

**Música erudita na periferia:
outras formas de musicar, ensinar e escrever**

**Classical music on the outskirts:
other ways of musicking, teaching and writing**

**Música clásica en la periferia:
otras formas de musicar, enseñar y escribir**

Paula Bessa Braz

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP - Brasil

Resumo

Neste artigo, reporto-me à minha pesquisa junto a uma família de músicos da periferia de Fortaleza, que organiza um projeto social de ensino musical em sua própria casa. Refletindo sobre aspectos surgidos em campo, procuro tratar desse fazer musical sem reiterar os pares de oposição que frequentemente ordenam nossas investigações sobre fazeres artísticos (erudito/popular, formal/informal, dentre outros). Discuto a etnografia dos “afetos musicais” como uma forma de abordar a relação dessa família e dos demais que frequentam o projeto em que ensinam, com a prática musical erudita e, de forma mais ampla, com a música, entendendo-a nos termos de DeNora (2000) enquanto uma “estrutura propiciadora”. Dessa maneira, distanciando as análises antropológicas do objeto musical propriamente dito, ilumino aspectos outros do cotidiano desses sujeitos que estão intimamente relacionados com os musicares que são elaborados e ensinados naquela casa-escola.

Palavras-chave: Antropologia da música, Etnomusicologia, Educação musical

Abstract

This article is on my research with a family of musicians from the outskirts of Fortaleza. Reflecting on aspects that emerged in the field, I try to deal with this musical making without reaffirming the opposition pairs that frequently order our investigations about artistic making (erudite/popular, formal/informal, among others). I discuss the ethnography of “musical affections” as a way of approaching the relationship between this family and others who attend the project they teach, with classical musical practice and, more broadly, with music, understanding it in terms of DeNora (2000) as an “enabling structure”. In this way, distancing the anthropological analyzes of the musical object itself I illuminate other aspects of the daily life of these subjects that are closely related to ‘musicars’ elaborated and taught in that school-house.

Keywords: Anthropology of music, ethnomusicology, Music education

Resumen

En este artículo, me refiero a mi investigación con una familia de músicos de la periferia de Fortaleza que organiza un proyecto social de educación musical en su propia casa. Reflexionando sobre aspectos que han surgido en campo, trato de abordar este hacer musical sin reiterar las parejas opositoras que con frecuencia ordenan nuestras

investigaciones sobre las prácticas artísticas (clásica / popular, formal / informal, entre otras). Discuto acerca de la etnografía de los “afectos musicales” como una forma de abordar la relación de esta familia y de otras personas que asisten al proyecto que imparten, con la práctica de la música clásica y, más ampliamente, con la música, entendiéndola en los términos de DeNora (2000) como una “estructura propiciadora”. De esta forma, alejando los análisis antropológicos del propio objeto musical, ilumino otros aspectos de la cotidianidad de estos sujetos que están estrechamente relacionados con los musicares que se elaboran y se enseñan en esa casa-escuela.

Palabras clave: Antropología de la música, Etnomusicología, Educación musical

1. Apresentação

Foi ali, entre uma coluna e a parede do corredor, que me sentei. A poltrona, de almofadas gastas, prontas para um peso muito menor que o meu, recebe meu corpo sem ir muito além no conforto - apenas o necessário, pensei. Recolho-me em seu encosto enquanto aguardo a vinda do professor, ocupado entre demandas da família e telefonemas consecutivos entrecortados pelo cachorro - de nome Piazzola -, que latia para as motocicletas passando na rua da frente a todo o momento. Barulho por todos os lados.

Em frente a mim, uma moça porta um violão, seu corpo ligeiramente curvado sobre o instrumento, os ombros tensos, contraindo-se em direção ao queixo. Sua perna direita estava levemente elevada; o calcanhar, suspenso, mas que parecia só encostar na base do sofá em que ela estava sentada. O outro, plantado no chão, fazia as vezes de metrônomo, marcando a pulsação, acompanhado pelo balanço rítmico da cabeça. O pescoço funcionava como o ponteiro; a cabeça indo e vindo: para frente, coincidindo com o toque do pé esquerdo no chão, e para trás - o pé suspenso. A respiração ia junto, enquanto ela insistia nas notas, como se testasse seus sentidos, atenta aos sons que, com dificuldade, misturavam-se aos demais. Risos e suspiros entre uma tentativa e outra, intercalando os momentos sérios de concentração, pareciam denunciar um estranho equilíbrio entre o discreto desconforto da aprendizagem e um certo prazer no ‘estar ali’.

Sobre nós, varais de todos os tipos - roupas de muitas cores, estendidas para secar ao longo do corredor, mas também desbotados cordéis suspensos, dispostos

alternadamente ao longo da parede, fixados numa linha verde pelos pregadores de roupa.

Entre nós, uma outra linha, aos poucos, se desenhava: era, aquela, sua primeira aula de violão “clássico”. Era, também, minha primeira ida a campo.

Ali, compartilhávamos inícios.

*

Neste artigo, pretendo fazer algumas considerações sobre a contribuição das discussões no campo da antropologia da música para se pensar a educação nas artes, sobretudo, a educação musical. Por outro lado, pensar a sua relação com a própria antropologia e apontar como sua forma e conteúdo podem ser contaminadas de maneira positiva pelas interlocuções com o universo das artes.

O trecho que abre este artigo, embora curto, parece-me uma boa forma de introduzir as reflexões que deram origem a este trabalho. Nele, descrevo um primeiro momento da minha pesquisa de campo, em que me dedicava a compreender como a prática musical erudita habitava o cotidiano de uma família num bairro periférico localizado na porção sudoeste da capital cearense, Fortaleza.

Em sua própria casa, em 2013, a família Cruz - formada por seis jovens irmãos e seus pais - decidiu fundar um projeto social de ensino musical erudito. Nesse projeto, os irmãos Cruz – então, crianças – ensinavam às demais crianças e jovens do entorno a tocar instrumentos, com o objetivo claramente definido, segundo os membros da família, de “transformar a realidade do bairro”.

