de Caio é interessante, pela sua compreensão de Música Brasileira. Para ele, seu verdadeiro contato com esse estilo se dá a partir do *Rock*. Assim, a categoria *Rock* assume uma identidade totalmente Nacionalista Brasileira e não Inglesa. Incorporando-a, ela passa a ser sua verdadeira música, porque foi a ela que ele buscou conhecer. A categoria MPB, no texto de Caio escrita com letra minúscula, está no mesmo nível de música sertaneja, “até com o sertanejo”, ele destaca. Isso acontece porque ele considera que essa escuta vinha da mídia, e não da educação familiar. Nesse caso, a família é explicitamente citada como a responsável pela ausência da formação do gosto musical.

Devido ter uma formação religiosa, erudita, não tenho muita experiência com a música popular, só agora na Universidade é que estou tendo esse contato. Está sendo uma experiência prazerosa, mas ao mesmo tempo difícil, porque vai de encontro a minha formação (Andréia Silva, 2º semestre, 2008).

A interdição religiosa, em alguns casos, restringe a experiência musical do membro. O gosto musical, nesse contexto, é quase imposto pela família e pela igreja. Imerso no universo restrito da música religiosa, o estudante não se dá conta de outras músicas, consideradas, ironicamente, *músicas do mundo* ou música secular. *Mundo*, para os adeptos das diversas denominações evangélicas significa toda música que não é cristã. Isso inclui as músicas das tradições orais. No entanto, alguns burlam o interdito e se permitem o contato com essas outras músicas, ditas *do mundo*:

*Sempre que podia nas cidades onde morei **fugia** pra prestigiar. Em Santarém, me lembro melhor e com emoção. A Festa do Sairé⁴⁹. As tribos indígenas cantavam e tocavam suas músicas. Era diferente, belo, contagiante, pra eles de um significado enorme, todos orgulhosos (Karina Vieira, 2º semestre, 2008). (grifo meu)*

A fuga indica a infração, o proibido. A música do *outro*, que não é o seu igual, não partilha das suas mesmas convicções, é compreendida como uma não-música. Não é sequer digna de ser ouvida. Mas a memória denuncia, se assim podemos dizer, a realidade sonora significativa para Karina. A interpretação, como tema central de uma compreensão do homem, remete a uma rede de significados, de posições, de respostas das quais nenhuma pode ser tratada como princípio autossuficiente. A interpretação é um ato que produz essencialmente o homem e o que, essencialmente, dá sentido à realidade humana.

Ao citar a observação do espetáculo *Çairé* em Santarém, a oeste do Pará, seu relato adquire uma tonalidade diferenciada: “Em Santarém, me lembro melhor e com emoção.” Essa experiência foi realmente significativa para ela, porque carregada de afeto e partilha no registro das imagens visuais e sonoras.

⁴⁹ “Dança e canto dos índios tapuias (Amazonas), em louvor a São Tomé, Santo Antônio, São João e Santa Rita, costume introduzido pelos missionários que visitaram a região. O nome vem do instrumento que é levado na procissão” (ANDRADE, 1989, p. 450). A tradição é uma adaptação de crenças religiosas indígenas ao catolicismo popular.

A imagem sonora não é somente uma metáfora do que existe virtualmente entre dois alto-falantes. Somos capazes de reconstituir a realidade do som escutado entre dois alto-falantes porque já o ouvimos antes, ou porque ouvimos um som semelhante. A imagem auditiva oferece uma presença aparentemente mais forte, mais sensível, quando instrumentada pelo olho, um som acompanhado por uma imagem – ou mais exatamente uma imagem acompanhada por um som. As experiências vividas nem sempre podem ser traduzíveis, como é o caso da música. No entanto, a memória do momento traz as imagens que elaboram o sentido à cena.

Ao abordar aquilo que chama de *antropologia do ruído*, Wisnik (1989) opõe som periódico a ruído afirmando que esse se distingue daquele conforme o contexto de realização sonora. As oposições contextuais nos remetem às seleções espontâneas que fazemos do som que escutamos e ao comportamento musical nas diversas situações.

Um grito pode ser um som habitual no pátio de uma escola e um escândalo na sala de aula ou num concerto de música clássica. Uma balada “brega” pode ser embaladora num baile popular e chocante ou exótica numa festa burguesa (onde pode se tornar *frisson* chique/brega). Tocar um piano desafinado pode ser uma experiência interessante no caso de um ragtime e inviável em se tratando de uma sonata de Mozart. Um cluster (acorde formado pelo aglomerado de notas juntas, que um pianista produz batendo o pulso, a mão ou todo o braço no teclado) pode causar espanto num recinto tradicional, sem deixar de ser tedioso e rotinizado num concerto de vanguarda acadêmica. Um show de rock pode ser um pesadelo para os ouvidos do pai e da mãe e, no entanto, funcionar para o filho como canção de ninar no mundo do ruído generalizado (WISNIK, 1989, p. 32). (grifos do autor)

O diálogo entre esses diferentes contextos musicais é muito conflituoso entre os estudantes de música. Os eruditos têm muita dificuldade de entender o trânsito do músico entre o que chamam de a *boa música e a música ruim*. O ensino tradicional conservatorial não lhes permite conceber a mobilidade das culturas musicais contemporâneas. O contexto descrito por Wisnik, no qual a música brega pode ser considerada *frisson* em uma festa burguesa é muito comum nos bailes de formatura em Belém. Os casais jovens conhecem todas as coreografias do Technobrega e dançam cantando as músicas, sem o menor constrangimento, mesmo em um baile de formatura de músicos! Existe também um modismo em Belém de se fazer releituras dos Bregas tradicionais em ritmo de bossa-nova, pop, etc⁵⁰. Contudo, esses sons – supostamente desorganizados – podem simplesmente ser fonte de novos códigos sonoros.

O ruído é aquele som que desorganiza o outro, sinal que bloqueia o canal, ou desmancha a mensagem, ou desloca o código. A microfonia é ruído, não só porque fere o ouvido, por ser um som penetrante, hiperagudo, agressivo, e “estourado” na intensidade, mas porque está interferindo no canal e bloqueando a mensagem. Essa definição de ruído como *desordenação interferente* ganha um caráter mais complexo em se tratando de arte, em que se torna um elemento virtualmente criativo, desorganizador de mensagens/códigos cristalizados e provocador de novas linguagens (WISNIK, 1989, p. 33). (grifos do autor)

Para a etnomusicologia, o estudo da música não-ocidental é o meio capaz de restabelecer o equilíbrio humanista, que evoca sobretudo um espírito de tolerância em relação a culturas não partilhadas, mas indispensáveis para o conhecimento de si e do *outro*. O *outro* é uma paisagem que precisa ser compreendida por mim. Para tanto, é preciso reencontrar o signo primeiro. O

⁵⁰ Cf. CD *Amor Amor* de Lia Sophia – 2009 e *Trilogia* de Nilson Chaves, Lucinha Bastos e Marco Monteiro – 2008.

equilíbrio vem da cultura, do imaginário cultural, porque a partir da cultura o homem reencontra seu eixo.

A mistura intercultural pode esgotar-se como palco da *World Music* equalizada, ou do estilo internacional em literatura, mas é capaz, também, de propiciar improvisações *unplugged* e obras insólitas que renovam a linguagem estabelecida. Pretexto para manobras comerciais ou suporte para diálogos que inauguram visões inesperadas. Não apenas conteúdos culturais circulam nos processos de hibridação; também se experimenta o caráter relativamente arbitrário e contingente de toda cultura, uma das bases do reconhecimento da diferença necessário no jogo democrático (CANCLINI, 2000, p. 186). (grifos do autor)

Desse ponto de vista, é interessante sublinhar a diversidade cultural para falar sobre as identidades musicais do Curso de Música e a socialização dessas identidades entre os estudantes. Seria também importante enfatizar que as maneiras de categorizar a música revelam os conhecimentos que constituímos sobre as escutas da música. A avaliação da representatividade das práticas e a diversidade dos *gostos musicais* pode revelar de que maneira se dá a socialização das identidades musicais.

4.2 DIVERSIDADE CULTURAL – SOCIALIZAÇÃO DE IDENTIDADES

Meu propósito de cursar música era buscar um aperfeiçoamento técnico e teórico, no entanto, ao decorrer do Curso, entendi que a música tem o poder de ajudar na educação e na formação de um cidadão melhor. Para isso é necessário que o professor (principalmente os de origem conservatorial como é o meu caso) compreenda que a

música pode ser mais simples e produzir excelentes resultados, e entender que há toda uma questão cultural que envolve o gosto do indivíduo (Edypo, 2º semestre, 2010).

Edypo apresenta o perfil do músico erudito, cujo principal objetivo é a excelência na performance instrumental – não que os outros músicos não busquem a perfeição também, que fique bem entendido. Iniciou seus estudos no Conservatório Carlos Gomes por vontade do pai. Nos primeiros anos não entendia bem o sentido daquela atividade. Com o passar dos anos interessou-se cada vez mais pelo seu instrumento, o violão, e buscou a graduação – segundo ele mesmo – para o “aperfeiçoamento técnico e teórico”, mas a Licenciatura não pode satisfazer os anseios de Edypo.

