
Cultura estudantil dos músicos e maestro de orquestra: teoria, práxis, performance e erro

Tamara de Souza

Campos

Professora de Comunicação Social da Unesa, doutora em Memória Social (UNIRIO).

E-mail:

tamara.campos86@gmail.com

Resumo

O objetivo desse artigo é analisar a cultura estudantil dos sujeitos que habitam uma escola de Música de uma universidade pública do Rio de Janeiro, a fim de compreendermos o sistema de valoração desses nativos e seu *ethos* a partir da realidade estudada no campo, pelo viés do Interacionismo Simbólico. Teoria, práxis, performance e erro são categorias que serão analisadas, tendo surgido a partir de observação participante, sendo sugeridas pelas sucessivas imersões no campo, vivências e diálogos dos sujeitos de pesquisa. A pesquisa de campo teve duração de quase dois anos. A escuta ativa musical é condição *sine qua non* para conviver com os pares, implicando teoria e técnica para seu exercício. Tal escuta é requerida dos músicos mesmo antes do ingresso na universidade, a partir de testes de solfejo, ditado e harmonia musical conjugados com o exame de acesso a instituição de ensino, ajudando a explicar o porquê dessa ocupação se situar num espaço limítrofe, de imbricada interseção entre os conceitos de ofício e profissão.

Palavras chave: etnografia; culturas estudantis; músico; *ethos*; performance.

Abstract

The aim of this article is to analyze the student culture of the subjects that study in a music school of a public university in Rio de Janeiro, in order to understand the system of valuation of these natives, their *ethos* and lifestyle. Theory, praxis, performance and error are categories that will be analyzed, having emerged from participant observation, being suggested by successive immersions in the field, experiences and dialogues of the research subjects. Field research lasted almost two years. Active musical listening is a *sine qua non* condition to live with peers, implying theory and technique for their exercise. Such listening is required of the musicians even before they enter the university, from solfege, dictation and musical harmony tests conjugated with the examination of access to educational institution, helping to explain why this occupation is situated in a boundary space, imbricated intersection between the concepts of craft and profession.

Key words: ethnography; student cultures; musician; *ethos*; performance.

Introdução

Analiso a cultura estudantil dos músicos, que já ingressam na universidade com conhecimentos musicais, tanto práticos quanto teóricos, o que diferencia o músico de outros profissionais que adquirem o conhecimento profissional dentro do espaço acadêmico. Isso faz do músico um trabalhador/estudante, que exerce sua profissão durante a graduação e, em algumas ocasiões, mesmo antes de entrar, não necessitando de um diploma para o exercício de suas atividades.

O repertório de significados que formam tal sistema de valores foi construído com base na recorrência em campo. A partir de um extenso material coletado, com mais de 15 horas de áudio e 130 páginas de anotações transcritas do caderno de campo e arquivadas no meio digital, estabeleci uma categorização, tendo selecionado, para esse trabalho, as ideias de teoria, práxis, performance e erro. Todas essas categorias, portanto, surgiram a partir de observação participante e de forma êmica. Foram sugeridas pelas sucessivas imersões no campo, vivências e diálogos dos sujeitos de pesquisa, indo ao encontro do Interacionismo Simbólico. O campo foi desenvolvido nos anos de 2013, 2014 e 2015, como parte da pesquisa de doutorado da autora.

Na impossibilidade de acompanhar todas as atividades na escola de música, optei por assistir toda semana à disciplina Práticas de orquestra, cuja lógica consistia em ensaios semanais, com todos os alunos que cursavam bacharelado em instrumentos orquestrais na instituição. Discentes de licenciatura, cujo foco é a questão do ensino e alunos cujos instrumentos não integram uma orquestra, caso do violão erudito, não participavam desse laboratório orquestral.

A turma de alunos era comandado pelo professor de regência da instituição. A composição da orquestra de alunos variava a cada semestre, com formandos abandonando a formação e calouros ingressando. Também ocorreu uma mudança ao longo do campo, com o maestro que ocupava a cadeira temporariamente, na condição de substituto, a quem chamarei pelo pseudônimo de Samuel, dando lugar ao maestro titular que regressara a suas funções na instituição, no último semestre observado. Outra atividade a qual me dediquei foi a observação das disciplinas de práticas de regência I, II, III e IV, para poder observar melhor o líder da orquestra de alunos, a fim de compreender a relação maestro/músico. Ocorre que na prática de orquestra a interação era quase toda não verbal, pois o silêncio era necessário para a produção de sons. Devido a esse uso muito restrito do registro verbal, no universo orquestral é valorizada a linguagem corporal, pois “o ideal é passar tudo pelo corpo e não falar muito. A batuta é aliada nesse processo” (Samuel. notas de campo, julho de 2015). Já nas disciplinas de regência Samuel e seu único pupilo, a quem chamarei de Rodrigo, falavam mais, tendo eu também a oportunidade de me colocar e tirar dúvidas.

Cultura estudantil ou profissional-estudante?

Antes de adentrar no universo estudantil dos músicos, vale apontar o problema da cultura estudantil como uma das frentes de pesquisa contempladas pelo interacionismo simbólico, pois alguns intelectuais da vertente realizaram observações *in situ* que privilegiaram o espaço universitário e as relações entre os estudantes, instituição de ensino e professores. Uma questão central era a de compreender os sentidos atribuídos pelos próprios trabalhadores, o que ajuda a explicar a metodologia envolvendo pesquisa etnográfica e entrevistas. Os esforços giravam em torno de interpretar a lógica de cada uma das profissões, desvendando outros sentidos para além da remuneração, como valores da cultura da profissão, busca por autonomia, entre outros.

Vale destacar que toda escolha teórica apresenta limitações, já que representa um recorte. No Interacionismo Simbólico o indivíduo é ativo, sujeito da ação social, mas, ao mesmo tempo, parte integrante dessa ação. Atua, portanto, como um formador de comportamento, e não como um indivíduo passivo, a serviço de forças externas. No entanto, fica nítido uma influência da corrente estruturalista em Goffman – um reconhecido nome do Interacionismo Simbólico - quando, por exemplo, o autor afirma que as regras de conduta tomam os indivíduos de forma direta, como obrigações, que “estabelece[m] como ele é moralmente coagido a se conduzir”, e indiretamente, como forma de expectativas, “estabelecendo como os outros são moralmente forçados a agir em relação a ele” (Goffman, 2011, p.52). A dimensão do social é enfatizada e há o reconhecimento de uma força coercitiva que age sobre os indivíduos, embora o interacionismo seja comumente associado a uma imprevisibilidade de ação dos atores sociais. Considero válido enfatizar tal influência, pois muitas vezes os interacionistas são acusados de ignorar por completo a existência das grandes estruturas¹.

Portanto, o interacionismo simbólico não desconhece por completo a importância da análise dos elementos estruturais, mas esse não é seu foco. Tal esforço em esmiuçar o micro gerou várias críticas ao longo dos anos, com alguns autores compreendendo que o interacionismo leva a uma “minimização da estrutura” Meltzer, Petras e Reynolds (1975), o que inviabilizaria a análise da distribuição do poder, padrões de desigualdade e estrutura social. Por outro lado, há autores (Maines, 1977; Dennis & Martin, 2005; Sauder, 2005) que refutam a impossibilidade de o

¹ Giddens (2013) escreveu um artigo cujo objetivo era demonstrar as razões pelas quais Goffman era acusado injustamente de não ser um teórico sistemático.

interacionismo acionar temas típicos da esfera macro, a partir da concepção de que a perspectiva teórica admite tal correlação.

Nesse sentido, pelo interacionismo, temos uma espécie de postulado moral que orienta a ação dos sujeitos, que tendem a manter um estado afetivo de confiança, de segurança em relação ao mundo, agindo por uma questão de conforto, contribuindo para manter uma certa estabilidade e padronização desse repertório de regras. Mas a estabilidade não é constante, pois “sentidos situados não estão apenas em nossas cabeças. Eles são negociados pelas pessoas na interação” (Gee, 1999, p.47, tradução nossa).

Como os trabalhos interacionistas buscam analisar os significados atribuídos pelos sujeitos em contextos específicos e como os indivíduos compreendem seus mundos sociais (Flick, 2004), a etnografia é uma metodologia comumente adotada, razão pela qual optara por tal abordagem. Alguns trabalhos particularmente relevantes no Interacionismo Simbólico e que se valeram da etnografia foram os de Anselm Strauss (1959), Becker (1963) e o de Goffman (2011). Vale ainda ressaltar os esforços de Howard Becker no que tange ao tema das culturas estudantis, como ele mesmo diz no prefácio do livro *Os Mundos da Arte*, de sua autoria (2010):

Em finais dos anos sessenta eu já tinha realizado vários grandes projectos sobre problemas de ensino centrados naquilo que eu e meus colegas chamávamos de cultura estudantil? [...] tínhamos estudado a cultura estudantil numa faculdade de medicina (BECKER et al, 1968), numa politécnica (BECKER et al, 1968), e em vários estabelecimentos de ensino vocacional (escolas comerciais e profissionais) (BECKER, 1972)” (BECKER, 2010, p.9-10).

O presente artigo se aproxima desse esforço interacionista, de compreender o campo, os atores e as relações de poder e sistema de valores dos músicos em formação. O foco não seria propriamente econômico, pois [...] ao desenvolver um estudo sobre trabalho e profissão, os interacionistas simbólicos não entendem o mundo do trabalho apenas como uma transação econômica, mas também colocam em destaque a personalidade individual e a identidade social do sujeito (DUBAR, 2005 *Apud* ANGELIN, 2010, p.7).