Inicialmente, parecia-me curioso que, ali, a música erudita fosse a carta escolhida para a difícil e controversa tarefa de intervenção a que essa família se propunha. O que essa escolha comunica? – eu me perguntava. Para tentar responder a essa pergunta, minha intenção era, sobretudo, investigar como a educação musical se dava naquele espaço, e minhas discussões giravam em torno de um certo tensionamento entre as noções de erudito e popular que eram mobilizadas em campo.

Ocorre que a pergunta, posta dessa forma, redundante na ideia ora condenada, ora valorizada, de que há qualidades intrínsecas à tal “música erudita” que a tornam ideal para a transformação de vidas marcadas pela vulnerabilidade –, e isso me parecia distanciar mais do que me aproximar da experiência produzida ali. Tal pergunta ainda

orientava minha observação e minha atenção, de forma a me distanciar de como a experiência, ali, interpelava meus sentidos, buscando focar em características e aspectos de uma certa “transmissão” de conhecimentos musicais.

“Música erudita”, “música clássica”, “música de concerto”, “música sinfônica”, “música acadêmica”: nenhum desses termos é equivalente e, no entanto, são comumente empregados para se referir à música de tradição europeia que herdamos como forma musical mais “elevada”. Neste trabalho, faço uso do termo mais recorrente entre meus interlocutores para descrever o que ensinam e aprendem no Projeto Acordes Mágicos - música erudita -, ciente de que esse termo não equivale necessariamente ao que o campo hegemônico acadêmico define como esfera de produção musical erudita.

Em artigo sobre os desafios apresentados à etnomusicologia brasileira, Lühning, Carvalho, Diniz e Lopes (2016) situam a difícil relação entre o campo acadêmico no Brasil e a ênfase dada a certas tradições musicais:

[...] desde a colonização, enraizou-se uma noção de superioridade da tradição europeia da música de concerto em detrimento do reconhecimento de outras expressões musicais de origem indígena ou africana com todas as fusões possíveis, perceptíveis há muito tempo em estilos de música [...] Trata-se de uma visão que até hoje permeia o ambiente universitário, no qual as escolas de música de ensino superior estão inseridas, mostrando certo distanciamento às expressões musicais “diferentes” dessa concepção, senão desprezo. Esvazia-se, dessa forma, a importância social e política da diversidade musical brasileira, em especial por estar ligada à formação de identidades individuais e coletivas, locais e regionais. Certamente, não é acaso que cursos de música popular (brasileira) só começaram a surgir na primeira década do século XXI [...] O surgimento dessas iniciativas certamente é advindo da necessidade de se criar um “contraponto acadêmico” ao cânone do que é chamado de “música erudita”, expressão com maior evidência nos cursos de música, num sentido geral. (p.48-49)

Os autores discutem o processo de desenvolvimento da etnomusicologia brasileira, com o Brasil enquanto “sujeito” da produção de conhecimento, e não como “campo” de estudo para musicólogos e etnomusicólogos estrangeiros. Esse desenvolvimento é marcado pela contribuição dos estudos folcloristas, que, se de um lado, documentam e fornecem bases para o estudo das tradições e práticas musicais populares no país, de outro, aprofundam uma certa distinção entre *folclore* e *cultura*, levando a uma “[...] percepção das tradições e práticas como sendo menos compatíveis com os pressupostos da música composta e escrita, ensinada em conservatórios de música como parte da educação burguesa” (LÜHNING *et al.*, 2016, p.51).

Sandroni (2008), refletindo sobre a história da etnomusicologia no Brasil, reconhece no seu desenvolvimento uma reação frente ao eurocentrismo *norteador* das pesquisas em música realizadas no país até então. O que Lühning e demais pesquisadores (2016) pontuam, entretanto, é que, ainda assim,

existe um cenário contraditório em relação a questões conceituais e formativas na etnomusicologia: de um lado, existem políticas públicas brasileiras incentivando o reconhecimento da diversidade cultural em ações específicas [...]; do outro, há um recente recrudescimento em relação ao conceito de cultura e de música, entendendo-a apenas como sinônimo de música erudita, como se percebe na atual moda de instalação de orquestras juvenis, no formato do modelo venezuelano “El sistema”. (p.75)

Essa preocupação com a priorização daquilo que se entende por música erudita no campo acadêmico – isto é, não só em sua forma musical, mas inserida num conjunto de práticas, hierarquias e concepções sobre música que historicamente desqualificam outras formas de fazer música - é extremamente pertinente.

Ocorre que, na tentativa de valorizar manifestações musicais da cultura popular como *boas* porque *populares* e práticas eruditas como *ruins* porque *elitistas*, o “senso comum acadêmico” acaba por reforçar o par dicotômico erudito/popular, sem debater as formas através das quais essas categorias são apropriadas e mobilizadas pelos sujeitos que as empregam, sem explorar o *como*.

De forma quase que “automática”, aquilo que é popular surge como uma “manifestação” – uma *expressão* de algo intrínseco, natural, próprio, espontâneo, ameaçado, efêmero e “cultural” -, e aquilo que é erudito surge como uma *prática* que requer estudo, repetição, correção, disciplina, método, previsibilidade, que faz vistas à eternidade e não se quer “cultural”, mas “cultivada”, “cultura”.

Voltemos ao trecho que abre este artigo: trata-se de uma aula de violão “clássico”, mas pouco ou quase nada naquela aula indica aspectos que se supõem necessários à educação musical erudita. O que acontece se decidirmos, agora, olhar para essa prática musical como uma manifestação?

2. Percorrendo as trilhas do problema

Desde que a antropologia, enquanto campo do saber, protagonizou uma guinada *pragmática* (ORTNER, 1984), algumas antropologias que se dedicam ao estudo das artes têm se voltado para uma investigação sobre o processo de constituição e formação dos *artistas* e das obras de arte, buscando desnaturalizar os nexos comumente estabelecidos entre sujeitos, obras, performances e público. A partir de então, a compreensão do que é arte e do que é propriamente artístico ampliou sua envergadura, e passou a situá-los em universos muito particulares de técnicas e práticas.