No entanto – e este é um dado cada vez mais frequente – os estudantes do Bacharelado revelam as dificuldades profissionais advindas da carreira do profissional egresso desse Curso. Como o campo para o instrumentista no nosso Estado é escasso, os bacharéis sentem necessidade de ministrar aulas, mas o diploma do Bacharelado não lhes permite ingressar na rede oficial de ensino. Ao conversar com um desses músicos, Edypo optou pela Licenciatura e pôde entender que a música tem outras funções igualmente dignas. A descoberta da música como cultura é uma experiência única para os estudantes e essa perspectiva é estimulada pelas discussões em sala de aula nas disciplinas Música e Sociedade e Cultura Popular, fundamentadas em autores como John Blacking, co-fundador da etnomusicologia nos Estados Unidos nos anos 1960 e é ele quem define pela primeira vez a música como sistemas culturais e como capacidade humana.

“Música” é um modelo do sistema primário do pensamento humano e uma parte da infraestrutura da vida humana. O fazer “musical” é uma qualidade especial da ação social que pode ter importantes consequências para outros tipos de ação social. “Música” não é reflexiva; ela é também generativa, tanto quanto sistema cultural quanto capacidade

humana, e uma importante questão para a musicologia é descobrir como as pessoas dão sentido à “música” numa variedade de situações sociais e em diferentes contextos culturais, e distinguir entre capacidades inatas humanas que indivíduos usam no processo de dar sentido à “música” e às convenções sociais que norteiam suas ações⁵¹ (BLACKING, 1995, p. 223). (grifos do autor)

Fica evidente em sua definição o atrelamento da música ao pensamento e à vida, criando comportamentos e gerando sentidos para a comunidade⁵². Para compreendermos a música enquanto capacidade humana é necessário conhecermos as diferentes acepções de música para os diferentes povos. Enquanto sistemas culturais, a música remete a uma rede de significados, no sentido estabelecido por Geertz (1978) que tem um olhar semiótico sobre a cultura. Para ele, o conceito de cultura está em construção, o que nos leva a pensar sobre uma pluralidade de culturas, já que a cultura é constituída de teias de significados.

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1978, p. 15).

⁵¹ “Music” is a primary modeling system of human thought and a part of the infrastructure of human life. “Music” making is a special kind of social action which can have important consequences for other kinds of social actions. “Music” is not reflexive; it is also generative, both as cultural system and as human capability, and an important task of musicology is to find out how people make sense of “music” in a variety of social situations and in different cultural contexts, and to distinguish between the innate human capabilities that individuals use in the process of making sense of “music” and the cultural conventions that guide their actions (BLACKING, John. *Music, Culture & Experience*. Editado por Reginald Byron. Chicago: University of Chicago Press, 1995, p. 223). (grifos do autor)

⁵² As primeiras contribuições para o estudo da etnomusicologia vêm do físico e foneticista Alexander John Ellis, que em 1885 reconheceu a diversidade da escala musical em diferentes culturas. A invenção do fonógrafo também contribuiu para a difusão dessa diversidade, na medida em que serviu para rever falsos conceitos da música folclórica. Foi constatado que ela tinha estabilidade e era sistematizada (BLACKING, 1995, p. 223).

Para Blacking, a interpretação da música envolve conhecimentos que vão além dos conhecimentos teóricos, estabelecendo assim a diferença entre os instrumentos e registros sonoros e a cultura de um povo.

Os instrumentos musicais e transcrições ou partituras da música que é tocada nela *não* são a cultura de seus executores: eles são as manifestações de cultura, os produtos de processos sociais e culturais, o material resulta das “capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade”⁵³ (BLACKING, 1995, pp. 226-227). (grifos do autor)

Segundo Blacking, a música deve ser estudada em seu contexto, por ela mesma, na sua representação simbólica do contexto social. Além das fontes primárias, precisamos reconhecer a música como capacidade humana. Por isso, não é o vocabulário técnico que define a música, mas a cultura que a reveste. A música para Blacking é um modo de pensamento e ação. Para ele, os modos de pensamento complementam-se uns aos outros e a música contém diferentes significados em diferentes partes do mundo. Portanto – retornando ao enunciado de Edypo – é impossível estudar *música* sem refletir sobre a *questão cultural*.

Todos os povos têm uma cultura, isto é, um sistema complexo de regras, de técnicas, de crenças. Logo, todos os homens são marcados pelo reconhecimento do grupo ao qual eles pertencem. A cultura não é somente uma série de elementos, de fatos sociais, mas é, acima de tudo, uma maneira de interferir neles. A cultura é o fruto de uma experiência particular, de um passado comum e de uma memória coletiva.

A cultura é universal. Ela se manifesta nos diferentes campos da vida social: modos de aquisição da subsistência, sistema de produção técnica,

⁵³ Musical instruments and the transcriptions or scores of the music that is played on them are *not* the culture of their makers: they are the manifestations of culture, the products of social and cultural processes, the material results of the “capabilities and habits acquired by man as a member of society” (BLACKING, John. *Music, Culture & Experience*. Editado por Reginald Byron. Chicago: University of Chicago Press, 1995, pp. 226-227). (grifos do autor)

instituições e organizações familiares e políticas, mas sobretudo crenças, expressões artísticas. É interessante observarmos como as concepções artísticas acompanharam o desenvolvimento do pensamento antropológico cultural. Enquanto o europeu acreditava ser o único detentor do conhecimento, *o selvagem* não tinha nada para lhe oferecer. Na verdade, ele não poderia pensar na hipótese de alguém, isolado da civilização, produzir arte, música.

O advento da etnografia motivou novos estudos, como a etnomusicologia. Diferentes maneiras de se compreender *o outro* e sua música. No entanto, podemos constatar que as raízes dos estereótipos da música produzida fora dos padrões europeus permanecem até hoje. A atitude cultural do músico continua sendo a consequência do olhar educado pelo olhar do *outro*: viajantes, europeus, colonizadores. No século XIX, naturalistas como Humbolt foram portadores do tráfico cultural para a Europa.

Humbolt transculturou para a Europa conhecimentos produzidos por americanos num processo de defini-los como separados da Europa. Após a independência, as elites euro-americanas reimportariam aquele conhecimento enquanto conhecimento europeu, cuja autoridade legitimaria o poder euro-americano (PRATT, 1999).

É apenas com Franz Boas (2004) que vamos ter o início de um novo comportamento no trabalho de campo, onde o objeto antropológico será considerado e valorizado dentro de seu contexto. No início do século XX, Boas faz uma primeira crítica desta definição para impor uma abordagem absolutamente particularista de cultura⁵⁴. O antropólogo americano de origem alemã afirma que as formas e os modos de vida dos homens não evoluem como um modelo linear e em função do nível do seu desenvolvimento mental, mas que eles são o produto de processos históricos locais. Esses processos históricos são determinados não somente pelas condições do meio no qual vive

⁵⁴ Particularismo da cultura: "Um costume particular só pode ser explicado se relacionado ao seu contexto cultural. Trata-se assim de compreender como se formou a síntese original que representa cada cultura e que faz sua coerência" (Cf. CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru, EDUSC, 1999, p. 45).

a sociedade em questão, mas também pelos contatos que ela mantém com as sociedades vizinhas.

É infrutífero tentar explicar a cultura em termos geográficos, pois não conhecemos sequer uma cultura que tenha se desenvolvido como resposta imediata às condições geográficas; sabemos apenas de culturas influenciadas por elas. Sem dúvida a localização de uma população – quer possibilite contatos múltiplos e fáceis com vizinhos de outras culturas, quer esteja situada em áreas inacessíveis – influencia o desenvolvimento de sua cultura, pois a resposta aos estímulos externos, o conhecimento de novos modos de agir e pensar são elementos importantes para promover mudanças culturais. Entretanto, as relações espaciais dão apenas a oportunidade para o contato; os processos são culturais e não podem ser reduzidos a termos geográficos (BOAS, 2004, p. 62).

Consequentemente, mais do que comparar instituições observadas nas diferentes sociedades, os antropólogos devem, segundo Boas, analisar prioritariamente os elementos de uma cultura no contexto da sociedade estudada. A ideia segundo a qual, para compreender um enunciado cultural ou um fato cultural, seria necessário colocar-se do ponto de vista dessa cultura é a base do relativismo cultural⁵⁵. É necessário, por exemplo, colocar os enunciados culturais no contexto da cultura em que esses enunciados foram pronunciados. Quando o etnógrafo tenta descrever e explicar o que homens pensavam no passado acerca da estrutura do mundo, espera-se que ele deva colocar-se no contexto de uma época. E contextualizar é o que fazemos todos os dias, comunicando com outro: interpretamos as suas palavras e as suas frases em

⁵⁵ Relativismo cultural “Na medida em que cada cultura exprime um modo único de ser do homem, ela tem o direito à estima e à proteção, se estiver ameaçada” (CUCHE, 1999, p. 46).

função daquilo que conhecemos dele, das práticas e das circunstâncias nas quais ele se exprime.

Então, a maneira como pensam, falam e agem os homens, pertencendo a um determinado universo cultural, não tem um significado único no sistema de ideias e de valores da noção de cultura. A abordagem de enunciado ou fato cultural tem aqui uma perspectiva antropológica do termo.