Quando expresso o desejo de conhecer o sistema de valores dos músicos em formação, portanto, penso esse sistema emergindo da própria observação do grupo, ou seja, a partir das experiências de campo e da recorrência de questões caras aos sujeitos de pesquisa, expressas por meio da linguagem.

Um trabalho que serviu de inspiração à minha pesquisa foi o célebre *Boys in Whyte* (BECKER et al, 1992), publicado em 1961 por meio de uma pesquisa liderada por Hughes, com

participação de Howard Becker, Blanche Geer e Anselm Strauss. De 1958 a 1959 eles investigaram o processo de formação dos médicos, na Escola de Medicina da Universidade de Kansas. O objetivo da pesquisa era compreender os valores inerentes a profissão de médico, através dos sentidos atribuídos pelos estudantes, já que “o mais desejado e admirado status é ser o membro de uma profissão² (BECKER *et al*, 1992, p.4, trad. nossa). Para se tornarem membros de uma profissão, os aspirantes precisavam antes aprender a serem estudantes de medicina, que era, no espaço acadêmico, um problema mais imediato.

O aluno de bacharelado em música também necessitava aprender a se tornar um estudante, entretanto, diferentemente dos estudantes de medicina que ingressam com uma visão idealizada acerca da profissão (BECKER *et al*, 1992), músicos e maestros muitas vezes fazem o movimento inverso: indo da prática para a formação acadêmica. A própria obrigatoriedade do Teste de Habilidades Específicas (THE) que o vestibulando de Música (candidatos à licenciatura, bacharelado e regência) precisa prestar, demonstra que se trata de um curso diferente, que exige um conhecimento profissional prévio, técnico e teórico. É cobrado do aluno teoria musical, solfejo, ditado, leitura, bem como a execução de peças escolhidas pela banca de seleção para demonstrar habilidade com o instrumento. Vale lembrar também que vários alunos já participaram anteriormente de orquestras jovens, como era o caso de pelo menos quatro músicos observados. Outros, já integraram alguma banda ou orquestra profissional, situação de ao menos sete alunos. Fora os inúmeros discentes que tiveram contato com a música em igrejas ou projetos sociais.

A cada semestre os músicos de bacharelado em um instrumento precisavam cursar uma das oito cadeiras de Prática de Orquestra. Nessas cadeiras, os estudantes efetivamente têm contato com a rotina da vida em uma orquestra. Eles devem dar conta de um programa, e a maioria dos ensaios são gerais, embora alguns encontros sejam dedicados a ensaiar naipes específicos. Os naipes representam as distintas famílias de instrumentos: cordas (violinos, violas, violoncelos, contrabaixos e harpa), madeiras (depende da obra, sendo os mais recorrentes as flautas e flautins, oboés, clarinetas e fagotes), metais (trompas, trompetes, trombones e tubas) ou percussão (tímpano, xilofone, carrilhão, entre outros). Existe uma lógica na disposição dos músicos, que sempre se sentam nos mesmos locais, com os mais agudos à esquerda e os mais graves à direita, o que facilita o maestro dar as entradas para os instrumentistas, alocados de acordo com o timbre do instrumento. As entradas correspondem a sinalização dada ao maestro para os músicos saberem quando devem executar sua parte.

² No original: [...] the most desired and admired statuses is to be a member of a profession” (BECKER *et al*, 1992, p.4).

Como o próprio nome da disciplina sugere, há uma dimensão prática, através da qual o músico aprende o ofício de instrumentista sinfônico participando de dois ensaios semanais e três apresentações semestrais, conforme costumava ocorrer.

O músico, dentro da universidade observada, tem a oportunidade de trabalhar sob o comando de um regente, aprende a como se comunicar e lidar com esse profissional, entende melhor seu papel numa orquestra, se apropria da lógica do trabalho, que costuma ser setorizada pelos naipes. Apesar da orquestra ser um só organismo, que deve produzir um som harmonioso e coeso, é como se cada naipe fosse um sistema que contribui para o todo. Os sistemas dialogam entre si para que o todo funcione, como no corpo humano, em que cada um dos sistemas (respiratório, digestivo, etc), é vital para o bom funcionamento do organismo. A partir daí fica mais fácil entender porque existem primeiros e segundos instrumentos, estes responsáveis por partes menos complexas, chefes de naipe e o próprio *spalla*, que é o primeiro violino, abaixo apenas do maestro. Os músicos da orquestra de alunos, inclusive, passam por esse tipo de experiência, por meio de um esquema de rodízio que proporciona aos jovens atuarem em distintas posições. É como se todos precisassem compreender as distintas funções em jogo e a contribuição de cada uma para a performance coletiva. Desse esforço para a execução que resulta um trabalho interacional intenso no *hic et nunc* do espetáculo, em que os atores se reposicionam sonoramente de modo constante, a partir de um trabalho de monitoramento intenso do contexto, levando em conta o que ouvem de seus colegas, interpretando e re-interpretando a partitura e percebendo a intenção do maestro – tudo isso em tempo real, no momento que o músico executa a obra.

Para fazer parte desse cenário de treinamento orquestral, no entanto, os discentes precisam compreender a linguagem musical, que envolve códigos específicos e toda uma gramática própria. Tal linguagem é lida, interpretada, convertida em som, e envolve não apenas os símbolos grafados na partitura, mas toda uma dinâmica corpórea-gestual e de respiração.

Todas as aulas de Prática de Orquestra ocorrem em uma grande sala. Professores e alunos nomeiam o lugar de sala, mas, na realidade, trata-se de um auditório, pois o espaço obedece à lógica de um auditório, com palco, sala e equipamentos de iluminação e som, sala de bastidores em que são armazenadas estantes para partitura e cadeiras, coxias de palco, que em dias de ensaio não têm muita serventia, mas nas ocasiões em que a orquestra de alunos se apresenta escondem cases, mochilas e todo tipo de apetrecho que os músicos carregam.

Relevante destacar que esse laboratório, por mais que se aproxime da realidade do mercado, não torna os músicos necessariamente profissionais. Algumas questões típicas de mercado não influíam sobre os músicos, já que se tratava de uma iniciativa pedagógica. Não existia, por exemplo, uma pressão para perder o destaque em algum instrumento ou ser solista, pois estas

funções são rotativas, já que o intuito é que todos ao longo da formação desempenhem diferentes papéis. Os alunos também não precisavam se preocupar com maior ou menor remuneração, por exemplo, tampouco da orquestra perder algum patrocínio.

A universidade opera como uma instância que legitima a relação professor/aluno como hierárquica, a partir do momento que cabe ao professor conduzir as aulas, marcar falta ou presença, elaborar tarefas, aplicar provas, atribuir nota e decidir se aprova ou reprova o estudante. O docente precisa, por exemplo, respeitar o calendário acadêmico, alinhando suas avaliações ao cronograma institucional, levar em consideração a ementa da disciplina, utilizando o material didático previsto, rever a nota de algum aluno que por ventura peça para a prova ser avaliada novamente; tudo isso são características próprias de uma universidade. Ou seja, os alunos estavam mais preocupados com questões acadêmicas mais imediatas, como testes, avaliações e apresentações, como bem lembram Becker *et al*, ao afirmar que os estudantes de medicina da universidade em que pesquisaram não agem como doutores, mas como estudantes e, “consequentemente não podem empregar a perspectiva e cultura dos doutores³” (BECKER *et al*, 1992, p.47, trad. nossa).

Mas o caso dos músicos difere dos estudantes de medicina, pois estes só poderiam exercer o ofício após obtenção do diploma e registro no conselho de medicina. Os alunos de música já ingressam na universidade, na maior parte dos casos, após contato com o mercado musical e vários conciliavam estudo e trabalho, alguns na Música, outros em áreas distintas. O fato é, que se os estudantes de medicina só poderiam ser doutores e vivenciar situações típicas desse profissional após concluir a graduação, isso não era a realidade dos músicos. Como lembra o maestro em um dos ensaios: “Gente, gente. Não é só tocar no tempo. É pulso. Senão soa como orquestra de estudantes. E já é semi-profissional. Muitos são até profissionais já” (Maestro. Notas de campo. Março de 2015).

Apesar de vários alunos atuarem como profissionais, os discentes não deixavam de, naquele espaço, gozar de uma visão estudantil. As preocupações eram típicas de alunos, como já ressaltado. Um aluno de regência, por exemplo, em conversa com um colega que se formava em fagote, reclamou de um dos professores, dizendo que a aula era ruim e o docente era muito idoso, que já deveria ter se aposentado. Comentou que ia fazer uma disciplina na outra universidade só para fugir do tal professor. Isso demonstra, claramente, que a perspectiva estudantil persistia, por mais que o aluno de regência fosse, de fato, um profissional. Ele era professor de música em uma escola da FAETEC e tinha ajudado vários ex-alunos a ingressarem na universidade onde o campo

³ No original: consequently cannot employ the perspectives and culture of doctors (BECKER *et al*, 1992, p.47).

fora desenvolvido, pois um dos trabalhos que ele fazia na FAETEC era ministrar aulas que preparavam os estudantes para o Teste de Habilidades Específicas em Música (o THE).