Aprender a “fazer arte” pode ser, nessa visão, uma operação que coincide com o cotidiano. Em *A invenção do cotidiano*, Michel de Certeau (1980), partindo de uma investigação sobre os usos de *bens culturais*, aponta para a necessidade de se pensar a pluralidade e criatividade instauradas pelas operações cotidianas de usuários, com suas maneiras de fazer. Suas artes de fazer. Ele argumenta que o exame das práticas revela uma forma de pensar que é também, imediatamente, uma forma de agir.

O autor escreve esse texto, tendo em mente um exame das práticas de consumo de bens culturais operadas pelos usuários, sustentando que essas práticas atuam sobre os bens e até os alteram. As táticas, nesse sentido, são as maneiras de se fazer uso das diretrizes de um ordenamento imposto. Enquanto as operações estratégicas podem produzir, traçar ou impor regras ao jogo – porque são operadas por entes que fundam sua própria autonomia, detentores de um lugar de poder e de querer -, as táticas podem apenas utilizá-las e manipulá-las, consistindo num tipo de ação que se dá na ocasião, e que “[t]em que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia” (p.101).

E é por isso que o autor se refere à tática como a *arte do fraco*, incapaz de dominar o tempo e caracterizada pela *ausência de poder*, mas com sua ação inscrita no cotidiano, imprevista, carregando consigo o elemento da surpresa. Ele argumenta que muitas das práticas cotidianas e suas maneiras de fazer são deste tipo: falar, ler, cozinhar, andar... São operações que remetem a um saber-fazer que pode ser confundido com uma certa passividade ou docilidade, mas que, na realidade, identifica o momento oportuno de investir sua ação na alteração ou transformação daquilo que lhe é imposto, introduzindo

e aproximando, a partir dele, seus próprios interesses e desejos. Seguindo essas proposições, portanto, veremos que é no exame das práticas cotidianas, que poderemos compreender os *fazeres artísticos*.

Se nos voltarmos à investigação das práticas pode nos oferecer uma compreensão alargada dos processos e fazeres artísticos, isso não significa, por outro lado, uma ruptura com as formas correntes de apreciação estética desses fazeres. É com Alfred Gell (1998), que também identifica a arte como um fazer, que o estudo das formas artísticas pode ser desvinculado das atribuições estéticas determinadas no interior dos campos da arte. A esse respeito, Mizrahi (2014) comenta:

Gell não era contra a estética propriamente, mas contra a “atitude estética” que separava o belo de seu aspecto utilitário, operação de purificação à qual ele oferece como antídoto o olhar antiestético ou filistino (Gell, 1992), recurso metodológico através do qual o antropólogo poderia deixar de lado as apreciações de julgamento de valor ao estudar objetos de arte em contextos não ocidentais, evitando informar suas avaliações por meio de noções etnocêntricas e preconcebidas. O poder do objeto de arte deveria ser conceituado a partir de seus processos de fatura e do encantamento que a destreza do artista poderia produzir sobre os espectadores de sua criação, bem como a partir de suas agências e intencionalidades, que colocam em relação social o objeto e o espectador. (p.25)

Concentrar as investigações na materialidade do objeto de arte impõe ao estudo das práticas musicais um desafio. Como essas práticas ocorrem no dia a dia do projeto Acordes Mágicos e da família Cruz?

3. O Projeto Acordes Mágicos e a família Cruz

Com sede situada na periferia sudoeste de Fortaleza, no bairro Novo Mondubim, o Projeto Acordes Mágicos, ou PAM, se dedica ao ensino musical erudito à juventude periférica da cidade. Fundado e gerenciado por uma família com pelo menos três gerações de músicos, o projeto foi idealizado, em 2013, pelos jovens Axel e Maíra, os mais velhos dentre seis irmãos, à época com quinze e treze anos, respectivamente. Seus pais, Bento e Edlania, receberam a notícia dos filhos sobre o desejo de dar início a um projeto de ensino musical com algum espanto, mas logo se engajaram em concretizar a ideia, fundando o Instituto Silva Cruz, composto pelos membros da família organizados institucionalmente: Edlania é a presidente do instituto e Bento, o diretor pedagógico. Dos

seis filhos, os três mais velhos integram o instituto como professores e “coordenadores” das aulas dos seus respectivos instrumentos.

O projeto deu início quando... eu e minha irmã estivemos observando que nossos amigos próximos estavam se envolvendo bastante com droga, outros chegaram até a morrer... favela é isso, né? E a gente procurou, estudou uma forma de saber como a gente poderia fazer isso, pra mudar essa situação do bairro. Daí aconteceu da gente ter a ideia, da gente *acreditar na música*, que a música pode transformar. (Axel, entrevista, 03/03/2018)

Axel é o irmão mais velho. Junto com os outros irmãos - Maíra, Cecília, Mirian, Victória e Bruno –, eles formaram um sexteto chamado Irmãos Cruz, hoje já extinto, no qual cada um tocava um instrumento diferente (em ordem: violino, flauta transversal, clarinete, violoncelo, viola e piano).

A relação da família com a música vem de longe: desde a geração de sr. Galdino, o avô dos membros do sexteto, a quem tive oportunidade de conhecer, a família faz música. Ele conta:

Olha, moça... eu aprendi a tocar violão, fui cantor de música clássica, pra casamento, aniversário, término de curso, eu e mais dois, nós éramos um trio. Eles já eram formados em música, eu não, eu era... como a gente chama? Autodidata. Só que eu estudava no ritmo que eles estudavam... E quando eu me casei, que pus família no mundo, meus filhos quiseram ser músicos. Só que o dinheiro era pouco, mas... a gente estudou em casa. (Galdino, entrevista, 02/02/2018)

Sr. Galdino tocava em reisados, serestas e festejos da padroeira pelo sertão dos Inhamuns, de onde migrou tão logo os filhos nasceram. Bento, um de seus sete filhos, também aprendeu violão de forma autodidata, junto aos irmãos, e se dedicou à música *popular*, compondo para grupos de forró e integrando outras formações em família, especialmente, no gênero de forró eletrônico. Aos 19 anos, tornou-se pai e não encontrou na música uma possibilidade de subsistência para a família.

Em entrevista ao jornal *O Povo*, Bento aponta a razão para sua “guinada” à *música erudita* e o abandono dos gêneros populares: “Um depende da sorte [a música popular], o outro depende de estudo. A música erudita, se você estudar e for bom, não existem portas estreitas”.