Aqui, somos levados a considerar cultura como uma totalidade, em todas as suas manifestações, enquanto no estudo da difusão e do desenvolvimento paralelo, a natureza e a distribuição de traços isolados são mais comumente os objetos da investigação. Invenções, vida econômica, estrutura social, arte, religião e moral, todas estão inter-relacionadas. Indagamos em que medida elas são determinadas pelo ambiente, por características biológicas da população, por condições psicológicas, por eventos históricos ou por leis gerais de inter-relação (BOAS, 2004, p. 103).

A proposta antropológica de Franz Boas é de que os comportamentos do outro deixam de ser irracionais tão logo sejam considerados os fins sociais subjetivamente ou objetivamente visados nesses comportamentos. O contexto consiste, aqui, no funcionamento do sistema das relações sociais e no papel que desempenha para manter a coesão do grupo. Mas é imprescindível saber, tanto quanto possível, sobre o mundo no qual o outro pensa e age, sobre o que tem como memória no seu contexto.

Cabe à etnografia reunir este saber global em contexto. Ora, precisamente, a pesquisa etnográfica vai alterar muito toda a relação entre intérprete e interpretado. O outro não é mais um coletivo remoto de indivíduos anônimos do qual quase nada se sabia ou um exótico conjunto de crenças e condutas. O outro torna-se o fio condutor do intérprete. Uma coisa é atribuir falas desvinculadas de sentido, ou seja, sem conhecer o outro e o seu mundo, de crenças absurdas, outra é falar de pessoas que não são de modo algum

iguais, com as quais se compartilhou tempo, palavras, risos, cumplicidade. Com as quais se pôde verificar a valorização que davam a atitudes e como organizam suas crenças, sua existência.

Para o antropólogo, de acordo com Malinowski, as crenças têm *um rosto*, e este rosto é o de familiares, de quem recebem a herança da tradição, que vai determinar seus comportamentos.

Cada cultura possui seus próprios valores; as pessoas têm suas próprias ambições, seguem a seus próprios impulsos, desejam diferentes formas de felicidade. Em cada cultura encontramos instituições diferentes, nas quais o homem busca seu próprio interesse vital; costumes diferentes através dos quais ele satisfaz às suas aspirações; diferentes códigos de lei e moralidade que premiam suas virtudes ou punem seus defeitos. Estudar as instituições, costumes e códigos, ou estudar o comportamento e mentalidade do homem, sem atingir os desejos e sentimentos subjetivos pelos quais ele vive, e sem o intuito de compreender o que é, para ele, a essência de sua felicidade, é, em minha opinião, perder a maior recompensa que se possa esperar do estudo do homem (MALINOWSKI, 1976, p. 38).

Por fim, a pesquisa etnográfica obrigou o antropólogo a admitir o óbvio: de que não se depara com uma crença, com um pensamento em geral, com uma ação, como se depara com uma planta ou com um mineral. Era necessário *registrar* esta crença como se registra uma ária de música em gravador e tirar deste registro a conclusão de que se estava na presença de um pensamento pré-lógico? De modo algum; convinha que o antropólogo se interrogasse como os homens crêem e se crêem da mesma maneira.

A ideia é que para compreendermos um conteúdo de cultura estrangeiro é necessário colocá-lo no seu contexto e que, para colocá-lo no seu contexto, é necessário tentarmos pensar como o outro pensa neste contexto

específico. O conteúdo de cultura é interpretável apenas no interior da cultura da qual emana. Observamos que esta proposta não significa exatamente colocar qualquer conteúdo de cultura no seu contexto. Se assim fosse, cada cultura constituiria uma espécie de caverna, palácios ou prisão, delimitando um horizonte de compreensão. Notemos que esta proposta, por sua vez, não poderia ser considerada como resultante da ideia romântica segundo a qual qualquer cultura constitui uma totalidade única no seu tipo. O resultado é que não saberíamos sair da nossa cultura para compreendermos outra. As fronteiras culturais seriam insuperáveis.

As culturas seriam, por conseguinte, incomensuráveis entre elas: não seria possível traduzir ou interpretar um conteúdo de cultura *na linguagem* de uma outra cultura dado que, por definição de cultura em certo sentido, o contexto desse conteúdo escaparia ao que não pertence à cultura que constitui esse contexto. Os preceitos que os nossos sentidos registram estariam sob a dependência dos nossos conceitos; um homem poderia, por conseguinte, perceber apenas o que seu modelo conceitual, enraizado na sua cultura, lhe permitisse identificar.

Podemos nos perguntar sobre a noção contemporânea de cultura, ela se propagou mundialmente a partir de publicações e de redes mundiais tecidas pelos antropólogos em programas de pós-graduação, colóquios internacionais e assessorias a governos. No entanto, essa noção não evoluiu na mesma rapidez e nível das importantes aculturações nacionais, devido a fenômenos de hibridismo com as tradições intelectuais locais. Apesar de tudo, talvez a tendência da noção de cultura hoje seja a uniformização, ao mesmo tempo em que ela ganha um enorme sucesso no uso popular.

Fala-se comumente no sincretismo originário das culturas. A princípio elas são todas *misturadas*, uma vez que elas nunca são isentas de empréstimos. Elas estão inseridas em um contínuo, em que certos traços podem pertencer a grupos culturais diferentes. Isso implica conceber a cultura como um reservatório de recursos simbólicos constituídos por objetos, símbolos e ideias susceptíveis de circular ao longo dessas redes. O modelo dessas ligações não implica o abandono do conceito de cultura.

Assim, dentro do ecúmeno global, existem muitas formas novas de vida, como nos ensinaram Hannerz e outros: formas sincréticas, translocais, multiculturais e neotradicionais, em grande parte desconhecidas de uma antropologia demasiadamente tradicional. Do mesmo modo, as técnicas para se compreender as culturas classicamente estudadas pela antropologia não possuem uma relevância eterna. À luz das transformações históricas globais, a crítica pós-modernista da etnografia tem uma certa pertinência. Mas seu corolário não é o fim da “cultura”, e sim que a “cultura” assumiu uma variedade de novas configurações, e que nela agora cabe uma porção de coisas que escapam ao nosso sempre demasiado lento entendimento. Em lugar de celebrar (ou lamentar) a morte da “cultura”, portanto, a antropologia deveria aproveitar a oportunidade para se renovar, descobrindo padrões inéditos de cultura humana. A história dos últimos três ou quatro séculos, em que se formaram outros modos de vida humanos — toda uma outra diversidade cultural —, abre-nos uma perspectiva quase equivalente à descoberta de vida em outro planeta (SAHLINS, 1997, p.58). (grifos do autor)

Sahlins (1997) conclama os antropólogos à aventura da diversidade dos estudos culturais. Não há, em sua colocação, uma negação dos estudos tradicionais, porém é preciso reconhecer as novas técnicas do fazer antropológico. Propositamente, tive a intenção de apresentar brevemente a contribuição de Boas para a etnografia, pela importância histórica de seus estudos para etnomusicologia, que no início dos anos 1950 foi sistematizada a partir da antropologia tradicional de Tylor, Boas, Malinowski, entre outros.⁵⁶

⁵⁶ Esta reflexão teórica é particularmente importante para meu objeto de estudo, por colocar em relevo a diversidade dos estudos culturais, que, se por um lado, procuram estar na vanguarda das novas tendências do pensamento científico, por outro lado, não negam e reconhecem as primeiras abordagens no campo da antropologia. Por essa razão, recorri à literatura clássica e à

Contemporaneamente, contudo, as vertentes que orientam o estudo da música como cultura valorizam a dinâmica social da manifestação sonora observada, dando vozes à comunidade e ao seu fazer musical (OLIVEIRA PINTO, 2008). Esse comportamento etnográfico está afinado com os novos rumos da antropologia evocados por Sahlins (1997) e que, segundo ele, ainda permanecem desconhecidos por aqueles que estão atrelados somente aos preceitos da antropologia clássica. Ele descreve esse comportamento como *pessimismo cultural*, que decreta a morte da cultura em função da sua inadequação aos padrões clássicos verificados no passado.