Nesse sentido, pensando que as carreiras de músico e maestro enquanto profissões que podem ser exercidas com ou sem o diploma universitário, e que permite uma concomitância de vida profissional e estudantil, acredito que essas ocupações se situem num deslocar entre o ofício e a profissão. No campo da sociologia das profissões, a profissão estaria relacionada a uma formação universitária, que “passa a ser associada ao espírito, ao intelectual, ao nobre e o ofício surge associado à mão, braços, baixo, etc” (ANGELIN, 2010, p.2) Ou seja, os ofícios estão ligados às artes mecânicas, como artesãos e trabalhadores manuais, enquanto a profissão teria uma caráter técnico-científico, relacionado a atividade de artistas, intelectuais, linguistas. Em resumo, a profissão está para técnica e conhecimento, assim como o ofício está para o manual e o prático. A própria atitude de cursar uma universidade seria um esforço para sair de uma zona de amadorismo, que poderia ser relacionada ao ofício, e reivindicar um status de profissão, que o título acadêmico ajuda a prover. Vários músicos alegaram ter entrado na universidade para convencer seus pais de que queriam seguir carreira na área, sendo recorrente um esforço em construir uma fachada (GOFFMAN, 1985) profissional associando o *self* (MEAD, 2010) ao espaço institucional da escola de Música, o que demonstra ser um aspecto valorizado para os nativos.

Isso diferenciaria, sobremaneira, um músico popular de um músico de câmara ou orquestra, ou um regente de uma igreja sem formação de um regente profissional. A heterogeneidade da área musical acarreta numa necessidade de deslocamento daqueles que visam uma carreira de mais prestígio no meio, sendo essa a realidade dos alunos integrantes do campo. No entanto, apesar dessa vontade do alunato em se posicionar mais próximo à ideia de profissão que ofício, é possível perceber pontos de imbricação entre essas duas instâncias. Essa cisão entre ofício e profissão é encarada por Sennet como parte de um processo ideológico, em que “cabeça e mão não são apenas separadas intelectualmente, mas também socialmente (SENNET, 2013, p.57).

Ora, essas duas dimensões, do ofício e da profissão, são muito presentes na área musical. Nem é preciso explicar longamente a habilidade manual, absolutamente necessária para uma boa execução. Também é de conhecimento geral que muitos aprendem música sozinhos, na prática, sem uma formação propriamente acadêmica. O próprio professor de regência reconhece isso ao dizer para o aluno: “você que vai construindo um caminho de estudo da partitura. Não tem nada de especial. É um jeitinho de fazer as coisas que só você pode encontrar e você vai saber quando encontrar” ou quando fala que “a gente que complica, o professor que complica, se soltar não é difícil”, quando notou certo constrangimento do aluno ao fazer um movimento. (Notas de campo. Aula de regência, novembro de 2013). Isso demonstra um fazer que, embora ancorado na técnica,

na teoria musical, em um repertório mais ou menos padronizado de gestual, pressupõe uma dimensão artesanal. No caso da regência, “exige estudo metódico, mas depois de assimilado não precisa seguir exatamente assim. Pode fazer o que quiser. Não existe receita de bolo” (notas de campo. Setembro de 2014).

Para os agentes do campo, a questão prática, a “performance” é bastante valorizada. Todo o conhecimento de harmonia, contraponto, fuga, análise musical e teoria musical, de modo geral, contribui para uma melhor performance. Isso significa que o conhecimento e a técnica, vistos amplamente na universidade, também integram os esquemas da carreira. Esse conhecimento teórico-musical, não se oponha à prática, pois na realidade possibilita uma execução mais virtuosa.

Esse aspecto que aparenta ser uma dupla condição da carreira, ora valorizando componentes normalmente associados à profissão, ora ao ofício, gera uma situação mais heterogênea para o *ethos* do músico erudito e do maestro, com alguns profissionais mais teóricos, e com formação acadêmica, e aqueles que seriam mais práticos, atuando em orquestras. Vale ressaltar que músicos e regentes de orquestra têm um nível de excelência, o que exigiria uma base teórica musical, de certa forma inviabilizando a cisão que Sennet denuncia. O que percebi era a valorização dessas duas dimensões, que não são propriamente indissociáveis, de acordo com o perfil do profissional. Há ainda o profissional que seria tanto teórico quanto prático. Conheci vários músicos e maestros que poderiam ser categorizados nessas três situações distintas. Esse era o caso do professor substituto de regência, que era formado em outro instrumento, e começou a atuar como regente por oportunidades que surgiram devido a estar no meio como músico, aprendendo a ocupação na prática. Já o regente efetivo da universidade, bacharel em regência, era mais teórico, atuando como regente somente ao largo e após sua formação. Não afirmo com isso que o regente substituto fosse um profissional meramente da *práxis*, até porque já mencionei que o profissional da música erudita precisaria de uma base teórica musical extensa. Ademais, o regente substituto era formado em flauta e tinha feito o mestrado na área musical, na Alemanha. O que sinalizo é uma questão de trajetória e enfoque profissional no que tange à regência. Enquanto o regente efetivo começa da universidade para o mercado, o substituto começa diretamente no mercado e a universidade, de certa forma, o ajuda a se preparar inclusive para o mercado, já que não tinha muita experiência como maestro ainda, como fica nítido na fala de um violonista da orquestra de alunos: “Essa ópera é mais para ele do que pra gente. Ele não tem experiência regendo ópera” (Notas de campo. Setembro de 2014).

Durante a fase que me preparava para ingressar no campo tentava justamente entender como alguém poderia se tornar regente, se apenas através do diploma conquistado na universidade ou se pela experiência prática. Realizei uma entrevista piloto com um regente, que contou ter

começado como músico e, após anos de orquestra, teve oportunidade para atuar como maestro, cargo que exercia em uma orquestra, ao mesmo tempo que atuava como instrumentista em outra. Ocorrerá um desconforto em um ponto da entrevista, justamente porque, a partir de uma pergunta mal formulada por mim, o entrevistado julgou que eu estivesse desvalorizando o caminho da prática, em detrimento da formação na universidade.

Mas tal entrevista foi fundamental para eu entender melhor o *ethos* do regente antes de ir ao campo, o que me permitiu também perceber que eu realmente valorizava uma formação mais acadêmica e que deveria compreender que a *práxis* era uma especificidade do meio musical, de modo a evitar possíveis malentendidos e não encarar a natureza desse *ethos* sob uma ótica etnocêntrica (Cf. CAMPOS; PINTO, 2017).

O fato é que o exercício do músico de orquestra e do regente se situa em uma espécie de interseção entre ofício e profissão, se considerarmos uma distinção mais clássica. Essa dupla condição da profissão do músico, que pode soar para nós contraditória, é mais complexa do que procurei evidenciar e está relacionada às categorias teoria e práxis.

Teoria e Práxis

A área musical é pautada fortemente pela necessidade da técnica, da execução com maestria, tendo a teoria musical uma função de embasar/aprimorar a técnica. Essa observação resulta não só das interpretações das aulas de regência, mas também de conversas entabuladas durante o trabalho de campo na Escola de Música, já que opero com uma perspectiva interacionista, que valoriza a visão dos nativos. Em mais de uma ocasião, foram-me ditas elocuições, tais como, “músico gosta mesmo é de tocar”, “quero fazer uma pós-graduação apenas se for para aperfeiçoar a minha técnica”, entre outros argumentos que ressaltavam a importância do “tocar”, a ponto da performance aparecer enquanto categoria nativa, conforme já elucidado. Esse embate performance *versus* teoria (excluindo aquela teoria a serviço do tocar), de certa forma, dificultava o trabalho de campo, já que tanto a orquestra de alunos quanto as aulas de regência dedicam muito atenção à técnica. Nenhuma leitura era passada para o aluno de regência, por exemplo, (exceto a leitura musical), pois as lições eram sempre a demonstração da regência de uma partitura estudada previamente pelo aluno. Essa ênfase na prática ficou ainda mais evidente quando, em uma aula de regência, o maestro explicava aspectos técnicos da regência a Rodrigo, que estava apreensivo por julgar que sua regência estava “seca”, “sem emoção”.

Rodrigo: Acho que sou muito duro, minha regência não passa emoção. Queria melhorar isso.

Professor: Muitos regentes exageram no gestual e isso só engana o público. O mais importante é ter uma regência clara e estamos caminhando para isso (notas de campo, maio de 2014).

Esse episódio remeteu-me a uma passagem de um texto de Adorno, em que o autor conta que um jovem de uma família abastada era deficiente mental, mas se julgava um regente nato. A família oportunizou ao jovem a experiência de reger uma orquestra, pois acreditava que poderia ter fins terapêuticos. A melhor orquestra de uma grande cidade alemã foi contratada. A execução da Quinta Sinfonia de Beethoven não foi pior do que a de outros maestros, embora o jovem fosse completamente leigo. "A orquestra, que sabia a peça de cor e de olhos fechados, não se preocupou com as investidas equivocadas do diletante" (ADORNO, 2011, p.219-220). Comentei com o maestro que a explicação dele parecia com um trecho que eu estava lendo em um livro e o maestro perguntou o nome do livro e do autor. Contei-lhe que era Adorno e o regente alegou não conhecer. Eu julgava que fosse leitura obrigatória para músicos, já que Adorno era compositor e dedicou alguns ensaios para pensar questões diversas da área musical. Compreendi que o esforço primeiro era concernente à técnica, e a maior parte da literatura formativa do regente enfatiza o aprimoramento técnico. Como o maestro expressou interesse, levei uma cópia do ensaio de Adorno para ele, mas, infelizmente nunca tivemos oportunidade de conversar sobre o texto.