Axel reconhece que ter uma experiência de sucesso com a música era um sonho antigo de sua família, mas que, por um tempo, o engajamento em atividades musicais representava uma grande frustração - até a sua geração. Aos sete anos, Axel, que via

seu pai tocar violão em casa, pegava o instrumento escondido e estudava as mesmas peças que o via tocar, *pegando de ouvido*.

Sobre essa relação geracional entre as experiências musicais, Axel acrescenta:

Os instrumentos que foram mudando. Porque eles tocavam instrumentos de banda. Música popular. E a gente decidiu ir um pouco mais pra área do erudito. Era um sonho da minha família, antes da gente, mas a gente decidiu porque a gente gostava, né? E também teve... essa questão de, ah, meu pai quer que eu toque isso, e a gente resolveu realizar o sonho dele. Porque... a minha vó achou, até achou por um tempo, assim, “você não são capazes, esses meninos não vão conseguir, primeiro porque eles são pobres, o povo não vai dar moral pra ninguém”... E a questão é, ela não tá errada, no tempo dela, só quem tocava essas coisas era o povo mais nobre, né? (Axel, entrevista, 03/03/2018)

Foi aos oito anos que Axel ingressou no Centro de Formação de Instrumentistas (Cefis) do Serviço Social da Indústria (Sesi), sob orientação do maestro Vasken Fermanian, para estudar violino. Depois, sua irmã, Maíra, também passou a estudar violino, e ambos integraram a orquestra principal como violinistas. Mas Axel quis buscar a formação em violão erudito. Então, foi ao Conservatório de Música Alberto Nepomuceno e, com uma bolsa de estudos, conseguiu ingressar. Já Maíra passou a se interessar pela flauta transversal e buscou um reconhecido flautista de Fortaleza para orientá-la, voluntariamente. A partir dos contatos com esses professores, os dois irmãos passaram a transitar em espaços de ensino musical pela cidade e a influenciar os demais, fazendo com que aquele parecesse *o caminho natural* para eles, como traz Maíra.

É nesse momento que nossas trajetórias – a deles, como jovens músicos em formação – e a minha – à época, buscando convergências entre minha graduação em ciências sociais e minha paixão pela música –, se cruzaram. À semelhança do que Hikiji (2006) descreve em sua etnografia junto ao Projeto Guri, passei a frequentar o Projeto Acordes Mágicos como aluna, dividindo com eles a rotina de ensaios, apresentações e todos os seus intervalos.

A sede do projeto é a própria casa da família. Durante a semana, ocorrem as aulas de prática instrumental - trompete, flauta transversal, flauta doce, violino, viola e violoncelo. Aos sábados ocorrem, pela manhã, aulas teóricas, à tarde, às 14h, filosofia da música e, às 16h, o ensaio da Orquestra do Projeto Acordes Mágicos (Orquestra do PAM).

Desde o início, o Projeto contou com doações e voluntários para seu funcionamento; os irmãos Cruz articulavam seus contatos do mundo da música que frequentavam (BECKER, 1982), solicitando a doação de instrumentos e outros materiais necessários ao ensino musical (estantes, papel, cadeiras), e convidando professores a dar aulas voluntariamente. Diante de outras necessidades, como organizar apresentações, os irmãos promoviam rifas e as vendiam nos arredores e nos bairros adjacentes - o que fez com que o projeto fosse ganhando alguma visibilidade dentro das comunidades da região.

Para participar do projeto como aluno, é preciso ter mais de seis anos de idade e, até os dezoito anos, o aluno deve permanecer matriculado em alguma instituição de ensino básico, fundamental ou médio. Quinzenalmente, ocorrem reuniões dos membros do instituto com os pais dos alunos.

A escola passou, em 2017, no edital “Mecenas”, do Governo do Estado do Ceará, que auxilia nas contas mensais e em gastos institucionais variados, mas que, certamente, não dá conta das demandas diárias. Por vezes, durante ensaios, algum dos irmãos anunciava (aos gritos, e sempre em tom de brincadeira), que iam precisar de um real de cada aluno presente para tirar cópias de partituras.

Embora a escola conte com uma ampla contribuição na doação de instrumentos - emprestando-os, inclusive, aos alunos que não o puderem adquirir - materiais básicos ainda faltam. É bastante comum encontrar alunos do projeto ensaiando nos corredores com as partituras no chão ou sobre as cases de seus instrumentos, apoiadas em cadeiras. “Ainda bem que o que falta é estante, que aí nós improvisa, né?”, disse-me um deles, rindo e ironizando a situação, mas feliz por não faltar o instrumento propriamente dito – seria uma falta mais difícil de contornar.

Além dos editais, de algumas aulas pagas e das doações (de alunos e de não alunos), o projeto também mobiliza suas atividades a partir da Plataforma Sinfonia do Amanhã – que constitui uma rede nacional de instituições e projetos de educação musical que têm por orientação a inclusão social por meio da educação musical.

4. Arpejando musicares: concepções sobre música

As concepções sobre a música enquanto objeto de estudo das ciências sociais variam bastante e desenham, por sua vez, os contornos daquilo que será observado a respeito daquela forma musical. Blacking (1995) define fazer musical como um tipo particular de ação social que se relaciona a outras; como resultado das interações interpessoais com o ordenamento simbólico dos sons, instituições sociais e especificidades cognitivas: “Música não é apenas reflexiva, ela é também generativa, tanto como sistema cultural, quanto como capacidade humana” (p.223, tradução livre). Ele defende uma dedicação simultânea aos elementos verbais – aquilo que se fala sobre a música – e não verbais – a *performance* dos discursos musicais.

Para a etnomusicologia, isso impõe um deslocamento: a preocupação em compreender a música do ponto de vista nativo ultrapassa a elaboração de “conceitos” sobre a música”, e passa a reconhecer igual importância na expressividade subjacente – “como fazem música?”.

