

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - MESTRADO E DOUTORADO

Dissertação de Mestrado

OFICINAS DE MÚSICA:

uma etnografia de processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre

Marília Raquel Albornoz Stein

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.
Curso de Pós-Graduação em Música,
área de concentração Educação Musical.

Orientador: Profa. Dra. Maria Elizabeth Lucas

Porto Alegre, 1998

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos oficinandos, meninos e meninas, jovens e adultos com quem convivi durante o trabalho de campo na Vila Cruzeiro e no Morro Santana, pela troca de experiências a que se dispuseram com tanta generosidade e interesse. Sua abertura para o novo e o desejo de ser feliz através da música me incentivaram e criaram os sentidos desta etnografia. Aos oficineiros Paulo Romeu e Cícero, por permitirem-me apreciar seu trabalho determinado, paciente e envolvido na *troca* com os oficinandos. A Seu Luiz e Bia, por seu apoio solidário a esta pesquisa. Líderes, idealistas, representam tantos outros Luízes e Bias que em suas comunidades clamam por justiça social, democracia e qualidade de vida para a coletividade.

À CAPES, pela concessão de uma bolsa de estudos que viabilizou esta pesquisa. A Rita, Elô, Seu Doraci, por sua atenção e auxílio, e em especial a Tereza, por sua fé na gente.

À orientadora Maria Elizabeth Lucas, pelo incentivo à coragem e disciplina acadêmicas e pelos seus muitos ensinamentos, sábios e originais, no sentido de conduzir este trabalho para além da realidade da sala de aula universitária. Entre outros momentos, os encontros com Luciana e Rodrigo para estudo orientado com Beth representaram uma experiência introdutória à formação etnográfica - através da discussão teórica e da vivência de situações de campo - que me envolveu e marcou profundamente.

Às professoras Dra. Alda Oliveira, Dra. Claudia Fonseca e Dra. Jusamara

Souza, membros da banca de defesa desta dissertação, por seus comentários críticos, observações cuidadosas e sugestões de valor inestimável.

A meu pai, Stein, e minha mãe, Suzana, dupla incansável, cujo amor pela vida e pelo conhecimento me inspiraram no enfrentamento deste ritual de passagem.

A Luciana Prass, exemplo de criatividade e perspicácia acadêmica, com quem tive a honra de compartilhar importantes momentos reflexivos e afetivos no decorrer desta pesquisa - das descobertas na entrada em campo ao *anthropological blues* -, agradeço o carinho e a ajuda incondicional.

A Luciane Cardassi, pela amizade, o olhar confiante, as perguntas instigantes. Obrigada também pela ajuda na confecção do *abstract*.

Às professoras Cornélia Eckert e Ana Luiza Rocha, coordenadoras do Núcleo de Antropologia Visual do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS (NAVISUAL), e a seus outros membros, que se dispuseram a me auxiliar com profissionalismo e sensibilidade na expressão visual desta etnografia. Obrigada Leandra e Alfredo, pela troca de idéias e impressões e pela parceria na elaboração sensível, ousada e técnica das imagens fotográficas e áudio-visuais. Rafael, pelo apoio na criação áudio-visual. Taís e Giovana, por sua colaboração e bravura.

A Chris Mayer, por sua passagem por meu trabalho de campo, que deixou marcas valiosas.

A Zezé, pelo carinho e compreensão. Moira, Sofia, Guilherme e Carina, obrigada por, de maneiras diferentes, apoiarem-me neste caminho.

A Roberto, por me ajudar incontáveis vezes no turbulento cotidiano de mestranda.

Graça, obrigada pelas palavras de estímulo e pelos gestos de auxílio.

A Cláudia Bittencourt, por sua assistência técnica na editoração do texto final.

A todo o pessoal da Frente Inter-Nuclear de Antropologia da UFRGS (FINA), junto a quem acredito estar aprendendo muito sobre o pensamento antropológico.

A Rodrigo Frota e Maristela Zancan Funk, pelo apoio nas transcrições.

A Margareth Arroyo, por seu estímulo, exemplo e por suas sugestões a este trabalho.