E eis que de repente a cultura se tornou um valor objetivado, e também o objeto de uma guerra de vida ou morte. Não se deve atribuir aos antropólogos e assemelhados toda a culpa ou mérito por esse interesse e respeito inéditos pelas culturas nativas. Muitos povos foram antropologizados durante décadas sem que por isso objetivassem e celebrassem sua cultura; e muitos outros vieram a se tornar conscientes de sua cultura sem o auxílio da antropologia. A “cultura” — a palavra mesma ou algum equivalente local — está na boca do povo, sobretudo no contexto das forças nacionais e globais que ameaçam os modos tradicionais de existência do(s) povo(s). E se toda determinação é uma negação, é interessante que a negação da cultura — o contraste que a determina — seja tão frequentemente o conjunto de valores econômicos trazidos com o capitalismo (SAHLINS, 1997, pp. 127-128).
(grifos do autor)

Um dos grandes dilemas antropológicos da atualidade diz respeito à relativização dos valores do capitalismo que interferem, de uma maneira ou de outra, nas culturas. No caso da música, podemos constatar a modificação

contemporânea, na busca de orientações epistemológicas que me permitissem interpretar coerentemente os dados obtidos ao longo da pesquisa.

cotidiana da paisagem sonora, principalmente, nos grandes centros urbanos. A necessidade de se adequar ao mercado musical leva o músico popular a lutar pelos direitos autorais de suas composições, buscar meios de divulgação da manifestação sonora até a polêmica disputa pelo certificado de patrimônio cultural. Na cidade de Marapanim – situada na micro-região do salgado, a oeste do Pará – a disputa pelo reconhecimento do carimbó como patrimônio cultural obrigou os músicos a criarem uma associação, para participarem das leis de incentivo à cultura do Ministério da Cultura. No entanto, a principal queixa na região é que eles devem agora pagar mais impostos e não recebem os benefícios. Efetivamente, *a cultura se tornou um bem objetivado.*

A nossa cultura mesmo é de exportação! Ao meu ponto de vista. Ela é gravada, registrada e é exportada porque aqui não dá lucro, tudo visa lucro. Exemplo de sala de aula, “O jongo da Serrinha”, vídeo que assisti e que com minha idade, não tinha conhecimento. Então temos uma riqueza imensa em nosso país, mas como transmiti-la? O povo não está a fim de saber! As crianças, com esse novo mundo de internet, não querem saber da sua própria origem (Elizabeth, 3º semestre, 2008).

Resta a sensação e o desalento de que a cultura foi corrompida, de que é impossível voltar aos valores considerados verdadeiros. Elizabeth lamenta o fato de somente ter tido o conhecimento da dança do jongo do Rio de Janeiro já adulta. O processo de globalização e seus aparelhos são sempre citados pelos estudantes como a principal causa do desinteresse e afastamento da cultura tradicional. Para eles, a globalização contribui para que o foco da cultura seja deslocado e os sujeitos sejam conduzidos, consciente ou inconscientemente à alienação de identidade. O reconhecimento da importância da cultura popular para a educação musical, ao contrário, é uma possibilidade de aprendizado significativo. Luís Antônio entendeu com clareza esse propósito.

Certamente a cultura popular produz situações de aprendizado únicas no processo educativo, criando

momentos de reflexão sobre o “eu e o todo social”, que são fundamentais para a criação da identidade cultural de cada pessoa. É importante enfatizarmos ainda que na realização de suas manifestações, tais como boi bumbá, cordão de pássaros, cordão de peixes etc, vem à tona todo um conjunto de princípios, como o fazer coletivo, o respeito às diferenças, entre outros (Luís Antônio, 3º semestre, 2008).

Não pretendo incentivar o antirelativismo entre os estudantes de música. O nacionalismo de Mário de Andrade e Villa-Lobos – que ancoraram movimentos a favor do *resgate da música de raiz ou música de tradição* (cf. NAPOLITANO, 2007) – já demonstrou o quanto esse debate gera mais divisões do que une propriamente o país em torno de uma única música. Somos cosmopolitas e nossas identidades musicais são peças de um único mosaico. O desafio está em entender e respeitar as diferenças culturais, para compreender melhor quem somos e respeitar os outros tantos que estão ao nosso lado.

O reconhecimento do samba, em si mesmo, como música popular brasileira por excelência estava longe de ser uma unanimidade, questionada, sobretudo, pelos intelectuais de maior calibre literário e erudito, como Mário de Andrade e Villa-Lobos. Para estes, a música popular era fonte inspiradora da nacionalidade, desde que ancorada no passado da cultura popular oral, material rico e bruto a ser lapidado pelo erudito. Este, inclusive, era o sentido forte de “música popular” considerada de boa qualidade, por ocasião da campanha “Reagir”, lançada por Luciano Gallet na prestigiada revista *Weco*, em 1930. A campanha tentava, mediante um debate público entre intelectuais e profissionais do disco e do rádio, organizar uma hierarquia de gosto na música popular, diferenciando a música popular que deveria ser protegida e disseminada nas rádios de músicas que eram consideradas de baixa qualidade e ameaças à “nacionalidade musical” (NAPOLITANO, 2007, p. 40-41). (grifos do autor)

Os estudantes são convidados – nas aulas de Música e Sociedade e Cultura Popular – a ter um olhar relativizador das sociedades e das culturas que lhes são estrangeiras: em busca de maior objetividade, eles são incentivados a não julgar as outras culturas de acordo com seus próprios valores e a refletir sobre a importância do *outro*, dos *outros*, sobre a alteridade e tudo o que constitui a identidade. É um caminho que satisfaz plenamente o desejo de conhecer melhor povos que parecem diferentes e, finalmente, nos permite conhecer melhor a nós mesmos.

Refletir sobre essas questões implica definir objetivos de ensino. Compreender que as identidades culturais são relevantes para uma abordagem contemporânea da educação musical, não quer dizer que um modelo é melhor que outro, mas de ter consciência de que cada modelo responde a interesses e escolhas que repousam sobre o tratamento da diversidade cultural.

Não são as relações entre os grupos pertencentes a culturas diferentes que caracterizam a interculturalidade mas a maneira pela qual a análise considera a variável cultura de acordo com um paradigma qualificado de intercultural. Em uma abordagem elaborada a partir de categorias culturais, a abordagem intercultural privilegia a dinâmica das trocas e estratégias utilizadas pelos indivíduos para agir e se afirmar (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1996).⁵⁷

A abordagem intercultural remete a um pensamento ético da identidade, que tem no *outro* o referencial de sua própria identidade. A abertura ao *outro* torna possível a construção de correspondências, que permitirão a produção de uma identidade cultural baseada na percepção das diferenças na

⁵⁷ “Ce ne sont pas les relations entre les groupes appartenant à des cultures différentes qui caractérisent l’interculturalité mais la façon dont l’analyse prend en compte la variable culture selon un paradigme qualifié d’interculturel. À une approche élaborée à partir de catégories culturelles, l’approche interculturelle privilégie la dynamique des changements et des stratégies utilisées par les individus pour agir et s’affirmer” (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1996, p. 36).

interação, num espírito de conciliação entre as culturas. Colocado em situação favorável – exposição em contexto cultural – o indivíduo tem a oportunidade de formular e reformular suas representações culturais.

Torres (2003) analisou os diversos aspectos que constituem ou constituíram as identidades musicais de um grupo de alunas do curso de Pedagogia no Rio Grande do Sul⁵⁸ a partir de suas memórias autobiográficas. A conclusão de sua tese é que cada aluna possui diferentes identidades que emergem de diferentes situações vividas. As identidades vão sendo construídas à medida que os atores são colocados em contextos emocionalmente significativos. De acordo com essa perspectiva, a identidade vai sendo experimentada, gerada a todo momento. Ela não é descoberta, mas inventada do zero, sem a obrigação de ser apresentada como um papel para comprovar sua existência. Ela existe por si só.

Ao ingressar no Curso de Licenciatura da UEPA deparei-me com uma realidade diferente da que estava acostumada, pois sempre estudei em conservatório, aqui pude encontrar pessoas com situação parecida com a minha, mas a maioria não. Tive a oportunidade de conhecer novas culturas, como a música popular, o chorinho, que não é ensinado no conservatório, também conheci pessoas que tocam rock, e isso é muito novo para mim, logo no início a minha interação foi difícil, mas consegui superar essa barreira (Gabriella de Oliveira, 2º semestre, 2010).

Gabriella não teve receio de conhecer outras músicas, mesmo sendo apreciadora de música erudita. Pelo contrário, a interação com os outros colegas de Curso permitiu que ela descobrisse novas culturas musicais, e o fato de ela reconhecê-las como culturas é importantíssimo para o convívio no grupo, porque assim ela se abre totalmente na aventura do desconhecido para aprender com ele, ainda que essa escolha lhe cause desconforto em relação à sua prática musical. Wisnik (1989) interpretaria esse sentimento de inadequação em relação à música como o ruído, a dissonância do padrão.

⁵⁸ Especificamente neste artigo, Torres não menciona a data da realização da pesquisa.

Os sons afinados pela cultura, que fazem a música, estarão sempre dialogando com o ruído, a dissonância. Aliás, uma das graças da música é justamente essa: juntar num tecido muito fino e intrincado, padrões de recorrência e constância com acidentes que os desequilibram e instabilizam. Sendo sucessiva e simultânea (os sons acontecem um depois do outro, mas também juntos), a música é capaz de ritmar a repetição e a diferença, o mesmo e o diverso, o contínuo e o descontínuo. Desiguais e pulsantes, os sons nos remetem no seu vai-e-vem ao tempo sucessivo e linear mas também a um outro tempo ausente, virtual, espiral, circular ou informe, e em todo caso não cronológico, que sugere um contraponto entre o tempo da consciência e o não tempo do inconsciente. Mexendo nessas dimensões, a música não refere nem nomeia coisas visíveis, como a linguagem verbal faz, mas aponta com uma força toda sua para o não-verbalizável; atravessa certas redes defensivas que a consciência e a linguagem cristalizada opõem à sua ação e toca em pontos de ligação efetivos do mental e do corporal, do intelectual e do afetivo. Por isso mesmo é capaz de provocar as mais apaixonadas adesões e as mais violentas recusas (WISNIK, 1989, p. 28).