A supervalorização do tocar, em detrimento da leitura - exceto a leitura das notações musicais da partitura -, pode ser elencada como mais um exemplo que demonstra a ênfase no "ouvir". Isso ajuda a dar a dimensão do caráter auditivo desse mundo, já que é uma etapa necessária ao tocar. Mas mesmo a leitura da partitura pode ser bem automatizada, já que o nível de destreza técnica permite a muitos alunos tocarem com "leitura à primeira vista", isto é, tocarem sem terem estudado previamente, tendo o músico contato com a partitura apenas no exato momento em que a executa.

Durante uma aula que eu fazia de viola, uma outra estratégia de mergulho na cultura musical, meu professor reconheceu que não estudava a maioria das peças da orquestra dos alunos por falta de tempo, pois lecionava em uma escola, além de ter seus alunos particulares. Ele me disse, após uma aula, em minha casa, que nunca estudava para tocar em casamentos e que "nenhum músico estudava", alegando que "o repertório é quase sempre igual":

As noivas sempre queriam o violino. Já toquei muito "violino" em casamento e conheço vários amigos que tocam viola e também já fizeram isso. É super normal. Eu aproveitava o fato de ser grande e dizia que meu violino era um pouco maior por conta de meu tamanho, caso alguém desconfiasse. Nunca ninguém notou a diferença de sonoridade num casamento. Cada coisa que a gente faz para pagar as contas... (notas de campo. Agosto de 2014).

A história contada pelo violonista, que toca sua viola em casamentos em que as noivas pedem violinos, sem que nunca ninguém tenha percebido a diferença, demonstra que só quem pertence a esse mundo musical teria condição de distinguir, no plano visual, a diferença entre os instrumentos, já que a viola é um pouco maior que o violino, e, especialmente no plano auditivo, pois a sonoridade da viola é mais grave do que a do violino. Trata-se de uma escuta especial, treinada.

Outra questão que sugere prevalência da práxis sobre a teoria é a observação sobre a minha prática de diário de campo. Em uma de minhas incursões, um músico me pediu para que eu lesse uma passagem do meu diário de campo de forma a saciar sua curiosidade. O próprio aluno de regência já fez piada em algumas ocasiões com relação à prática das anotações no diário, perguntando-me se já havia escrito alguma coisa com “aquilo”. Quando disse que já tinha quarenta páginas digitadas apenas de notas ele ficou bastante surpreso e brincou que não entendia como eu conseguia escrever tanto sobre as aulas. Também já fui rotulada de a “supervisora da orquestra”, quando um músico me apresentou ao colega dizendo que “se ele desafinasse ou fizesse alguma coisa errada eu anotava tudo” (notas de campo. Conversa com dois músicos, abril de 2015).

Outro exemplo que demonstra a pouca ênfase na teoria em detrimento da técnica veio de um músico que estava sozinho lendo no pátio. Brinquei que pela cara dele não devia estar entendendo nada e riu dizendo que era exatamente o caso, como notamos na sua fala:

Estou escrevendo um artigo sobre a história dos grandes clarinetistas no Brasil. Nunca fiz isso antes e não tenho ideia de como fazer, mas estou tendo que ler muito. Dá para tocar quase qualquer coisa, mas já com esse texto aqui tá difícil. (notas de campo. Conversa com músico. Maio de 2015).

Em uma outra conversa, um músico expressou sua vontade de fazer mestrado e contou que gostaria de pesquisar “como Beethoven foi um marco para inovação nos tímpanos”. Mas alegou não encontrar nenhum texto sobre isso, apenas partituras em que daria para perceber essas inovações. Quando expliquei que aquele podia ser justamente o diferencial de sua pesquisa e que ele não precisava que outras pessoas tivessem escrito sobre esse objeto antes, apenas precisaria analisar essas partituras para defender seu ponto de vista, ele se mostrou incrédulo e surpreso, dizendo apenas um prolongado “será”?! (notas de campo, maio de 2015). Ou seja, por ser um mundo muito sonoro e com uma ação muito orientada para a *práxis*, o estudante desconhecia que seu objeto de estudo poderia ser inédito e que, na verdade, isso conferia mais originalidade ao tema, evidenciando desconhecimento sobre o que era uma pesquisa acadêmica.

Tais exemplos sugerem visões distintas sobre a constituição do conhecimento e aparatos sensitivos mobilizados pelos agentes de campo. De um lado, a pesquisadora, cuja formação tem como pilar o conhecimento teórico, recorrendo a anotações e sempre folheando livros e, do outro lado, os pesquisados, tendo como base a performance e o conhecimento teórico musical, sempre portando seus instrumentos e partituras e executando e cantarolando trechos e notas a todo instante. As práticas sociais que orientam pesquisadora e pesquisados no que tange aos seus ofícios – seja de pesquisar, seja de tocar, são forjadas a partir de conjuntos distintos de saber-fazer, com convenções sociais diversas. Tais complexidades devem ser observadas, pois explicam tanto as piadas com o fato dos músicos julgarem que eu lia muito, quanto o fato de eu estranhar a ausência de leitura dos agentes do campo. Além do mais, “uma cena etnográfica só é confiável quando o etnógrafo se inclui na paisagem desenhada” (SILVA, 2009, p.181).

Um outro exemplo acerca da importância do tocar, dar vida aos sons, por meio de uma escuta ativa, foi uma conversa entre o aluno de regência, uma cantora e eu. Eles disseram que preferiam mesmo a parte prática, de tocar, e que não tinham paciência para “o teórico”. Mencionaram ainda que em um curso de música de uma outra universidade, os alunos de música que ingressaram a partir de 2013 precisariam escrever uma monografia, sendo que os alunos de música costumam fazer exclusivamente um recital, uma apresentação com algumas peças musicais. Tal ocasião costuma ser bastante solene e aguardada pelos estudantes e conta com a presença de familiares, amigos e outros colegas. Três músicos que ficaram meus amigos durante o campo, faltando mais de um ano para se formarem, tinham a programação de seus recitais definidos e já vinham ensaiando. Ocasionalmente falavam da proximidade da data, demonstrando ansiedade, excitação e apreensão. Em alguns casos, o recital torna-se um verdadeiro espetáculo, sendo bastante anunciado em redes sociais, contando com participações especiais, inclusive de músicos de renome.

A performance é, assim, uma categoria nativa, altamente valorizada no local e o tocar permeia diariamente a vida dos sujeitos de pesquisa, antes mesmo do ingresso na universidade, por conta do THE já mencionado. A performance, portanto, é encarada como a atividade fim da profissão, e todo o esforço de anos deve ficar nítido na apresentação, possibilitando uma exímia e artística execução das obras. Isso explica porque o aluno de regência e a cantora julgavam essa exigência de monografia absurda. Ambos disseram que ninguém ia querer abrir mão do recital de formatura e que apenas o recital dava muito trabalho. O trabalho monográfico foi classificado por eles como “chato e sem sentido”, que “não serviria para nada”.

Não estou afirmando, a partir dos exemplos, que a formação de músicos e maestro seja alienada do ponto de vista histórico e sociológico, ou que o currículo não contemple leituras

históricas, biografias, textos sócio-culturais e etnomusicais. As observações que fiz no campo, apenas, parecem sugerir essa prevalência da performance e da técnica. Na verdade, a teoria musical não se opõe à técnica, sendo aliada imprescindível da boa execução. Analisando o currículo de um aluno de regência orquestral, que precisa ter sólidos conhecimentos sobre períodos musicais e uma cultura geral vasta, o eixo de Fundamentação Sócio Cultural prevê seis disciplinas obrigatórias de 30 créditos cada em História da Música, do terceiro ao oitavo período, conforme grifado na imagem. Há, também, várias disciplinas de caráter sócio cultural como possibilidade de cursos eletivos.

Grade de regência

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ACR0088 RCO I 30 / 2 => RCO II	ACR0089 RCO II 30 / 2 => REG I	ACR0077 PRCOI 60 / 2	ACR0078 PRCOII 60 / 2 => REG I	ACR0153 REG I 75 / 3 => REG II	ACR0154 REG II 75 / 3 => REG III	ACR0155 REG III 75 / 3 => REG IV	ACR0156 REG IV 75 / 3 => REG V	ACR0157 REG V 75 / 3 => REG VI	ACR0158 REG VI 75 / 3 II
ACR0116 CCO I 30 / 1	ACR0117 CCO II 30 / 1	APC0125 MDC I 30 / 1	APC0126 MDC II 30 / 1						ACR0166 Concerto 60 / 2
ACR0002 AMU I 30 / 2 => AMU II	ACR0003 AMU II 30 / 2 => AMU III => REG I	ACR0004 AMU III 30 / 2 => AMUA	ACR0111 AMUA I 30 / 2	ACR0124 AMUA II 30 / 2	ACR0125 AMUA III 30 / 2				
ACR0024 CPFU I 60 / 3 => CPFU II	ACR0025 CPFU II 60 / 3 => CPFU III => REG I	ACR0026 CPFU III 60 / 3 => CPFU IV	ACR0027 CPFU IV 60 / 3						
ACR0043 HAR III 60 / 4 => HAR IV	ACR0044 HAR IV 60 / 4 => HAR V => REG I	ACR0164 HAR V 60 / 4 => HAR VI	ACR0165 HAR VI 60 / 4						
ACR0049 IORQ I 30 / 2 => IORQ II	ACR0050 IORQ II 30 / 2 => IORQ III => REG I	ACR0051 IORQ III 30 / 2 => IORQ IV	ACR0052 IORQ IV 30 / 2						
ACR0067 PEMA I 60 / 4 => PEMA II	ACR0068 PEMA II 60 / 4	ACR0120 HM I 30 / 2 => HM II a IV	ACR0121 HM II 30 / 2	ACR0035 HM III 30 / 2	ACR0036 HM IV 30 / 2	ACR0107 HM V 30 / 2	ACR0108 HM VI 30 / 2		

Fonte: documento cedido pelo aluno de regência.