Antoine Hennion (1993), uma importante referência para uma sociologia da música dedicada a compreender os atos musicais, seus significados e suas apropriações sob um ponto de vista pragmático, descreve o estudo da música como particularmente distinto do estudo de outras formas artísticas. Ele sustenta que a música é sempre um evento; isto é, enquanto *objeto*, ela é sempre performada, atualizada, mas nunca definitiva. O autor ressalta, ainda, o papel dos “intermediários”, responsáveis por fazer a música acontecer, conferindo-lhes igual importância - uma vez que, para ele, a música é sempre circunstancial, caracterizada pela sua performance e transformação contínua. Para que a música, portanto, se realize como ato, há mediadores institucionais, econômicos, políticos, sociais e/ou individuais, que constituem uma cadeia, fora da qual, não há experiência musical possível.

A defesa de Hennion (1993) por uma abordagem que atente para essas mediações musicais é expressamente inspirada pelas proposições de uma antropologia simétrica e pelo desenvolvimento da Actor-Network Theory, tal como elaborada em pesquisa por Bruno Latour em conjunto com Michel Callon e outros pesquisadores, mas expressa sobretudo na obra *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory* (LATOURE, 2005).

Essa abordagem guarda grande afinidade com as proposições de Christopher Small na obra *Musicking: the meanings of performance and listening* (1998). Através do termo *musicking*, Small procura dar conta das múltiplas formas de engajamento com a música, que não se restringem ao momento específico da performance musical, nem a sua execução ou reprodução.

Em Small (1998), música vira verbo: *to music*, musicar, é fazer algo em relação a um evento musical. Ao identificar como parte do evento musical indivíduos que não estão, necessariamente, tocando ou cantando, mas que, de alguma maneira, atuam em relação a ele, o autor abre possibilidades de caracterização das performances musicais.

Vendedores de ingresso para eventos musicais, trabalhadores do serviço de limpeza que limpam os locais onde os eventos ocorrem, ou mesmo os responsáveis por montar os instrumentos que serão tocados, dentre outros; todos contribuem para a realização do evento em sua natureza performática. Para o autor, o ato de musicar estabelece uma série de relações entre os presentes, e é nelas que está o “significado” da música e do próprio musicar.

Outra concepção sobre a música que pode contribuir para essa discussão é aquela realizada por Tia DeNora (2000) em *Music in everyday life*. Na obra, a autora argumenta por uma teoria dos *afetos musicais na prática*, como uma solução a um dilema com o qual pesquisadores se deparam a estudar música em seus contextos sociais de produção e significação: o de ou presumir características imanentes à música para explicar a forma como indivíduos a empregam, ou de considerá-la esvaziada de significados, desestabilizando-a, ela própria, enquanto linguagem.

Tecendo uma crítica a análises semióticas para compreender os efeitos da música estudada enquanto uma “obra em si”, DeNora (2000) argumenta que a abordagem semiótica confunde as ideias sobre a afetação musical, com as formas através das quais a música atua e é empregada pelos indivíduos. Para ela, é muito mais profícuo investigar as formas pelas quais essas associações – a música e seus “efeitos” – são feitas pelos indivíduos. Como determinada música ou forma de fazer musical constitui significados em um determinado grupo, na prática? O que aquele musicar produz?

Ao defender esse ponto de vista, a autora não retira a “força semiótica” da música enquanto linguagem. Pelo contrário, ela argumenta por uma teoria que localize essa

força semiótica como um produto da interação “humanos-música”. Essa perspectiva assume a materialidade da música não como um ponto de chegada, mas como um ponto de partida para compreender seu poder de agência sobre a constituição de identidades, experiências, atribuição de significados e suas modulações, dentre outras.

Para a elaboração do seu argumento, a autora discute a noção de *affordance* como concebida por Gibson (1966), no âmbito da psicologia, e a utilização feita por Robert Anderson e Wesley Sharrock (1993) no estudo das organizações.

A noção de *affordance*, normalmente traduzida para o português como “propiciação”, faz referência aos usos que os objetos e artefatos “permitem” que lhe sejam feitos, pelas especificidades que os caracterizam enquanto determinados artefatos, e não outros. Isto é, suas características propiciam determinados usos. Para Gibson (1966), aquilo que os artefatos propiciam independe de como os usuários se apropriam deles. Para Anderson e Sharrock (1993), por outro lado, essas propiciações são constituídas e reconstituídas num processo reflexivo, em que os agentes interagem e configuram os objetos conforme suas intenções e implicações sociais, ainda que, por vezes, esse processo de configuração dos objetos seja sublimado pela naturalização da sua propiciação em determinados contextos, garantindo um ordenamento aparente. DeNora (2000) reconhece a música enquanto uma “estrutura propiciadora”, no sentido utilizado por Anderson e Sharrock (1993), e como uma “tecnologia de interação”.

Uma tentativa de trabalhar com os afetos tem, no estudo da música, um outro representante. Steven Feld (1990), em suas pesquisas junto aos Kaluli, dedicou-se a observar a relação que esse povo estabelece entre o pranto, a poética e o canto dos pássaros. O autor demonstra como a manifestação dos sons entre os Kaluli são manifestações incorporadas dos sentimentos de perda e abandono. Para tanto, Feld (1990) faz uso do conceito de “presença afetiva”, para se referir às formas expressivas que encarnam os sentimentos, mobilizando os afetos, os sentidos e também o corpo.

Sua abordagem traz um estudo de uma estética musical sob uma outra perspectiva: aquela preocupada com a experiência, não a reduzindo a aspectos formais estruturais, mas a situando na cultura e, sobretudo, testemunhando-a.

Uma outra dimensão que essa noção de presença afetiva abre para se pensar a pesquisa em música é, especialmente, a de um certo envolvimento sensorial. Para Feld

(1990), só é possível acessar a esfera da experiência nativa e dos sentimentos ali catalisados, se o pesquisador se envolver emocionalmente com seus interlocutores, abrindo a possibilidade de os sentir e de ser sentido por eles.

De posse dessas concepções sobre como as práticas musicais podem ser abordadas pela antropologia e munidos das ferramentas conceituais que esses autores nos oferecem, gostaria de interromper este passeio teórico, no ensejo da evocação de uma “presença afetiva”, para inserir aqui um trecho da etnografia realizada junto à família Cruz.

A descrição etnográfica é, em si mesma, um esforço de atentar para as formas de ensino e prática musical relevantes para a compreensão daquele musicar particular. Para efeito de distinção do restante do texto, o trecho inserido está em itálico (tal como o trecho localizado no início deste artigo).