Pensar a música a partir das dissonâncias musicais produzidas pelo olhar e ouvido de quem a compõe é um constante exercício de alteridade. O que desequilibra para mim pode equilibrar para o outro. O que é sem sentido para mim pode ser a representação do único sentido para o outro. Todos os sentidos são acionados na busca da tradução do sentimento provocado pela escuta musical, unindo a vida à música.

Ao descrever a coerência do estilo musical entre os Aimará no sul do Peru, Turino (1989) serve-se de uma metáfora da vida cotidiana dessa tribo para ilustrar como o processo de criação musical está intimamente relacionado à ideia de comunidade. Segundo ele, na culinária, pratos idênticos exceto em um ingrediente recebem nomes diferentes. Esse *tempero a mais* pode também

representar as pequenas variações musicais presentes na performance musical dos andinos.

Peças que podem demorar um minuto e meio para ser tocadas serão frequentemente repetidas vinte vezes em uma única performance. Dentro de uma só composição, os mesmos motivos são repetidos através das diferentes sessões, e sessões maiores são comumente distinguidas meramente pela adição de um só motivo novo, ou uma nova justaposição de motivos usados anteriormente (TURINO, 1989, p. 66).

Sobre a repetição de padrões musicais Lühning (2006, p. 44) ressalta:

Repetição não é uma questão de não saber fazer diferente, de não ter inspiração. Porém, as leituras e explicações do fenômeno são diversas: repetição não é uma questão de não saber fazer diferente, de não ter inspiração, mas sim de fazer parte de complexos processos criativos e preparatórios rituais. Como disseram os amigos Bassari: as constantes repetições conduzem as pessoas a um estado necessário de leveza e concentração descontraída e, ao mesmo tempo, de ausência, que permite que possam dançar, cantar e tocar por muitas horas a fio.

A figura do maestro entre os Índios Aimará se perde dentro da noção de coletividade, que gera no grupo uma sincera solidariedade. No coletivo, a composição ganha corpo e significado. A música – ou sons compartilhados – é para a maioria das culturas uma maneira única de viver em comunidade. As representações do grupo serão *atualizadas* durante toda a sua vida. O que nos leva a crer que a identidade não é estática, mas dinâmica.

O termo *coletivo* não é aqui empregado como se o grupo fosse encarado com uma identidade essencial, senão única. Essa é uma visão reducionista da identidade, associada a estereótipos que servem para diferenciar a comunidade, geralmente, para desvalorizá-la. Ortiz (s/d, p. 79) afirma, por exemplo, que a nação

É conflitiva, envolve interesses contraditórios, disputas e dominações. Muito da memória nacional é uma invenção simbólica, as tradições são ideologicamente veiculadas como se tivessem existido de todo o sempre. Resulta no entanto que cada país se vê como uma unidade específica. Como dizia Herder a nação é um “organismo vivo”, modal, distinto da vida existente em outros lugares. Diversidade tem portanto um outro significado. O mundo seria a somatória dos encontros e desventuras das culturas nacionais diversificadas. (grifo do autor)

A redução do outro a um atributo coletivo efetua-se com base no que Goffman (1998) chamou um estigma: cor da pele, sotaque específico, maneira de vestir-se, etc. A atribuição de tal categoria coletiva considerada o seu combustível chama-se assim estigmatização social e constitui, de acordo com Goffman, uma estratégia comum destinada a valorizar-se desvalorizando o outro, afirmar a sua cultura, rejeitando o outro lado da natureza.

A formação dos estereótipos, bem como a omissão dos poderes públicos, ocorre, não raro, pelo desconhecimento da diversidade cultural. Ora, os indicadores da identidade cultural são o conjunto dos elementos objetivos: língua, hábito, comportamento alimentar, lazer, representações da vida, sistemas de denominação, pelos quais os grupos se diferenciam, manifestam a sua originalidade. Ela constitui, com efeito, os diferentes meios capazes de afirmar um pertencimento regional, religioso, étnico ou de classe.

Esses indicadores combinam-se entre si para definir estilos específicos, construídos às vezes sobre diferenças mínimas, sem perder o estilo que têm conjuntamente: “cada grupo procura *dizer a mesma coisa* através de regras formalmente idênticas das quais apenas o conteúdo é invertido” (LEVI-STRAUSS, 1989, p. 120). Vejamos o relato de Jéssica:

Ao chegar, nos primeiros dias todos retraídos, mas logo nos soltamos, interagimos e nos demos super bem, apesar das diferenças, por exemplo: uns quatro são céticos, uma católica e o resto evangélicos; muitos vieram de conservatórios, escolas de música, enquanto outros aprenderam com amigos, lendo revistas. Quando nos reunimos tocamos basicamente tudo, apesar de existirem gostos diversos no nosso meio. Essa interação entre a minha trajetória e a minha interação com os colegas e o que a UEPA oferece serão muito úteis para minha vida principalmente profissional, pois aprendi a tolerar alguns gêneros que antes eu detestava, por exemplo (Jéssica Moraes, 2º semestre, 2010).

A identidade não é algo de definitivo, mas ela está em permanente processo de negociação, de construção e de reconstrução. Experiências vivenciadas no passado podem, em alguns casos, contribuir para a formação da identidade atual. Mas também pode acontecer de essas mesmas experiências serem totalmente abandonados em favor de outras muito mais atraentes. Bauman (2005) utiliza a figura do quebra-cabeça para demonstrar quão significativas são cada uma das peças, de acordo com a sua racionalidade.

Podemos dizer que a solução de um quebra-cabeça segue a lógica da racionalidade *instrumental* (selecionar os meios adequados a um determinado fim). A construção da identidade, por outro lado, é guiada pela lógica da racionalidade do *objetivo* (descobrir o quão atraentes são os objetivos que podem ser atingidos com os meios que se possui). A tarefa de um construtor de identidade é, como diria Lévi-Strauss, a de um *bricoleur*, que constrói todo tipo de coisas com o material que tem à mão... (BAUMAN, 2005, p. 55). (grifos do autor)

Por isso mesmo, a pergunta *como tu te defines, musicalmente?* elaborada no roteiro de entrevistas para o início da pesquisa de campo perde todo o seu sentido diante da resposta genial de Luiz Viana: *Ah, essa questão da identidade é difícil, porque como eu falei, a minha identidade é uma identidade de cada identidade. Então fica difícil, dá um curto na minha cabeça quando me perguntam isso* (Luiz Viana, 2º semestre, 2009).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – EM BUSCA DO SENTIDO

Hoje pretendo unir essa trajetória [a musical] com conhecimentos musicais, que concebo dentro de um campo de experimentação e subjetividade. Não digo que a técnica não é importante, mas ela é uma base para expressar uma afirmação individual, não podendo ser repreendida ou tolhida por regras estabelecidas e padrões tradicionais. No entanto ao ingressar na Universidade, no Curso de Música, me deparo com uma realidade um tanto diferente da vivida anteriormente, por se encontrar um pouco tecnicista, não valorizando a criação de seus alunos. O Curso se encontra em estado de mudanças, mas ele continua sendo executado por alguns teóricos, diferentes da prática fora dos muros da Universidade (Dheyvyth, 2º semestre, 2010).

Inicialmente, ao propor uma interpretação sobre as trajetórias formadoras de identidade musical dos estudantes do Curso de Música da UEPA, meu principal interesse era apresentar à comunidade à qual pertencço opções de escutas diferentes daquelas habitualmente encontradas nos currículos de ensino de música no Brasil, fundamentadas, principalmente, no repertório erudito. Depoimentos como o de Dheyvyth me levavam a crer que era necessário repensar nossas práticas de educação musical e o entendimento da música como cultura me parecia a chave para essa mudança de comportamento. Contudo, o trabalho etnográfico foi me demonstrando, pouco a pouco, que o que eu pensara como verdade deveria ser relativizado, graças ao olhar antropológico que me permitiu relativizar minhas supostas certezas.

O exercício cotidiano de direcionar a pesquisa para o Curso – professores e estudantes – me conduziu à concepção da pesquisa não apenas *participada*, mas *partilhada*. Essa atitude foi fundamental, porque na prática permiti que meus parceiros modificassem minhas hipóteses a cada momento. Em resumo, não escrevi uma tese *sobre* os estudantes de música da UEPA,

mas em certa medida *com* eles e *para* eles. Isso implica igualmente que os resultados obtidos interessam, sobretudo, aos protagonistas do processo. Os resultados nos convidam a provocar mudanças, transformações no fazer musical e no fazer pedagógico. De maneira geral, a pesquisa evidenciou pontos de convergência, mas também de divergência das hipóteses iniciais.