A Cláudia Leal Rodrigues, pela amizade e pela generosidade. Este trabalho de certa forma resulta de nossos projetos conjuntos de trilhar caminhos alternativos na educação musical.

A Cláudia Xavier e Jacqueline Kassick, pela carinhosa supervisão a minha saúde.

Aos outros oficinairos, oficinandos, familiares, supervisores, coordenadores, que se dispuseram a compartilhar comigo suas impressões e reflexões sobre as oficinas de música.

SUMÁRIO

RESUMO	viii
INTRODUÇÃO.....	9
Capítulo 1 - O PROJETO DAS OFICINAS DE MÚSICA	35
Capítulo 2 - OS PERSONAGENS E SEU CONTEXTO CULTURAL	44
2.1 Situando o cenário na cidade	45
2.2 O Morro Santana.....	48
2.2.1 Dos espaços pedagógico e comunitário.....	48
2.2.2 Os oficinandos	54
2.2.3 A casa e a rua	62
2.2.4 O oficineiro.....	64
2.3 A Vila Cruzeiro.....	69
2.3.1 Os oficinandos	69
2.3.2 Interpretando impressões estranhas.....	75
2.3.3 Trajeto da intersubjetividade.....	82
2.3.4 O oficineiro.....	101
2.4 Das culturas locais	104
Capítulo 3 - ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO, AÇÃO COLETIVA E PODERES: APORTE TEÓRICO.....	108
3.1 Etnometodologia	110
3.2 Teoria da ação coletiva	112
3.3 Micro-poderes e a noção de disciplina	115

3.4 Dos eixos de análise do material de campo	119
3.4.1 Entre dinâmicas de interação sucessivas e simultâneas...	121
3.4.2 Tempo, repertório musical e instrumentos musicais.....	122
3.4.3 Da transitoriedade das convenções.....	124
Capítulo 4 - DO ETNOMÉTODO NA OFICINA DE MÚSICA	
DO MORRO SANTANA.....	126
4.1 Organização do tempo de ensino e aprendizagem musical	127
4.1.1 Momentos de ensino e aprendizagem.....	127
4.1.2 Interagindo na diversidade.....	136
4.2 Negociação do repertório musical	151
4.2.1 Atrás de um samba	153
4.2.2 A circunstancialidade das negociações.....	162
4.3 Sobre a posse e o uso dos instrumentos musicais.....	166
4.3.1 Negociação do perfil instrumental.....	166
4.3.2 Gestos iniciáticos e disciplinares.....	168
4.4 Interpretando o etnométodo	174
na oficina de música do Morro Santana.....	174
4.4.1 Negociação das músicas	174
4.4.2 Entre teoria e prática e tempo disciplinar e iniciático	175
Capítulo 5 - DO ETNOMÉTODO NA OFICINA DE MÚSICA	
DA VILA CRUZEIRO.....	181
5.1 Sobre a posse e o uso dos instrumentos musicais.....	182

5.1.1 Aprender a tocar: olhar, escutar, <i>bater e sentir a música no corpo</i>	182
5.1.2 Negociação da posse instrumental: convenções de revezamento e de interdição de revezamento instrumental.....	199
5.1.3 Da resistência física: <i>sangrar e ter sangue</i>	209
5.2 Organização do tempo de ensino e aprendizagem musical	213
5.2.1 As diversidades no grupo.....	213
5.2.2 A organização das atividades.....	216
5.3 Negociação do repertório musical	221
5.3.1 Um <i>rap</i> investigado	221
5.4 Interpretando o etnométodo na oficina de música da Vila Cruzeiro	228
5.4.1 Convenções transitórias	228
5.4.2 Avaliação e passagem.....	230
5.4.3 Oficina e comunidade	232
Capítulo 6 - REFLEXÕES FINAIS.....	234
ANEXOS	250
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	259
ABSTRACT	264