Legenda: HM (História da Música), AMU (Análise Musical), AMUA (Análise Musical Avançada), CPFU (Contraponto e Fuga), HARA (Harmonia Avançada), IORQ (Instrumentação e Orquestração), PEMA (Percepção Musical Avançada), CCO (Canto Coral), MDC (Música de Câmara), PRCO (Prática de Regência Coral), RCO (Regência Coral), REG (Regência) Fonte: site da instituição. Optei por não fornecer o link, de forma a manter o anonimato do local em que a pesquisa ocorreu.

Um outro exemplo que ratifica a questão da predileção pela práxis ocorreu em um ensaio, no qual uma flautista precisou assistir boa parte do mesmo, pois só tocava numa ária específica. Ela usou o celular, colocou a mão na cabeça, olhando com uma expressão de tédio, balançou as

pernas, encostou por alguns segundos a cabeça no joelho, colocando as mãos cruzadas atrás do pescoço, quase em posição fetal, e chegou mesmo a abandonar sua formação na orquestra, regressando pouco tempo após. Seu semblante mudou por completo depois que tocou sua parte.

A Escuta ativa musical: som, performance e expressividade

A relação som e silêncio – condição para se fazer música, sempre esteve presente no campo, seja nos arredores da Escola, com alunos ensaiando, nas salas no prédio do curso, algumas menores para ensaio individual ou em dupla, outras maiores para ensaios em grupos. Era possível ouvir vários sons diferentes ao passar pelos corredores. Algumas vezes, o próprio silêncio era exigido pelo maestro, de maneira sutil, quando dizia “obrigado”, cujo valor semântico, nesse caso, poderia ser interpretado como “silêncio, vamos prosseguir”. Em outras ocasiões o maestro solicitava silêncio de maneira mais direta, como durante um ensaio, no qual alguns músicos que já tinham acabado de tocar sua parte tinham sido liberados, entretanto, permaneceram no local conversando, enquanto guardavam os instrumentos. O maestro se virou para a plateia – local que os músicos comumente dispunham os instrumentos dizendo: “silêncio, por favor. Ainda estamos ensaiando aqui”. Fazer música é romper o silêncio, ou melhor, articular som e silêncio. “Não há som sem pausa [...] e o “som é a presença e ausência”, e está, “por menos que isso apareça, permeado de silêncio”, pois “há sempre som dentro silêncio [...]. (WISNIK, 2011, p.18). O autor dá como exemplo John Cage, um renomado compositor musical, que explica que mesmo isolados acusticamente de todo o mundo, em uma caixa à prova de sons, poderíamos escutar, no mínimo, nossa pulsação.

O piso de fala durante os ensaios é majoritariamente ocupado pelos sons advindos dos instrumentos, o que torna o discurso verbal muitas vezes inconveniente, já que o esforço coletivo gira em torno da performance. O grau de complexidade das obras faz com que o músico seja um perito do ouvido, a partir da escuta ativa, cujo “lugar dessa lógica é a técnica; para aquele que também pensa com o ouvido [...] nas categorias técnicas se revela, essencialmente, a interconexão de sentido” (ADORNO, 2011, p.61). Vale lembrar a distinção, na língua portuguesa entre ouvir e escutar. Ouvir é aquilo que o ouvido capta, ao passo que escutar significa ouvir com atenção. No caso dos agentes do campo, a escuta a que me refiro e que denominei de “escuta ativa musical” (CAMPOS, 2017), se aproxima do sentido de ouvir com atenção, mas vai além, pois envolve uma escuta diferenciada, que pressupõe uma ação e um trabalho mental, um ouvir amparado por teoria e técnica. A escuta psicanalítica, por exemplo, demonstra que o ato de escutar, em algumas profissões, envolve pura ação, sendo o mecanismo fundamental para organizar determinadas

atividades profissionais. É precisamente o que ocorre na profissão de músico e maestro. Muitos músicos alegaram diversas vezes que, ao lerem a partitura, escutam a música em suas cabeças, tendo um músico, inclusive, dificuldade para dormir, caso ficasse estudando até tarde, pois a “música não saía da cabeça”.

Para os agentes do campo, a necessidade da escuta ativa musical para frequentar o local era tão intensa que o professor de regência tinha dificuldade em entender o quão leiga eu era, tentando discutir comigo questões mais técnicas. Isso ocorreu principalmente nos dois primeiros meses do trabalho de campo, pois, como evidenciei anteriormente, os agentes da Escola de Música, de maneira geral, tinham dificuldade em pensar que alguém pudesse pesquisar naquele ambiente sem ser uma musicista. Com o avançar no campo, eles foram percebendo que eu não tinha condições de fazer as mesmas análises musicais que eles e diminuíram as investidas, mas, ocasionalmente, perguntavam minha opinião em relação à qualidade do som da orquestra em uma determinada peça, ou mesmo sobre a postura de Rodrigo e seu trabalho corpóreo-gestual. Eu geralmente respondia de maneira menos específica, falando que achei bonito o som, apontando a execução de uma peça que achei melhor, mas nesse ponto, conseguia perceber a objetividade da escuta ativa musical, pois Rodrigo alegava, por exemplo, que o “som do órgão estava baixo”, que “as violas estavam correndo”, “que os cantores não respeitavam o tempo” ou “que tem sempre um maldito que não respeita o corte seco e executa uma nota longa”. Tais falas remetem a um universo em que o som é a referência, configurando-se a escuta, em algo muito ativo, diferentemente de uma noção do senso comum em que o ouvir aparece muitas vezes como gesto que denota passividade. Ouvir, para esses profissionais, significa um tipo de ação que aciona uma vasta bagagem de teoria e técnica. Toda essa bagagem é evocada para o momento do exercício da escuta, tanto a escuta de colegas tocando, que nunca é uma escuta distraída, mas atenta e ativa, e para o ato de tocar, seja sozinho ou em conjunto, em que escutar é fundamental para a boa execução.

A escuta ativa, portanto, envolve uma forte dimensão racional. Mas qual o espaço para a emoção face a escuta ativa musical, que pressupõe uma racionalidade amparada pela técnica? Na peculiaridade do campo, cujo aluno estava nos semestres iniciais, tendo ainda que compreender aspectos mais básicos, geralmente relacionados à marcação do tempo que propriamente estéticos, foram poucas as ocasiões que a questão da emoção fora tematizada, pois o foco estava mais nos músicos compreenderem o gestual do que imprimir uma interpretação própria.

Certa vez no campo, Samuel pediu para o aluno calouro relaxar ao fazer o movimento, “deixar fluir. Não pode ficar duro. Não pense. É uma técnica fluida” (notas de campo. Setembro de 2014). A negativa em racionalizar se coaduna com as observações do trabalho de campo empreendido por Coelho (1989) com os alunos de teatro. Ela reconheceu uma valorização do

sentir, em detrimento do pensar. Embora não tenha sido um fenômeno tão recorrente ou intenso como no campo da referida pesquisadora, notei que, em alguns casos, principalmente quando o maestro precisava se entregar mais à música, ele não poderia pensar. Quase como se um excesso de razão minasse o sentimento.

Durante uma aula de regência, a outra atividade a qual me dediquei além dos ensaios dos alunos, em uma obra que exigia uma regência mais “ligada”, com menos marcação de tempo e mais sinuosa, Samuel explicou para o aluno de regência a relação entre sentimento e gesto. “Isso é uma coisa bacana da regência. Se você não sentir, fica difícil você executar uma coisa que você não sente. A ideia não é exagerar o gestual, mas exagerar o que você sente e deixar o gestual acontecer naturalmente” (notas de campo. Dezembro de 2013).

Na mesma aula em que a citação acima fora dita, Samuel complementou sua explicação afirmando que o maestro não pode se entregar muito senão não escuta e se perde. Segundo ele, é uma batalha entre a razão e o conseqüente esforço para “manter o pulso”, que significa todos tocando no tempo - que seria o mais fundamental no trabalho do maestro, e o desejo de conseguir que os músicos interpretem de modo belo, expressivo, artístico, que envolveria a dimensão do sentir. O excesso de razão levaria a uma “regência robótica”, nas palavras do professor, sem emoção, enquanto que a exacerbação do sentir atrapalharia a parte rítmica, gerando confusão.

A expressividade, permeada por razão/emoção resultaria em “um impressionante trabalho corporal”, nas palavras de Samuel. “No início, quando eu comecei a reger, não fazia nem um quinto do que faço hoje. Com o tempo eu percebi que precisava me soltar”. Respondi dizendo que envolvia muito ensaio e erro e ele disse que sim, que para constituir um repertório gestual somente testando para ver o que funciona, como os músicos reagem.