Como professora das disciplinas Música e Sociedade e Cultura Popular me inquietava o fato de os estudantes de música não conhecerem nenhum repertório das músicas das tradições orais, principalmente as regionais, o que me levou a constatar que os estudantes não estudam a música como cultura. Eu mesma tive um contato tardio com as tradições do Batuque e do Marabaixo do Estado do Amapá, terra onde nasci. Mais do que condenar esse comportamento, ao longo da pesquisa, procurei interpretar o suposto estranhamento não como negação da cultura, mas como estado antecipatório ao reconhecimento de si e das diferentes realidades musicais do passado e do presente. O que, aparentemente, poderia parecer resistência às tradições culturais tornava-se na verdade a preparação para a descoberta, para o reencontro, momento no qual todos os signos serão surpreendentemente revelados e traduzidos para o músico/intérprete de sua própria cultura.

A busca da interpretação do significado cultural da música desenvolve nos estudantes um espírito crítico em relação aos conteúdos das diversas disciplinas, no sentido de torná-los mais próximos da realidade do cotidiano e da vida ao seu entorno. Ao se questionarem sobre o conceito cultural de música, os estudantes se dão conta de que também têm a possibilidade de ser protagonistas de uma educação musical diferenciada, considerando os saberes culturais significativos.

Com a atual revisão do PPP do Curso de Música, todas as contribuições de estudantes e professores são relevantes para que o desenho curricular possa atender de forma satisfatória aos anseios daqueles que ingressam todos os anos na Licenciatura. Contudo, na prática, ainda persistem alguns entraves que impedem a articulação dos anseios estudantis aos anseios dos educadores. A formação conservatorial da maioria do corpo docente impõe desafios ao processo de adaptação dos músicos que possuem formação diferenciada. Frequentemente, a atitude pedagógica tende a considerar a turma

como um universo harmônico de um único naipe, no qual os conhecimentos anteriores adquiridos são o suficiente para acompanhar um Curso de origem erudita. O problema se coloca justamente quando professores e estudantes percebem que não estão falando a mesma linguagem. Os conhecimentos teóricos musicais – como foi demonstrado nesta tese – são privilégio da minoria.

O fato de possuírem uma formação conservatorial anterior ao Curso faz com que os músicos eruditos tenham menos dificuldade em acompanhar as aulas. A dificuldade está nas disciplinas teórico-pedagógicas, para as quais eles devem apresentar um maior nível de leitura e intervenção argumentativa. Os empenhos com ensaios e concertos são frequentemente incompatíveis com a rotina acadêmica, o que gera certo conflito para o aproveitamento do Curso.

Quando afirmo que os eruditos são a minoria no Curso não descarto a realidade de que os evangélicos também receberam originalmente uma formação conservatorial. Prova disso é que eles buscam as escolas oficiais de música para aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos na igreja, onde o ensino da música é tão rígido quanto nos conservatórios. Quanto ao repertório, parece haver maior permissão da igreja para a execução da música erudita do que da música popular. Considerando os vinte e um anos de contato com estudantes de música evangélicos, posso afirmar que atualmente a tolerância em relação à música secular é bem maior do que no início do Curso, o que significa que é necessário analisar outras categorias para entender as razões pelas quais esses estudantes ainda mantêm certo distanciamento de outras músicas.

Já o músico popular apresenta maior flexibilidade no diálogo com músicas eruditas, mas como no caso do erudito e do evangélico, mantém o estranhamento em relação à música das tradições orais. O contato com a erudição da academia o induz ao comportamento de autoafirmação da sua música, buscando o reconhecimento da MPB para provar a qualidade de seu trabalho. Mais do que os eruditos e os evangélicos, os músicos populares transitam entre diferentes gêneros ao longo da trajetória musical no Curso. Na verdade, esse ir e vir das trocas são fatores que contribuem para a formação de identidades diferenciadas.

A música é o fio de ouro que costura o sentido do estar juntos e construir caminhos possíveis para a socialização dos saberes musicais. Seria

ingênuo idealizar um Curso com um único perfil, sem conflitos socioculturais entre seus atores. A idealização conduziria ao julgamento de que uma classe é mais importante que a outra, que uma se sobrepõe às outras. Se assim fosse, estaríamos caminhando na contramão do entrelaçamento das redes de socialização.

Os grupos de músicos precisam ter algo através do que possam ser representados – seja como músico erudito, músico evangélico ou músico popular. As representações assim agrupadas guardam as marcas identitárias dos estudantes ao mesmo tempo em que favorecem o diálogo entre elas. Reduzir a parte pelo todo é um perigo que gera estereótipos prejudiciais à interação entre as partes. O trabalho de campo demonstrou que as construções identitárias são coletivas: ao longo da graduação os alunos incorporam características dos mais diversos grupos e estilos musicais, o que não significa o abandono completo de sua formação inicial, mas a abertura para novas identidades musicais.

O processo de socialização das identidades entre os estudantes de música da UEPA não está livre das disputas classificatórias: dentro de uma escala hierárquica, os músicos se disputam em suas preferências musicais. O padrão da música de excelência permanece o erudito, com os desdobramentos para a MPB, o *Jazz*, todas as músicas que indicam *refinamento*. Nos momentos de troca, raramente se ouve a música evangélica, considerada pelos músicos do Curso em geral como *pobre* de recursos harmônicos. No máximo, alguém arrisca uma melodia ao piano, ao que os outros estudantes evangélicos se aproximam em um gesto de cumplicidade e identificação. Apesar de representarem a maioria no Curso, os evangélicos não chegam a alcançar o nível de socialização do músico popular.

O fato de ouvir muito rádio, tocar na noite, navegar pela *internet* em busca de novos repertórios, dentre outros, faz com que o músico popular seja, como o nome indica, mais *popular* que os outros músicos. As rodas musicais espontâneas são quase sempre iniciadas por eles, agregando seus pares e os outros músicos também. Nesse momento, as diferenças se harmonizam em nome do prazer de tocar e cantar em conjunto. O que se vê é, na realidade, o momento da verdadeira aprendizagem, que nasce do respeito às diferenças e o

desejo de aprender com o outro que está ao lado, seja ele erudito, evangélico ou popular. Cada um vai trazendo o seu instrumento e entrando na roda da diversidade musical, semelhante ao que acontece nas festas de mutirão da colheita no campo. Após o trabalho, o merecido lazer em companhia dos parceiros. Podemos ainda comparar com as *Jam Sessions* do *Jazz*, em que a participação do músico é espontânea e a produção final é coletiva.

A contribuição científica do objeto de pesquisa desta tese é a possibilidade de mostrar aos estudantes como a escuta de diferentes vozes poderá indicar novos caminhos para a diversidade musical no Curso de Música da UEPA. Todo pensamento é viciado numa perspectiva de observação. O que não quer dizer que o que enxergo é incorreto. Contudo, é importante saber que estou disposta a mudar minha reflexão a qualquer momento, desde que os dados etnográficos revelem novos caminhos.

A continuidade da pesquisa é garantida pelo próprio contexto acadêmico, que demanda o envolvimento do professor com a investigação, condição indispensável para a interpretação da realidade e indicação de novos rumos epistemológicos capazes de encaminhar o grupo, os indivíduos, a fim de que eles mesmos possam encontrar caminhos de participação no seu contexto.

O reconhecimento da mutação dos sentidos leva-nos a questionar aquilo que torna o conhecimento significativo para os estudantes. Quais as possibilidades diversas de se conceber um estudante de música? Quais expressões de identidade poderão servir para tentar entender o que permanecerá e qual o sentido dessa permanência?

As identidades musicais são negociadas a todo momento, ao longo da trajetória do estudante/músico. Por essa razão, elas não se bastam em si, estão sempre em processo de reavaliação, adaptação, *borrando-se* em outras tantas identidades diferentes das suas. A identidade emerge da dúvida e da incerteza. O incômodo causado pelos efeitos da indústria cultural na produção musical faz com que os estudantes se interroguem sobre a necessidade de uma identidade musical. No entanto, o sentido dessa identidade não lhes é revelado de imediato. Eles precisarão continuar a trilhar a longa trajetória musical e relacional para descobrir nas entre pautas os acordes dissonantes – e por isso mais belos – das identidades musicais.

REFERÊNCIAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. «Compétence culturelle, compétence interculturelle – pour une anthropologie de la communication.» IN: PORCHER, Louis (coord.) Cultures, Culture... Paris, N° spécial de la Rev. *Le Français dans le Monde*, Paris : Hachette, 1996.

[AGIER, Michel](#). Distúrbios identitários em tempos de globalização. *Mana*. [on line] 2001, v. 7, n. 2, pp. 7-33. ISSN 0104-9313.

ANDRADE, Mário de. *Ensaio sobre a música brasileira*. São Paulo: Vila Rica; Brasília: INL, 1972.

_____. *Dicionário Musical Brasileiro*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1989.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na idade média e no renascimento: O contexto de François Rabelais*. Brasília: Hucitec, 1987.

BARTH, Fredrik. [LASK, Tomke org.] *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BECKER, Howard Saul. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2008.

BEHAGUE, Gerard. *Performance Practice: Ethnomusicological Perspectives*. Westport, Connecticut: Greenwood, Editado por Gerard Béhague, 1984.

_____. A etnomusicologia latino-americana: algumas reflexões sobre sua ideologia, história, contribuições e problemática. *Anais do 2º. Simpósio Latino-Americano de Musicologia*, 1999.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: EdUFMG, 1998.