Aprendendo junto, se perdendo junto

Subi no ônibus para ir ao Projeto e os encontrei lá, alguns sentados e outros em pé. Mírian, Victória, Estevão, Antônio, Kalel, Cecê... Eles estavam vindo de uma atividade de arrecadação de fundos para financiar a ida da orquestra do projeto ao Rio de Janeiro. Era já a terceira vez que faziam isso só naquela semana.

Nessas idas, eles tocavam todas as músicas que “sabiam de cor”, pois não podiam levar as estantes para as partituras, mas também vendiam água e sanduíches. As apresentações normalmente aconteciam em partes mais nobres da cidade, como o Parque do Cocó, ou a Beira Mar, e duravam o dia todo. Quando ocorriam no fim de semana, era um grande evento: os demais alunos eram convidados a participar, algumas mães e pais também iam. Fui duas vezes, mas não toquei. Era importante para eles que fossem só as crianças a tocar e pedir.

No trepidar do ônibus, Victória me perguntava sobre o que eu estava fazendo antes, porque não tinha ido com eles para a atividade. Disse-me, ainda, que tinha sido a pior desde que começaram. Quase ninguém parou, não deu para vender muita coisa. “Tem vezes que as pessoas param e ficam um tempão, como se estivessem assim, hipnotizadas, sabe?” Mas tem vezes que não...”. Ela nem me esperou perguntar a razão:

“Quando é só a gente, esse grupo menor, e sem a mãe, ou o pai, sem a blusa... Aham logo estranho”.

Não entendi bem o que seria o estranho da situação, mas Victória não se demorou muito no pensamento. Foi logo me perguntando como era a faculdade – aquilo que me rouba o tempo de ir com eles para o parque ou para a beira do mar -, o que eu fazia lá, por quanto tempo e por quê. Respondi pergunta por pergunta, embora me fossem perguntas complicadas de responder, para os momentos incertos que vivíamos naquele segundo semestre de 2018.

Até que ela me perguntou se a faculdade era mais difícil do que tocar.

Parei por uns instantes. Victória, de fala dengosa e sorriso constante, as maçãs do rosto maiores que o rosto e uma curiosidade maior que sua altura, perguntava, perguntava. Ensaiei uma resposta e não consegui. Confessei: “Pra mim, tocar é muito, muito difícil”.

Ainda sorrindo, ela revirou os olhos. “Claro! Tu tem que vir sempre, tem que tá perto! Quem diz que tocar é difícil é porque tá tocando sozinho em casa, aí num tem quem aguente”.

Ainda estávamos longe de chegar à escola: o ensaio da orquestra seria às 18h, e já eram 18h, mas a regente estava no ônibus com a gente – Mírian portava seu violoncelo como uma mochila. Sua destreza em fazê-lo caber no corredor estreito do ônibus lotado impressionava alguns passageiros, que lhe perguntavam sobre o instrumento ou mesmo só observavam fixamente seus tamanhos se equilibrarem no mexer violento do veículo. A cada buraco no asfalto, o grupo de pequenos músicos se divertia, e logo Victória se distraiu da nossa conversa para começar a lembrar de histórias e brincadeiras que já viveram nos ônibus, pela cidade. Juntos.

Chegamos à casa-escola depois de uma hora. Cansados: os que chegavam e os que já esperavam para dar início ao ensaio. Era quarta-feira, e já naquela sexta-feira eles teriam uma apresentação em que seriam a atração final de um evento corporativo. Mírian me pediu para ajudar a reger um grupo, enquanto ela regia outro, a que eu prontamente me dispus. Mas depois de algumas discussões com seu pai, ela desistiu e disse que seria só um grupo mesmo, e todos ensaiariam juntos. Eles já sabiam tocar cinco músicas, precisavam estudar mais algumas e estariam prontos, ela disse.

Ninguém achava as partituras. Mírian escolheu alguns dos integrantes que sabiam as músicas “de cor” para repassar para seus colegas, e assim aconteceu durante uma hora: uma floresta de notas, arcadas, sopros e explicações tomou conta da casa.

Os pais tomavam café na mesa da cozinha e conversavam comigo. Bento, o pai, me dizia orgulhoso “Eles não têm partitura, mas vão tocar mesmo assim! Um passando pro outro, é assim que o músico cresce...”. Dizia, admirado, que “seus meninos” lembravam das músicas que tocaram em 2016 e que só precisavam passar uma vez pra conseguir se apresentar em dois dias.

Na sexta-feira, dia da apresentação, cheguei mais cedo e conversei com algumas pessoas da organização, preocupadas com a demora da atração final. Haviam conseguido um ônibus que levaria todos juntos, mas o ônibus se perdera no caminho, e não conseguíamos contactá-los.

Eles tocariam em um salão fechado, com várias paredes espelhadas. Mesas redondas cobertas por toalhas brancas se espalhavam pelo grande cômodo, e, ao fundo, um buffet com petiscos e aperitivos; garçons e garçonetes, de gravatas borboleta e luvas brancas, passeavam por entre as cadeiras estendendo bebidas e pratos aos presentes.

No espaço onde se apresentariam, as cadeiras já estavam dispostas, lado a lado. Nas demais mesas, reuniam-se as pessoas do tal evento. Falavam sobre negócios, sobre a violência da cidade, sobre o jantar que seria servido...

Até que finalmente chegaram, todos trajando preto. Reuniram-se à esquerda de onde se apresentariam, formando um agrupamento de crianças. Os pais, Bento e Lane, também estavam lá, assim como algumas mães das outras crianças.

A apresentação correu sem grandes intercorrências. Observava a plateia e os via emocionados. Havia uma espécie de encanto produzido ali, naquela apresentação, que também parecia deixá-los hipnotizados. Senhoras de negócios choravam discretamente e enxugavam suas lágrimas com seus dedos cheios de anéis e longas unhas; senhores de negócios se moviam em suas cadeiras, cruzando as pernas ou colocando os braços sobre a barriga, suas bocas discretamente entreabertas.