Ao final de uma aula de regência, um diálogo entre professor e aluno nos ajuda a compreender aspectos ligados à performance do regente no momento do espetáculo. Samuel brinca, dizendo que “fazer teatro” e grandes gestos pode impressionar a plateia, mas musicalmente geralmente não representa ganhos. Esse discurso de uma economia do gesto ou o gesto claro foi recorrente ao longo de todo o campo e servia não apenas para preservar as forças físicas do regente, no sentido de ele não se desgastar demais, causando inclusive possíveis lesões, como também de tirar um pouco o holofote do maestro, já que o objeto de culto deveria ser a música em si, como defendido por Samuel inúmeras vezes. Mas o regente reconhecia que um sentido teatral, de performance, é inerente à regência, bem como ao trabalho dos próprios músicos, sendo uma das explicações possíveis para a importância do “ver tocar”. Esse trabalho performático do regente é visível na passagem abaixo, na qual o professor explica ao aluno como fazer um gesto bem enfático.

Professor: mão esquerda mais alta dando as entradas e mão direita mais baixa marcando o tempo. Não fica tímido. Pode chegar e “ahn!” (Onomatopeia é acompanhada de expressão e gestos que dão uma ideia de intensidade, com fechar de olhos, balançar de cabeça na posição vertical e flexionar levemente os joelhos para baixo, ao mesmo tempo que fazia o gesto de apontar a batuta enfaticamente, quase como um mágico que lança um feitiço).

Rodrigo: “Eu não sou ator”, falou meio constrangido.

Professor: tem que ser sim, de certa forma os maestros são atores. Tudo o que a gente faz tem que transparecer para oitenta músicos. Por isso o exagero. Preciso convencê-los a fazer um piano, por exemplo. Tem que fazer para fora, se não fizer a orquestra não faz a dinâmica. Parece que tem que ter alguém para obrigá-los.

Rodrigo: Pô, mas parece que a gente tá fazendo papel de bobo...

Professor: A vida do maestro é dura. Lembra do ensaio hoje? Mesmo com o gestual exagerado eles não fizeram o piano. Aí tive que falar e pedir para eles fazerem.

Rodrigo: Fazer esse teatro para o coral é mais fácil que fazer para você.

Professor: Mas você faz esse teatro com eles?

Rodrigo: Faço.

Professor: Isso é com o tempo. Essa coisa do ator. Existem coisas pontuais e eu não vou te deixar sozinho.

No diálogo notamos a dimensão de líder do regente, que precisaria comandar o grupo, que podemos inferir a partir das construções “preciso convencê-los” ou “alguém para obrigá-los”. A representação dramática da profissão também é algo consciente para Samuel e Rodrigo, quando empregam enunciados e expressões que remetem à dimensão cênica, tais como “eu não sou ator”, “teatro”, “papel de bobo” e “essa coisa de ator”.

Ainda a partir do trecho citado, podemos também refletir acerca da questão das dinâmicas, que foi tematizada pelo professor em algumas ocasiões. Ele explicou para Rodrigo que os músicos têm a tendência de não fazerem as dinâmicas, de tocarem de forma neutra, por isso o maestro teria que “obrigá-los”, como o enunciado revela. Esse é um ponto fulcral das incumbências do regente, pois o que diferencia uma execução apenas correta de uma execução primorosa. Isso que torna certas orquestras ímpares, conforme dito por Samuel.

Dinâmica musical foi classificada pelo professor como sendo um dos pontos fundamentais da música. O maestro disse que uma peça musical envolve ao menos três passos, que precisariam ser trabalhados pelo regente, nessa exata ordem:

- Passo 1 – andamentos
- Passo 2 – entradas
- Passo 3 – dinâmicas.

(Anotações de campo, agosto de 2014)

Em uma analogia explicitada por Samuel, andamento e entradas podem ser associadas a um tocar correto, enquanto que respeitar e repensar dinâmicas teria mais relação com a alma da música, o que nos faria “ouvir, então, toda a cambiante das distinções que vão oscilando dos graves aos agudos, o campo movente da tessitura [...] no qual as notas da melodia farão a sua dança” (WISNIK, 2011, p.21).

O maestro, então, ao trabalhar com as dinâmicas, tornaria a música singular em sua execução, conforme o regente sinalizara em distintas situações no campo. Ao maestro compete se expressar através do gesto, que envolve não apenas o uso das mãos e braços, mas também do olhar, da expressão do semblante, e até mesmo da respiração. Foram várias as ocasiões nas quais o professor pediu para o aluno “respirar junto com o instrumento” e mesmo “olhar com um ar autoritário para os músicos”. O maestro deve levar o músico à ação, lembrá-lo de que ele faz parte de um todo maior, a orquestra, e de que “o instrumentista tem um papel a desempenhar que não se resume a um tocar correto e neutro”. (Samuel. Notas de campo. Abril de 2014).

A dimensão política da orquestra: o conflito e a colaboração como componentes do ethos do músico

O maestro, contudo, não deve apenas levar o músico à ação, mas garantir que essa ação esteja em consonância com aquilo que o compositor idealizou, caso seja um maestro que assuma uma postura de ser fidedigno ao criador da obra. Há ainda regentes que agem criativamente em cima da criação feita por outrem. Se lembrarmos que a realidade orquestral muitas vezes é utilizada como metáfora para uma sociedade em harmonia, coesa, numa concepção mais funcionalista, como a de Halbwachs (1990), com cada órgão (ou músico) desempenhando um papel no grupo levando à integração do todo. Os músicos tocam “em conjunto e no ritmo” e cada um “conhece não somente sua parte, mas também a dos outros, e o lugar da sua entre as demais” (Halbwachs, 1990 p.165). Os sinais e notações musicais com efeito derivam de convenções, de um acordo prévio entre os membros do grupo musical. Seria impraticável reter na memória todas as combinações de sons, árias, temas, melodias, suítes. A pauta musical funciona como um suporte físico de memória, um objeto externo ao músico que possibilita a execução em conjunto.

Várias informações presentes nos exemplos do campo, entretanto, sugerem que a aparente harmonia não é tão estável, assim como a posição de hierarquia que, embora institucionalizada, em algumas ocasiões virava alvo de disputa política. Nesse sentido, é frutífero retomar uma frase do diálogo da seção anterior, no qual mestre e aluno discutem sobre a questão teatral na

performance. Quando Samuel diz que é “preciso convencê-los” ou ter “alguém para obrigá-los”, é curioso observar que “convencer” demonstra a compreensão de Samuel que a interação com a orquestra envolve negociação/persuasão e tomada de posições, o que dialoga com o próprio Interacionismo. Já a ideia de obrigação ressalta a questão hierárquica, atrelada aos papéis desempenhados, autoridade essa, no entanto, contestada em algumas ocasiões. Por tal razão que penso em termos de um “mundo da arte”, a partir de BECKER (2010), em vez de lançar mão da noção de campo de Bourdieu. A ideia de mundos da arte implica atores sociais envolvidos coletivamente em alguma atividade, pressupondo tanto a colaboração quanto o conflito, afinada mais com uma sociologia das situações que uma sociologia das estruturas.

A ideia de mundo, tal como a concebo, é muito diferente [...] contém pessoas, todo o tipo de pessoas, que estão a fazer alguma actividade que lhes exige que prestem atenção umas às outras que tenham em consideração a existência dos outros e que ajam tendo em conta o que os outros fazem (BECKER, 2010, p.304).

A partir do conceito de mundos da arte, portanto, podemos trabalhar tanto com a dimensão da colaboração quanto do conflito, ambas presentes no campo. Para citar dois casos de conflito, em uma aula de regência Rodrigo alega querer fazer à sua maneira, bem como reclamou que não era ator, se negando a dar tanta ênfase dramática. Essa disputa política era travada entre o líder e os músicos, e não só entre o aspirante a regente.

Em um ensaio em que a *spalla* era também a solista, ela reivindicava tocar do modo que ela julgava melhor, entrando num embate direto com o maestro.

Maestro: nessa parte está marcado com resolução⁴.
Spalla: eu prefiro fazer sem.
Maestro: Faz como quiser.

O maestro respondeu ríspido e sem dar muita importância à recusa, mas os músicos perceberam que um desconforto fora criado e, no final do solo, um instrumentista elogiou a *spalla* dizendo “Brava”, em um jogo de duplo sentido que brinca com o cumprimento recorrente (bravo), aparentemente adaptando para o gênero da instrumentista, o que poderia sugerir que o elogio foi exclusivamente para ela. Mas o rapaz dissera “brava” rindo, e outros músicos também caíram na gargalhada. Após aquele enunciado, podemos perceber a conotação irônica do trocadilho, que, ao mesmo tempo que elogia, na realidade intenciona ressaltar o temperamento da musicista, e, de certa forma, a conduta inadequada de contestar o poder do maestro. Nesse caso, o músico

⁴ Resolução, na música tonal ocidental, é a necessidade que uma nota e/ou um acorde tem de se mover de uma dissonância (um som instável) para uma consonância (um som mais final ou estável).

brincalhão acaba sendo um mantenedor da ordem vigente, reconhecendo e reforçando a autoridade do regente. Tal musicista já atuava em uma orquestra profissional e era filha de um reconhecido músico erudito. Isso, certamente contribuía para o temperamento da spalla e, em distintas ocasiões, algum músico se queixava para mim da jovem. Vale lembrar que, apesar do spalla gozar de um maior prestígio que os demais músicos, auxiliando, inclusive, o maestro em algumas ocasiões, tal músico é subordinado ao regente, ainda mais em se tratando de uma orquestra de alunos. O que ocorre, mesmo nas sociedades mais hierarquizadas, são “momentos, situações ou papéis sociais que permitem a crítica, a relativização ou até o rompimento com a hierarquia” (VELHO, 1978, p.40).