BLACKING, John. *Music, Culture & Experience*. Editado por Reginald Byron. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

_____. *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press, 2000.

BLANCO, Sônia Maria Reis. “Análise do carimbó em Algodual”. IN: VIEIRA, Lia Braga; IAZZETTA, Fernando. Orgs. *Trilhas da música*. Belém: EDUFPA, 2004.

BOAS, Franz. “Uma mostra do trabalho de campo de Boas”. In: STOCKING Jr. George. *A formação da antropologia americana: 1883-1911*. Rio de Janeiro, Contraponto/EdUFRJ, 2004.

BOCCARA, Guillaume. "Mundos nuevos en las fronteras del Nuevo Mundo", *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [Em línea], Debates, 2001, Puesto en línea el 08 février 2005. URL : <http://nuevomundo.revues.org/index426.html>.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa/Rio de Janeiro, DIFEL/BERTRAND, 1989.

_____. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp, 2008.

CALABRE, Lia. A era do rádio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. CAMBRIA, Vincenzo. *Etnomusicologia Aplicada e Pesquisa Ação Participativa: Reflexões teóricas iniciais para uma experiência de pesquisa comunitária no Rio de Janeiro*, 2004. Disponível em: <http://www.hist.puc.cl/iaspm/rio/anais2004/VincenzoCambria.pdf>. Acessado em 13 de novembro de 2011.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas*. SP, Edusp, 1998.

_____. *La globalización imaginada*. México, Paidós, 2000.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Os Diários e suas margens*. Brasília, EdUnB, 2002.

CARVALHO, José Jorge de. "Imperialismo Cultural Hoje: uma Questão Silenciada", *Revista USP*, Nº 32, 66-89, 1997.

_____. "O Olhar Etnográfico e a Voz Subalterna". *Série Antropologia*, n. 261, Brasília, EdUnB, 1999: pp. 1-30.

CASSIRER, Ernst. *Ensaio sobre o Homem*. Introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas, SP. Papyrus, 1995.

CHARTIER, Roger. Cultura Popular: revisitando um conceito historiográfico. IN: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 8 nº 16, 1995.

CLASTRES, Hélène. Primitivismo e ciência do homem no século XVIII. São Paulo, Discurso, *Revista do Departamento de Filosofia da USP*, 13. S/D.

CLIFFORD, James. *The predicament of culture. Twentieth- Century Ethnography, Literature, and Art*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1988. _____. *A Experiência Etnográfica: antropologia e literatura no século XIX*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1998.

COELHO, Geraldo Mártires. *O brilho da supernova: a morte bela de Carlos Gomes*. Rio de Janeiro, Agir, 1995.

COHEN, Abner. *Urban Ethnicity*. London, New York, Tavistock publications, 1974.

CONTIER, Arnaldo Daraya. O nacional na música erudita brasileira: Mário de Andrade e a questão da identidade cultural. São Paulo: Fenix - Revista de História e Estudos Culturais. Vol. 1 ano 1 nº 1, 2004. Disponível em www.revistafenix.pro.br Acessado em 13 de novembro de 2011.

COOLEY, Timothy. *Shadows in the Field: New perspectives for fieldwork in ethnomusicology*. New York, Oxford University Press, 1997.

COSTA, Antônio Firmino da. Identidades Culturais Urbanas em Época de Globalização. *RBCS* 17(4), 2002: pp. 15-30.

COSTA, Antônio Maurício Dias da. *Festa na cidade: o circuito bregueiro de Belém do Pará*. Belém, EDUEPA, 2009.

COSTA, Henrique Gonçalves da. *Características do aprendizado musical e função dos ministérios de louvor nas igrejas evangélicas brasileiras*. Monografia de conclusão de curso. Rio de Janeiro: Instituto Villa Lobos – UNIRIO, 2008. Disponível em: henriqucosta.pdf.org/evangelico.pdf Acessado em 13 de novembro de 2011.

COSTA, Tony Leão da. “Música, literatura e identidade amazônica no século XX: o caso do carimbó no Pará”. IN: *ArtCultura*, Uberlândia, v. 12, n. 20, p. 61-81, jan.-jun. 2010 Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/viewFile/11306/6745>, Acessado em 11 de agosto de 2011.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru, EDUSC, 1999.

DEVALLE, Susana B. D. Etnicidad e identidad: usos, deformaciones y realidades. In: DEVALLE, Susana B. D. (org.) *Identidad y etnicidad: continuidad y cambio*. México, El Colegio de México, 2002.

DUBAR, Claude. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. São Paulo, EDUSP, 2009.

DURAND, Gilbert. *Science de l'homme et tradition: le nouvel esprit anthropologique*. Paris, Berg International éditeurs, 1979.

ECKERT, Cornélia. Questões em torno do uso de relatos e narrativas biográficas na experiência etnográfica. In: *Revista Humanas*. Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, nº 19, Porto Alegre, 1998: pp. 94-97.

ELIADE, Mircea. *Le sacré et le profane*. Paris, Gallimard, 2005.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos. *Festa, trabalho e memória na cultura popular do Boi Tinga de São Caetano de Odivelas, Pará*. Belém: Universitária, 2007.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. *A cidade dos encantados: pajelança, feitiçaria e religiões afro-brasileiras na Amazônia*. Belém: EDUFPA, 2008.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. *Música e Sociedade – uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. Rio de Janeiro, ABEM, 1992.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*, Petrópolis, RJ., Vozes, 2007.

GARCIA, Carmen Nieves Luis. *Los Alzados: um projecto de etnomusicologia aplicada*, S/d. Disponível em: <http://www.sibetrans.com/actas/actas_3/21_luis.pdf> Acessado em julho de 2008.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

_____. *O saber local: novos ensaios de Antropologia interpretativa*. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.

_____. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.

_____. *Obras e Vidas – o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro, UFRJ, 2002.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

_____. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1983.

GUIMARÃES, Alba Zaluar. *Desvendando Máscaras Sociais*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo, Centauro, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

HANNERZ, Ulf. Ethnicity and Opportunity in Urban America. IN: COHEN, Abner. *Urban Ethnicity*. London, New York, Tavistock publications, 1974.

_____. Fluxos, fronteiras, híbridos. Palavras-chave da antropologia transnacional *Mana* 3(1): 7-39, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0104931319970001&lng=pt&nrm=iso, Acessado em 13 de novembro de 2011.

HOBSBAWM, Eric J. *História Social do Jazz*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOBSBAWM, Eric & RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

HORIZONTES ANTROPOLÓGICOS. *Cultura Oral e Narrativas*. Ano 5, Nº. 12, 1999.

_____. *Cultura escrita e práticas de Leitura*. Ano 10, Nº. 22, 2004.

KINGSBURY, Henry. *Music, talent and performance*. Philadelphia, Temple University Press, 1988.

KRADER, Barbara. "Ethnomusicology." In: *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. v. 6. Londres, Macmillan, 1980.

KUBIK, Gerhard. "Pesquisa musical africana dos dois lados do Atlântico: algumas experiências e reflexões pessoais". IN: *Revista USP*, São Paulo, n 77, pp. 90-97, março/maio 2008.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia Estrutural*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1975.

LIMA, Diego A. *Cultura Popular em Icoaraci: o carimbó tradicional como manifestação do saber popular*, Belém, UEPA, 2008.

LUHNING, Angela. "Métodos de trabalho na etnomusicologia – reflexões em volta de experiências pessoais". IN: *Rev. de C. Sociais*, nº 1/2, Fortaleza, 1991: pp. 105-126.

_____. "Etnomusicologia brasileira como etnomusicologia participativa: inquietudes em relação às músicas brasileiras". IN: TUGNY, Rosângela Pereira de, QUEIROZ, Ruben Caixeta de. (Orgs). *Músicas africanas e indígenas no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

LUNDBERG, Dan (2010), "Música como marcador de identidade: individual vs. colectiva", IN: CÔRTE-REAL, Maria de São José (org.), *Revista Migrações - Número Temático Música e Migração*, Outubro 2010, n.º 7, Lisboa: ACIDI, pp. 27-41.

MALINOWSKI, Bronislaw K. *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné – Melanésia*. Coleção Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1976.

_____. *Um diário no sentido estrito do termo*. Rio de Janeiro/São Paulo, Record, 1997.

MARCUS, George. "Identidades passadas, presentes e emergentes: requisitos para etnografias sobre modernidade no final do século XX ao nível mundial". IN: *Revista de Antropologia*. São Paulo, USP, nº 34, 1991. pp. 197-221.

MARSALIS, Wynton. *Jazz – Documentário de Ken Burns*. Episódio 1. São Paulo, Duetto, 2011.

MARTI, Josep. “Transculturación, globalización y musicas de hoy”. IN: *Revista Transcultural de Musica* 8. 2004. Disponível em <http://www.sibetrans.com/trans> Acessado em julho de 2008.

MARTINS, José de Souza, ECKERT, Cornelia & NOVAES, Sylvia Caiuby (orgs.) *O imaginário e o poético nas Ciências Sociais*. Bauru, EDUSC, 2005.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. ““Bailando com o Senhor”: técnicas corporais de culto e louvor (o êxtase e o transe como técnicas corporais)”. *Rev. Antropol.* vol. 46 nº. 1 São Paulo, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-77012003000100001> Acessado em 13 de novembro de 2011.