Ao final da apresentação, eles se reuniram novamente e começaram a comentar sua performance. Havia uma parte em que todos teriam se perdido – afinal, preciso lembrar, tocavam sem partitura. Os meninos se divertiam em tentar descobrir quem

começou pela parte errada, mas todos tinham opiniões diferentes. Victória se apressou, cansada da discussão, e disse: “Todo mundo se perdeu junto, pronto!”. Todos riram, e a discussão acabou. Era hora do jantar, que lhes seria oferecido de graça, mas em outro salão, onde as pessoas do “serviço” também comeriam.

5. Aprendendo a aprender com os aprendizes

A transmissão de conhecimentos é tema caro à etnomusicologia e à antropologia, e nessa última ainda mais, se se tem como centro das discussões as crianças e suas formas de ser, estar e significar o mundo. Compreendo, junto com Arroyo (2003), que a transmissão de conhecimentos musicais ocorre em toda circunstância de prática musical. A noção de educação musical é, portanto, alargada para além do desenvolvimento de habilidades e técnicas de musicar, considerando também aquilo que a faz possível num contexto mais amplo.

A transmissão dos conhecimentos musicais, nas pistas de Rice (2003), compreende também a criação e manutenção de sistemas culturais, políticos e econômicos nos contextos em que ocorre. Dessa forma, o processo de transmissão de conhecimentos musicais pode ser pensado não só através das características estritas do ensino e da aprendizagem, mas por aquilo que as sustenta enquanto prática: seus valores, significados e pertinências sociais.

Ao discorrer sobre os processos do musicar balinês que possibilitam que crianças toquem e dançam, performativamente, McIntosh (2018) descreve como as estratégias de ensino, aprendizagem e ensaio que são empregadas nos espaços de aprendizagem contribuem para que as crianças performem em sincronicidade umas com as outras, e identifica, nesse processo, uma afirmação dos seus lugares e papéis dentro da comunidade. As estratégias atravessam as noções de formalidade e informalidade no ensino – pensadas pelo espectro das experiências formais, informais ou não formais conforme descritas por Lave (1990) – e estão inscritas num processo coletivo mais amplo de constituição de uma identidade balinesa.

Na obra *Situated learning: legitimate peripheral participation* (1991), a autora, em parceria com Wenger, desenvolve o conceito de aprendizagem situada. Sua concepção se opõe a uma tradição funcionalista, que se baseia na insularidade da cognição do

mundo. Lave e Wenger (1991, p.17) defendem que a cognição se distribui no corpo, na mente, nas práticas e nos ambientes organizados culturalmente. Nesse sentido, adotar a perspectiva de uma aprendizagem situada, que localiza o desenvolvimento da aprendizagem no contexto, apropriando-se de abordagens socioculturais, revela-se chave para compreender como a aprendizagem está distribuída entre os participantes e integrantes de um grupo. “Assim, a aprendizagem está distribuída entre os participantes, não no ato de uma pessoa, a distribuição do conhecimento está organizada socialmente. A teoria da aprendizagem situada oferece um referencial analítico que enfoca o estudo da prática cotidiana (LAVE; WENGER, 1991,p.17).

Seguindo as pistas de Lave (2015), há que se deslocar o foco da aprendizagem para privilegiar as práticas e os praticantes. Se a aprendizagem é algo inerente à nossa participação no mundo enquanto sujeitos, o domínio do conhecimento visado faz com que os aprendizes se engajem nas práticas socioculturais de uma comunidade não apenas com o intuito da aprendizagem, mas também de compor um grupo. Assim, se constitui uma comunidade de prática (WENGER, 1998).

É nesse sentido que recebo o sermão de Victória: tem que ir sempre ao projeto, estar junto, compartilhar o tempo. Estar lá é já praticar, ainda que não toquemos, pelo fato de estarmos juntos. Lave e Wenger (1991) vão definir essa forma de engajamento como participação periférica, que “diz respeito a estar localizada no mundo social. Lugares e perspectivas em mudança fazem parte de trajetórias de aprendizagem dos atores, das identidades em desenvolvimento e formas de afiliação” (p.36).

A aprendizagem situada ocorre no engajamento em comunidades de prática. Quando, argumentam os autores, o aprendiz adquire conhecimentos, apreende comportamentos e noções partilhadas coletivamente, à medida em que participa da comunidade, o que ocorre de forma não intencional ou dirigida.

Essa é uma das razões pelas quais acompanhar estritamente as aulas de diferentes instrumentos que aconteciam no projeto não parecia suficiente para compreender o processo de aprendizagem. Tanto a frequência era bastante flutuante – os alunos mudavam de instrumentos com frequência, ou alternavam entre as aulas -, como os momentos de troca e prática musical mais intensos aconteciam em momentos cotidianos, fora da sala de aula ou de ensaio, entre eles.

Os ensaios da orquestra eram, sem dúvida, os momentos em que percebi mais assiduidade e via ali um maior apelo do compromisso com a prática coletiva. O fato de ocorrerem sempre aos sábados também pode contribuir para a presença da maioria dos alunos, mas a atmosfera animada e enérgica, divertida, dá pistas de que o ensaio coletivo é também um momento de lazer.

Nas comunidades de prática, a aprendizagem ocorre menos por repetição ou reprodução da performance dos outros, ou na aquisição direta do conhecimento que é transmitido na instrução. A aprendizagem acontece pelo que Lave e Wenger (1991, p. 100) definem como uma participação no currículo de aprendizagem no ambiente da comunidade. É assim, parece-me, que as crianças no projeto aprendem a aprender e aprendem a ensinar.

Lucy Green (2014), ao pesquisar as formas como músicos populares aprendem, explorando o que se designou por “informalidade”, identificou alguns elementos fundamentais, dentre os quais destaco: (1) a imersão no ambiente de prática musical; (2) a escuta e reprodução (ou cópia) daquilo que é escutado; e (3) a prática em grupo, entre pares. Sobre esse último, a autora acrescenta:

[...] as atividades em grupo são de grande importância e ocorrem na ausência de supervisão ou coordenação de um adulto. São caracterizados por dois aspectos. Uma é a aprendizagem dirigida por pares, que envolve o compartilhamento consciente de conhecimentos e habilidades, por meio, por exemplo, da demonstração. A outra é a aprendizagem em grupo, onde não há demonstração consciente ou ensinada como tal. O aprendizado ocorre por meio da observação e da imitação durante a produção musical, bem como por meio de conversas intermináveis sobre música dentro e fora dos ensaios. (p.229)

Todos esses aspectos podem ser facilmente identificados nas descrições anteriores a respeito do Projeto Acordes Mágicos e da família Cruz. A participação nas comunidades de prática parece se configurar, portanto, segundo Daniels (2003) define, como “produção colaborativa”, mais associada a uma maneira de ser no mundo do que de “saber” sobre ele.