Cabe ainda ressaltar o impacto da recusa da jovem spalla, pois, em quase dois anos de campo, nenhum instrumentista da orquestra contestara o maestro tão efusivamente. Os músicos costumam perguntar se não seria interessante fazer de um outro jeito, quando se dirigem ao maestro na frente dos demais, sempre com um caráter de sugestão/contribuição. Eles também aproveitavam os intervalos entre uma execução e outra, ou mesmo o fim do ensaio para discutir, em particular, essas questões de execução.

Um exemplo de colaboração partiu de um dos primeiros violinos, que sugeriu que um determinado trecho fosse tocado de maneira diferente, de forma a não encobrir a cantora, a quem a orquestra acompanhava, pois se tratava de um trecho de uma ópera. A sugestão foi prontamente acatada pelo maestro, que disse também achar assim melhor, agradecendo ao aluno. Em dois outros ensaios ocorreram sugestões semelhantes, sendo que uma fora considerada e a outra não.

A partir dessas duas atitudes distintas – de enfretamento direto da spalla e de uma sugestão dos músicos, podemos inferir que existe tanto uma dimensão de disputa de poder quanto um grau de colaboração.

No caso da escola de música, acredito que exista uma questão que estimule mais o atrito entre o regente e os músicos. Se o papel do maestro é o de dar unicidade e coerência ao grupo e às obras interpretadas, pois o regente “transforma-se em pensador da música e no grande ator da expressão interpretativa” (Lago, 2008, p.22), os desejos individuais dos músicos precisam ser freados frente a um objetivo comum maior. Mas o imaginário da própria profissão de músico sinaliza o destaque do indivíduo enquanto sinônimo de triunfo, simbolizado nos solistas e no regente, que se destacam de uma “massa” de instrumentistas. Cria-se aí um paradoxo. O ápice é o destaque individual, mas o objetivo fim é a perfeita harmonia do conjunto. O maestro é a figura que mantém a ordem disciplinar, o indivíduo que imprime identidade àquilo que é executado. Para tal, impõe como a obra deve ser executada. Mas quem produz o som é o músico. Sem ele não haveria música.

Acredito que isso ajude a explicar a existência de situações de cooperação e conflito, que aparecem de maneira recorrente no discurso do maestro, como quando diz que: “o que a gente rege é acompanhamento, pois os músicos têm a tendência de tocar de forma neutra. O que vai te diferenciar de outros maestros são minúcias, nuanças. Você deve descobrir o que há de especial. Nossa função é procurar tesouros na partitura” (Samuel. Notas de campo, novembro de 2013).

Outras frases que denotam um discurso do professor no sentido de um “autêntico artista” (BECKER, 2010, p.39) foram: “o regente é a música”, “a orquestra é o reflexo do maestro” e “depende da gente”, elocução esta dirigida ao aluno de regência. Os músicos, em algumas situações, acabam sendo construídos discursivamente como indivíduos tutelados, que necessitam de alguém que faça a música soar de modo verdadeiramente artístico e não de “forma neutra”, sugerindo já um ponto de conflito entre maestro e instrumentistas. O maestro, nessa perspectiva, seria o diferencial entre uma música com e sem emoção, e o músico seria uma espécie de artista em potencial, que não cria sozinho a contento, que necessita ser regulado e incentivado. Cabe aqui um parêntesis para ressaltar que estas são ideias construídas dialogicamente entre professor e aluno; o primeiro, um profissional da área, e o segundo que, embora seja trombonista de formação, se prepara para exercer a profissão de regente. Dessa forma, tais ideias não representam o que penso, mas são inferências que escrevo a partir dos argumentos dos atores, objetivando trazer uma visãoêmica, fornecida por aqueles que integram de fato os mundos da arte. O fato de o regente se construir discursivamente como o artista autêntico, ao passo que encara os músicos como “artistas em potencial”, representa um ponto nevrálgico da relação maestro e músico, pois os músicos também se consideram artistas autênticos.

Os músicos tinham opiniões distintas com relação a como o maestro deveria se relacionar com a orquestra: de um lado, alguns preferiam um regente com gênio forte e mesmo “estourado”, pois “bronca é porque o maestro vê potencial e tenta fazer o músico melhorar”, conforme alegou um jovem músico. Por outro lado, vários discentes não apreciavam grosseria ou cobrança exagerada, traduzida como uma atitude “desnecessária”, já que boa parte dos instrumentistas era de excelência, conforme alguns músicos ressaltaram ao longo do campo. Uma musicista chegou a comentar que uma colega sua desistira da vida orquestral porque um maestro “deu um fora nela que a desestimulou”. (Notas de campo. Setembro de 2014).

Apesar da forte dimensão de conflito, explicitada acima, o maestro também reconhece a importância da colaboração, evidente em algumas frases ditas por ele, como “sem os músicos não há orquestra”, “o músico tem mais responsabilidade no dia da apresentação que o maestro”, “é um trabalho de parceria” ou “fazemos tudo em prol da música”. O discurso evidencia, portanto, que

“é devido à cooperação entre essas pessoas que a obra de arte que observamos ou escutamos acontece e continua a existir” (BECKER, 2010, p.27).

O erro no mundo orquestral na cultura dos músicos/estudantes

Os erros nos ensaios, geravam muitos risos discretos, maliciosos e mesmo complacentes com o colega que cometia o infortúnio.

A questão do erro no universo orquestral é curiosa, pois parece ser significativa para os nativos. Na realidade, todo o trabalho gira em torno de uma execução perfeita, do ponto de vista não só técnico, mas artístico. O maestro, com sua função de “unificar o grupo”, se converte no artista responsável por “imprimir a sonoridade”, o colorido, “dar alma à obra”, todas essas construções feitas por Samuel em distintas situações.

Para tanto, o erro não pode ser admitido no dia da apresentação. Por isso, a importância dos ensaios no sentido de acabar com possíveis falhas, sendo o maestro uma espécie de *coach*, que faz os ajustes no time. “O trabalho do maestro é um trabalho de Hércules. A preparação, o estudo, é muito difícil. Em compensação, durante o concerto o músico tem mais trabalho e responsabilidade para acertar as notas”, disse o professor de regência. Rodrigo concordou balançando a cabeça positivamente enquanto Samuel falava.

Devido ao caráter do trabalho não admitir o erro no momento do *hic et nunc*, o músico tende a não lidar bem com a falha, o que ficou visível especialmente em um nível não verbal da comunicação, já que durante os ensaios os sujeitos de pesquisa falavam muito pouco, sendo a comunicação essencialmente não verbal, pautada pelo gesto e olhares. O erro ficava nítido, especialmente, em um nível não verbal, com o músico que cometeu o delito geralmente balançando a cabeça negativamente ou abaixando-a. É bem verdade que isso permeia a maior parte das relações, e verificamos isso entre professores e alunos e entre chefes e liderados, tendo boa parte das pessoas dificuldade em lidar com os erros. Mas percebo isso mais visível no músico, como no dia em que o oboísta erra e se desculpa alegando que não estava vendo o maestro, pois um colega de naipe estaria obstruindo sua visão. O maestro pede que o outro músico se desloque um pouco para o lado, para liberar o campo visual do outro instrumentista. O músico atende ao maestro, mas dá um risinho malicioso. Sua colega de naipe também ri.

Em sua tese, José Alberto Salgado e Silva (2005) se debruçou sobre os músicos populares, no mesmo campo em que eu realizara minha pesquisa. O autor desempenhou a função de etnógrafo nativo, pois estudara no local e estava ministrando uma disciplina para a graduação em música. Silva chegou à conclusão de que a maior parte dos alunos de música ingressa no meio universitário

para: 1) receber um diploma no final do processo, adquirindo status perante familiares e pares, 2) estabelecer contatos profissionais durante o curso e 3) acumular conhecimento musical. A maior parte dos alunos já tocava ou atuava no meio musical, mesmo que informalmente, “tocando, compondo, ensaiando etc – antes do curso ou durante o curso” (SILVA, 2005, p.135). Ou seja, apesar da questão de Silva girar em torno de compreender as motivações para o ingresso no curso de Música, as três explicações apontadas por ele coincidem com o perfil dos estudantes que eu observara, pois cerca de 70% dos alunos já atuava na área de alguma forma, seja dando aulas particulares, em cursos e escolas, em shows em bares ou mesmo em orquestras e bandas. Há também uma parcela expressiva de estudantes que iniciaram seus estudos a partir do contato com o instrumento em algum projeto social e/ou experiência com a música no âmbito religioso, especialmente na designação evangélica.

Portanto, enquanto em boa parte dos neófitos no espaço universitário têm pouco contato com a profissão antes de ingressar no espaço acadêmico, os estudantes de música já costumam atuar no campo, alguns inclusive gozando de reconhecimento dos pares. Isso nos ajuda a entender a dificuldade em aceitar o erro e mesmo a predileção pela práxis, discutida em seção anterior.