MERRIAM, Alan P. *The Anthropology of Music*. Evanston, Illinois, Northwestern University Press, 1964.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro, HUCITEC/ABRASCO, 2000.

MONTEIRO, Giselle Cabral. *Banjo: as cordas do carimbó, sonoridade do banjo no carimbó de Marapanim e Belém*, Belém: UEPA, 2006.

MORAES, Maria José Pinto da Costa de. “O Choro em Belém do Pará – sonoridade regional de um gênero musical brasileiro (décadas de 1970 a 90).” IN: VIEIRA, Lia, IAZZETTA, Fernando. Orgs. *Trilhas da Música*. Belém: EDUFPA, 2004.

MYERS, H. (org.) *Ethnomusicology. An Introduction*, London, The MacMillan Press, 1992.

NANNI, Franco. “*Mass media e socialização musical*”. IN: *EM PAUTA* – v. 1, n. 1 – dez. 1989. Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação em Música Mestrado e Doutorado/UFRGS, 1989.

NAPOLITANO, Marcos. *A síncope das ideias: a questão da tradição na música popular brasileira*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2007.

NAVES, Santuza Cambraia; COELHO, Frederico Oliveira; BACAL, Tatiana (Orgs) *A MPB em discussão: entrevistas*. Belo Horizonte, UFMG, 2006.

NETTL, Bruno. *The Study of Ethnomusicology: thirty-one issues and concepts*. Urbana e Chicago, University of Illinois Press, 2005.

_____. “[O estudo comparativo da mudança musical: Estudos de caso de quatro culturas](http://www.ufpe.br/revistaanthropologicas/internas/ultimo-volume.php)”. *Antropológicas* 17/1, 2005. Disponível em: <http://www.ufpe.br/revistaanthropologicas/internas/ultimo-volume.php> Acessado em agosto de 2008.

_____. *Heartland excursions*. Ethnomusicological reflections on schools of music. Urbana, University of Illinois Press, 1995.

NOLL, William. "Selecting Partners: Questions of Personal Choice and Problems of History in Fieldwork and Its Interpretation". IN: COOLEY, Timothy. *Shadows in the Field: New perspectives for fieldwork in ethnomusicology*. New York, Oxford University Press, 1997.

OLIVEIRA PINTO, Tiago de. "Som e música". *Revista de Antropologia*, V. 44 nº 1, São Paulo, USP, 2001: pp. 1-30.

_____. Cem anos de etnomusicologia e a "era fonográfica" da disciplina no Brasil. IN: *II Encontro Nacional de Etnomusicologia (2004 – Salvador)*. Anais/ABET/CNPq/Contexto, 2005.

ORTIZ, Renato. "Diversidade e cosmopolitismo". IN: *Lua Nova*, nº 47. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n47/a05n47.pdf>, Acessado em 11 de agosto de 2011.

PEIRANO, M. (Org.). *O dito e o feito*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2001.

POUTIGNAT, Philippe & STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade*. São Paulo, EdUNESP, 1998.

PRATT, Mary L. *Os olhos do Império: relatos de viagem e transculturação*. São Paulo, EDUSC, 1999.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO do Curso de Licenciatura Plena em Música da Universidade do Estado do Pará, 2002.

RICOEUR, Paul. *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris, Éditions du Seuil, 2000.

ROWLAND, Robert. *Antropologia, História e Diferença*. Porto, Afrontamento, 1987.

SAHLINS, Marshall. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte I). *Mana* [online]. 1997, vol.3, n.2, pp. 41-73. ISSN 0104-9313.

_____. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte II). *Mana* [online]. 1997, vol.3, n.2, pp. 103-150. ISSN 0104-9313.

SAID, Edward W. *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

SALLES, Vicente. *A música e o tempo no Grão Pará*. Belém: Conselho Estadual de Cultura, 1980.

_____. *Vocabulário crioulo: contribuição do negro ao falar regional amazônico*. Belém, IAP, Programa Raízes. 2003.

SANTOS, José Marinho dos. *A importância da Música nos cultos de candomblé de caboclo*. Belém: UEPA, 2002.

SANTOS, Cleiduardo dos Santos. *História e músicas dos Bois de Máscaras de São Caetano de Odivelas – Pará*. Belém: UEPA, 2010.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. “Sobre a autonomia das novas identidades coletivas: alguns problemas teóricos”. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. 1998, vol. 13, no. 38 ISSN 0102-6909.

SATIKO, Rose Gitirana Hikiji, *A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens*. São Paulo, Edusp, 2006.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. *Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas*. SP: USP v.17 n.2, 2006.

[SCHNEIDER, Jens](#). “Discursos simbólicos e símbolos discursivos: considerações sobre a etnografia da identidade nacional”. *Mana* [online]. 2004, v. 10, n. 1, pp. 97-129. ISSN 0104-9313.

SCHOPENHAUER, Arthur. *A arte de escrever*. Porto Alegre: L&PM, 2009.

SEEGER, A. *Why Suyá Sing*. A musical anthropology of an Amazonian people. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

SELIGMAN, Gerald. *Revista USP*, São Paulo, nº 77, 2008.

SPIVAK, Gayatri Chakravoty. “Can the subaltern speak?” IN: *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: a Reader*. WILLIAMS, Patrick; CHRISMAN, Laura (Ed) New York: Columbia University Press, 1994.

STOKES, Martin. *Ethnicity, Identity and Music: the musical construction of place*. Martin Stokes. Oxford: Berg Publishers, 1994.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TINHORÃO, José Ramos. *Cultura popular: temas e questões*. São Paulo: Ed. 34, 2001.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América. A questão do outro*. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

TORRES, Maria Cecília. “Identidades musicais e narrativas de si: um estudo com alunas da Pedagogia.” IN: *EM PAUTA*. v.14, nº23. Revista do programa de pós-graduação em música. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

TRAVASSOS, E. *Os mandarins milagrosos. Arte e etnografia em Mário de Andrade e Béla Bartók*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar & Funarte, 1997.

_____. “Fragmentos de carreiras: repertórios musicais e práticas profissionais de estudantes de música”, *ANPPOM*, 1999.

_____. “Perfis culturais de estudantes de música.” In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL PARA EL ESTUDIO DE LA MÚSICA POPULAR, 4., 2002, México. *Actas...IASPM*, 2002. Disponível em: <<http://www.hist.puc.cl/historia/iaspm/mexico/articulos/Travassos.pdf>>. Acessado em 20 de outubro de 2009.

_____. “Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras.” *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, mar. 2005: 11-19.

TURINO, Thomas. *Power Relations, Identity and Musical Choice: Music in Peruvian Altiplano Village and among in Migrants in the Metropolis*. Texas: University of Texas. 1989.

TURNER, Victor. *The Anthropology of Performance*. Ed. Richard Schechner. New York: PAJ Publications, 1987.

VEIGA, Manuel. “Etnomusicologia no Brasil: o presente e o futuro (problemas e questões).” *Anais do II Encontro Nacional da ABET*, 2005.

VELHO, Gilberto. Org. *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará*. Belém: Cejup, 2001.

VIEIRA, Paulo Nataly Barbosa. *Os Linguarudos: carnaval de gente que cria*. Belém, UEPA, 2009.

WEBER, M. *Os fundamentos racionais e sociológicos da música*, São Paulo: Edusp, 1995.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Questionário aberto para professores ex-alunos do Curso de Música da UEPA

1. Qual foi o primeiro instrumento que você tocou? Onde e com quem você aprendeu a tocá-lo? Onde você aperfeiçoou as técnicas? Por quê? Você ainda toca esse instrumento? Qual é a sua realidade profissional hoje?

2. Quais são as suas memórias sobre a instalação do Curso de Educação Artística – Música da então FEP/FAED? Por que você ingressou no Curso? Como você se sentia em relação ao Curso, ao espaço e às disciplinas? O Curso atendeu às suas expectativas?

3. Como foi seu contato com os conteúdos da disciplina Folclore? Você já havia tido algum contato com a música de tradição oral? Após a disciplina, houve alguma mudança no seu comportamento como músico/educador?

APÊNDICE B - Entrevista semiestruturada com estudantes

O que é música pra ti?

Por que tu escolheste este curso?

Tu te sentes integrado ao curso? Te sentes fazendo parte do curso?

Qual a disciplina mais importante para ti? Por quê?

Qual a menos importante? Por quê?

Tu tens alguma sugestão para melhorar alguma disciplina?

O que as pessoas pensam do músico?

O que as pessoas pensam de quem faz música?

Onde e com quem tu aprendeste a tocar?

O que tu ouves? O que tu tocas? Por quê?

O que tu achas da MPB?

O que tu conheces da música de tradição oral? Onde e como tu tiveste contato com esta música?

Qual é a melhor música para ti?

Quais os locais em que tu te apresentas?

Qual deles mais te satisfaz?

O que tu pensas de quem toca sem ter passado pelo conservatório? É importante estudar no conservatório?

Tu tens uma prática religiosa?

A prática religiosa interfere na prática musical?

Como os músicos se organizam em Belém?

Como tu te defines, musicalmente? (questão relativa à identidade musical)