6. Considerações finais

Neste artigo, procurei desenvolver algumas reflexões a respeito de como o fazer musical erudito pode ser abordado, sem que reiteremos os pares de oposição que

ordenam nossas correntes explicações sobre os fazeres artísticos diversos com que nos deparamos ao longo das nossas investigações. Etnografar esses “afetos musicais” foi uma forma de abordar a relação dessa família e dos demais que frequentam o projeto, com a prática musical erudita e, de forma mais ampla, com a música, entendendo-a, nos termos de DeNora, enquanto uma “estrutura propiciadora”.

Dessa maneira, distanciando as análises antropológicas do objeto musical propriamente dito, busco iluminar aspectos outros do cotidiano desses sujeitos que, embora não pareçam, estão intimamente relacionados com os musicares que são elaborados e ensinados naquela casa-escola.

Em *Making: anthropology, archaeology, art, architecture*, Ingold (2000) reflete sobre a prática antropológica enquanto uma “arte do questionamento”, indo além da coleta de dados e do acúmulo das descrições. Ao fazê-lo, o autor estabelece diferenças fundamentais entre a antropologia e a etnografia: esta, o estudo sobre as pessoas; aquela, o estudo com as pessoas.

O argumento de Ingold (2000) é de que o fundamento do conhecimento está no *fazer*, e que o movimento de converter a experiência em “dados” a serem interpretados – estipulando que o conhecimento é reconstituído fora da experiência, embora a partir dela -, é expurgar o *saber* do *ser*. Para ele, é quando a antropologia entra em colapso com a etnografia.

Do ponto de vista epistemológico, o autor situa a observação participante não como um método próprio da etnografia, mas como um “compromisso ontológico” da prática antropológica, situando o conhecimento como algo produzido intensivamente – ele próprio, uma forma de aprendizagem. Nesse sentido, pode-se dizer que integramos essa mesma comunidade de prática, e, portanto, produzimos conhecimento colaborativamente.

A pesquisa junto à família Cruz desestabilizou as questões que trazia inicialmente, não por negá-las, mas por, à sua forma, superá-las. Se, de um lado, o “senso comum acadêmico” elabora suas reflexões tendo em mente, como quer Chartier (1995), que a “Cultura popular é uma categoria erudita”, a experiência junto à família Cruz parece querer chegar ao que Derrida (1976) faz soar, do avesso: “*Il y a tout à parier que l’ingénieur est un mythe produit par le bricoleur*”.

Referências bibliográficas

- ANDERSON, Robert; SHARROCK, Wesley. Can Organizations Afford Knowledge? **Computer Supported Cooperative Work Journal**, v1, n3, p. 143-161. <https://dx.doi.org/10.1007/BF00752436>.
- BLACKING, John. **Music, culture and experience**. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.
- CERTEAU, M. de. **L’Invention du quotidien**. Paris: Gallimard, 1980.
- CHARTIER, R. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995.
- DeNORA, Tia. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- DERRIDA, J. La structure, le signe et le jeu dans le discours des sciences humaines. *In: DERRIDA, J. Ecriture et la différance*. Paris: "Seul", 1967. p. 409-429.3
- DETIENNE, Marcel; VERNANT, J.P. **Les ruses de l’intelligence**. La mètis des Grecs, Paris : Flammarion, 1974.
- FELD, Steven. **Sound and sentiment**: birds, weeping, poetics and song in Kaluli expression. Philadelphia: Publications of the American Folklore Society; University of Pennsylvania Press, 1990.
- GELL, Alfred. **Art and agency**. Oxford: Clarendon Press, 1998 (Trad. Bras. Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Ubu Editora, 2018).
- GELL, Alfred. The technology of enchantment and the enchantment of technology” *In* COOTE, J.; SHELTON, A. **Anthropology, art and aesthetics**. Oxford: Clarendon Press, 1992.
- GIBSON, J. **The senses considered as perceptual systems**. Boston: Houghton Mifflin, 1966.
- GREEN, Lucy. **Music education as critical theory and practice**. New York: Routledge, 2016.
- HENNION, Antoine. **La passion musicale**. Une sociologie de la médiation. Paris: Édition Métailié, 1993.
- HIKIJ, Rose Satiko G. **A música e o risco**: etnografia da performance de crianças e jovens. São Paulo: EDUSP, 2006.
- INGOLD, Tim. **Making**: anthropology, archaeology, art, architecture. New York: Routledge, 2000.
- LATOUR, Bruno. **Reassembling the social**: an introduction to the actor-network-theory. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- LAVE, J. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015

LAVE, J; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.

LÜHNING, Angela. Desafios da etnomusicologia no Brasil. In: LÜHNING, A.; TUGNY, R. (Orgs). **Etnomusicologia no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 47-92

MCINTOSH, Jonathan. Child Musicians and Dancers Performing in Sync Teaching, Learning, and Rehearsing Collectivity in Bali. In Reily, S. & Brucher, K. **The Routledge Companion to the Study of Local Musicking**. New York, London: Routledge, 2018.

MIZRAHI, Mylene. **A estética funk carioca**: criação e conectividade em Mr. Catra. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

ORTNER, Sherry. Theory in anthropology since the 60s. **Comparative Studies in Society and History**. Cambridge, v. 26, n. 1, p. 126-166, jan. 1984.

SANDRONI, C. Apontamentos sobre a história e o perfil institucional da Etnomusicologia no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, v. 77, p. 66-75, 2008.

SMALL, Christopher. **Musicking**: the meanings of performance and listening. Middletown: Wesleyan University Press, 1998.

WENGER, Etienne. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.