Uma outra situação a partir da qual os nativos evidenciam como entendem o erro ocorreu em um dos ensaios. Durante um intervalo a *spalla* aproveita o fato de que o maestro conversa com o solista para solicitar que o flautim passe um trecho com ela. Ela dá as instruções, chama a atenção para o andamento, e o faz repetir cinco vezes. Tal cena me lembrou o filme *Ensaio de Orquestra*, de Federico Fellini, pois há uma parte em que o sindicato proibia o maestro de pedir que um músico repetisse um trecho mais de três vezes. Isso, de fato, parece ser motivo de constrangimento, e o professor não costumava fazê-lo. Ele tendia a dar instruções e dizer o que precisava melhorar. Mas ele nunca alcançou a marca das cinco vezes solicitadas pela *spalla*. Em conversa com um clarinetista que se tornou meu colega e tocava na disciplina Prática de Orquestra, ele explicou um pouco sobre o erro, e essa prática do tocar sozinho na frente de todos:

Uma vez já é estranho ou ruim porque você já fica exposto diante de toda a orquestra. Se o maestro parou tudo para ouvir você é porque tem algo que não está agradando ele. Duas vezes acho que está de bom tamanho, mas mais que isso o músico provavelmente não está executando bem o trecho ou não está conseguindo reproduzir como o maestro quer. Nem sempre o fato de repetir significa que o músico esteja errado. Isso depende do contexto: músico está confiante, preparado, o maestro querendo melhorar a sonoridade ou até mesmo pegando no pé (clarinetista. Conversa via rede social. 2016)

Como um último exemplo acerca do erro, o filho do aluno de regência, de 18 anos, assistiu o ensaio dos alunos na orquestra, num dia em que Samuel interrompera por três vezes um instrumentista. O jovem *outsider* comentou, na aula de regência, que ficou com pena do músico,

mas o regente explicou que “o músico às vezes fica no mundo dele. É chato interromper toda hora, mas tudo depende de como você faz, do que você fala. Chega uma hora que bancar “o psicólogo” não dá mais”.

Sobre isso nos fala Bernstein, ao dizer que depois de resolvidas questões rítmicas e de estilo, o regente também precisaria dar conta do “mistério que rodeia este tipo de relação humana, de afinidade – a absoluta compreensão e comunhão entre o maestro e a orquestra” (BERNSTEIN *apud* LAGO, 2008, p.196).

Conclusão

Os estudantes de música, no decorrer da universidade, apuram a sua escuta musical ativa, pois esta já preexistia à entrada dos nativos na instituição de ensino. O grau de complexidade das obras faz com que o músico seja um perito do ouvido, se situando no campo a partir de uma escuta ativa musical, fundamental para todos os sujeitos de pesquisa na Escola de Música. Por essa razão, tal sentido é acionado intensamente, superando a própria visão, geralmente mais explorada no mundo ocidental, sobretudo em função dos meios de comunicação de massa. Ouvir, para esses profissionais, significa um tipo de ação que mobiliza uma vasta bagagem teórica e técnica, diferentemente do significado normalmente atribuído no senso comum, que associa ouvir à passividade. No campo, a escuta nunca é distraída e passiva, mas ativa, sendo exercida quando o músico toca sozinho, em conjunto ou mesmo quando lê a partitura, exigindo um trabalho interacional intenso de monitoramento de si e dos outros, a fim de alcançar uma boa performance coletiva.

A peculiaridade da escola de Música reside no fato de os nativos viverem em um universo no qual se dedicavam a um “objeto diferenciado entre os objetos concretos que povoam o nosso imaginário”, [...] pois, por mais que percebamos o som, ele é “invisível e impalpável. O senso comum identifica a materialidade dos corpos físicos pela visão e pelo tato. Estamos acostumados a basear a realidade nesses sentidos” (WISNIK, 2011, p.28). Isso torna investigações cujo enfoque residem nos sentidos culturais do som bastante desafiadoras.

A ocupação do músico é difícil de ser encarada conforme a distinção clássica da sociologia das profissões, que situa ofício ao lado das artes mecânicas, como artesãos e trabalhadores manuais, ao passo que a profissão teria uma caráter técnico-científico. No caso do músico de orquestra em formação, a dimensão do ofício é presente na técnica corporal desenvolvida para a execução exemplar, com movimentos que ficam inscritos na *hélix* e memória corporal do

instrumentista. Já a esfera técnico-científica é inerente ao próprio ambiente acadêmico, tendendo a aproximar os sujeitos de pesquisa mais da profissão, pois os mesmos ocupariam uma posição de destaque e prestígio num campo heterogêneo, sendo a graduação um símbolo de distinção, que diferencia, por exemplo, um músico popular que atua na noite dos discentes que cursam o bacharelado em um instrumento orquestral.

A predileção da práxis à teoria foi inferida a partir de diversas situações no campo, podendo ser representada em elocuições como “músico gosta mesmo é de tocar”, “quero fazer uma pós-graduação apenas se for para aperfeiçoar a minha técnica”, entre outros argumentos que ressaltavam a importância do “tocar”, a ponto da performance aparecer enquanto categoria nativa. A teoria, dessa forma, não se opunha à prática, especialmente a teoria musical, que fornece os elementos que possibilitam aprimorar a performance.

A performance é, assim, uma categoria nativa, altamente valorizada no local e o tocar permeia diariamente a vida dos sujeitos de pesquisa. Antes mesmo de entrar na universidade, eles já precisavam saber tocar, pois parte das avaliações para o ingresso na graduação inclui a execução de peças no instrumento relacionado à vaga pleiteada. A performance, portanto, é encarada como a atividade fim da profissão, e todo o esforço de anos deve ficar nítido na apresentação, possibilitando uma exímia e artística execução das obras, motivo pelo qual o erro tem um valor muito simbólico para os músicos. Devido ao caráter do trabalho não admitir o erro no momento do *hic et nunc*, o músico tende a não lidar bem com a falha, o que ficou visível especialmente em um nível não verbal da comunicação, já que durante os ensaios os sujeitos de pesquisa falavam muito pouco, sendo a comunicação essencialmente não verbal, pautada pelo gesto e olhares.

Além da relação entre teoria e práxis, a valorização da performance e a ojeriza ao erro, o campo possibilitou compreender que, a empreitada coletiva para executar bem as obras, é marcada não só por situações de cooperação, como também conflito, não só entre os discentes, mas especialmente entre alunos e a figura autorizada institucionalmente a deter um duplo poder: o de regente de um grupo musical e de professor. Essa dimensão do conflito é acentuada pelo fato de vários alunos já atuarem como profissionais, já que é uma característica dessa cultura estudantil começar a carreira da prática para a formação acadêmica, operando esta como um símbolo de distinção.

Referências bibliográficas

ADORNO, T. Regente e orquestra: aspectos sociopsicológicos In ADORNO, T. *Introdução à Sociologia da Música*. Tradução de Fernando Moraes Bastos. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 217-238.

ANGELIN, P. Profissionalismo e profissão: teorias sociológicas e o processo de profissionalização no Brasil. *Revista Espaço de Diálogo e Desconexão*, Araraquara, v. 3, n.1, p.1-16, 2010.

BECKER, H. *Outsiders: studies in the sociology desviance*. Glencoe: Free Press, 1963.

BECKER, Howard. *Mundos da Arte*. Trad. Luís San Payo. Lisboa: Livros Horizonte, 2010.

BECKER et al. *Boys In Whyte: student culture in medical school*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, 1992.

CAMPOS, T; PINTO, D. A construção conjuntado malentendido em uma entrevista de pesquisa em uma perspectiva interacionista In *Intersecções*. v.19, ano 9, n.2, p.28-42, 2016.

CAMPOS, Tamara de Souza. *Self em construção: etnografia da formação de um regente*. 2017. 210 f. Tese (Doutorado em Memória Social) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

COELHO, M.C. *Teatro e contracultura: um estudo de antropologia social*. 1989, 143 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989.

COELHO, M. C. Apresentação In Coelho, Maria Cláudia (org e trad.) *Estudos sobre interação: textos escolhidos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p.13-44.

DENNIS, A., MARTIN, P. J. Symbolic interactionism and the concept of power. *The British journal of sociology*, 56, 2005, p.191-213.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GOFFMAN, E. *Manicômios, Prisões e Conventos*. Tradução de Dante Moreira. Leite. 7ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Trad. Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis, Vozes, 1985.

GONDAR, J. Cinco proposições sobre memória social In *Morpheus: Estudos Interdisciplinares em Memória Social*. Ed. Especial Por que Memória Social, v.9, n.15, p.19-40, 2016.

HALBWACHS, M. A memória coletiva dos músicos. In: HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Edições Vértice/Editora revista dos Tribunais, 1990, p. 161-187.

LAGO, S. *Arte da regência: história, técnica e maestros*. São Paulo: Algor Editora, 2008.

MAINES, D. R. Social organization and social structure in symbolic interactionist thought. *Annual review of sociology*, 3, 1977, p. 235-259.

MEAD, G. *Mente, self e sociedade*. Charles Morris (org.), trad. Maria Silvia Mourão, Aparecida, São Paulo: Idéias & Letras, 2010.

MELTZER, B. N., PETRAS, J. W., & REYNOLDS, L. T. *Symbolic interactionism: genesis, varieties and criticism*. London: Routledge and Kegan Paul, 1975.

SAUDER, M. Symbols and contexts: an interactionist approach to the study of social status. *The sociological quarterly*, 46, 2005, p. 279-298.

SENNET, R. *O artífice*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SILVA, J. S. *Construindo a profissão musical: uma etnografia entre estudantes universitários de música*. 2005. 289 f. Tese (Doutorado em Música) – departamento de Música da UNIRIO, Rio de Janeiro, 2005.

SILVA, H. A situação etnográfica: andar e ver. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano15, n.32, p.171-188, 2009.

STRAUSS, A. *Mirror and masks: the search identity*. Glencoe: Free Press, 1959.

WISNIK, J. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, Edson (org.) *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 36-46.