INTRODUÇÃO

RESUMO

O presente trabalho define-se como um documentário etnográfico de processos de ensino e aprendizagem musical em duas oficinas de música desenvolvidas em bairros de perfil popular de Porto Alegre. No momento em que a abordagem de cunho sócio-educacional possibilitou a compreensão interpretativa de significados e ações constituintes destes processos, decorrentes de negociações pedagógico-musicais acionadas por oficinheiros e oficinandos durante as sessões das oficinas. A organização dos processos pedagógico-musicais construídos nestas interações foram examinadas enquanto “métodos nativos” para os quais os participantes das oficinas buscavam recursos nas expressões culturais cotidianas e nas redes sociais a que estavam vinculados além do espaço das mesmas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho define-se como um documentário etnográfico de processos de ensino e aprendizagem musical em duas oficinas de música desenvolvidas em bairros de perfil popular de Porto Alegre. No momento em que realizei o trabalho de campo, as oficinas pesquisadas consituíam-se em um evento pedagógico-musical não-escolar¹, fazendo parte da política cultural desenvolvida pelo Projeto de Descentralização Cultura e pela Coordenação de Música da Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre. Em 1997 o projeto das Oficinas de Música foi implementado em sete bairros populares porto-alegrenses, conforme demandas das comunidades.

A abordagem de cunho sócio-educacional possibilitou-me compreender interpretativamente significados e ações decorrentes de negociações pedagógico-musicais acionadas poricineiros e oficinandos² durante as sessões das oficinas pesquisadas. Examinei a organização dos processos pedagógico-musicais construídos nestas interações enquanto “métodos nativos”³ para os quais os participantes das

¹ O termo “oficinas de música” remete a um amplo espectro conceitual, pelo que as identifiquei inicial e genericamente como uma situação cultural “alternativa” de ensino e aprendizagem musical. Segundo Walênia Silva, “o termo ‘alternativo’ [em relação à ‘escola alternativa’] envolve o ensino de música de acordo com normas estabelecidas pela própria escola [neste caso, pelos participantes das oficinas], sem a obrigatoriedade ou existência de um currículo fixo ou disciplinas e repertórios pré-estabelecidos, ou seja, sem o reconhecimento institucional conferido pelo diploma” (Silva, 1995, p. 2).

² Oficineiros e oficinandos são nomações utilizadas por parte dos participantes das oficinas de música e também por representantes do poder público municipal para se referirem aos membros das oficinas nas funções de músico-coordenador/mestre/professor e músico-aprendiz/aluno.

³ O termo “nativo” é aqui utilizado para referir os atores sociais de determinada cultura em contraposição, por exemplo, ao pesquisador, que fora da sua cultura é um “estrangeiro”, o qual

oficinas buscavam recursos nas expressões culturais cotidianas e nas redes sociais a que estavam vinculados além do espaço das mesmas.

A partir da Etnometodologia, analiso as estratégias de negociação entre os participantes das oficinas de forma interpretativa, direcionando o foco da pesquisa para a organização de suas ações e de seus discursos. A noção de negociação está ligada à “possível margem de manobra e iniciativa dos agentes sociais envolvidos” frente à estrutura político-social de um contexto específico (Velho, 1994, p. 21). É um conceito chave do Interacionismo Simbólico. De acordo com o antropólogo Gilberto Velho, “a perspectiva interacionista volta-se para o nível que Firth denominou de ‘organização social’, onde, através da interação entre indivíduos e suas redes de relações, podemos lidar com o fenômeno da ‘negociação da realidade’ em múltiplos planos” (Velho, 1994, p. 21).

As pesquisas etnográficas em Sociologia da Educação tradicionalmente dividiram sua atenção entre o estudo de “escola e comunidade”, “estabelecimento escolar” e “sala de aula”, sendo que a Etnometodologia, especificamente, quando voltada à Educação, costumou privilegiar os dois últimos aspectos da vida escolar. Neste trabalho, o lugar do “estabelecimento escolar” pode ser pensado como ocupado pelo poder público, no sentido de que representa uma função de responsabilidade administrativa em relação às oficinas de música. Busquei privilegiar a natureza etnográfica de fazer pesquisa e de gerar conhecimento via descrição da cultura de

recupera sua natividade em sua própria cultura. Durante a dissertação utilizo o termo “etnométodo”, que corresponde à idéia de método nativo, ambos adotados pela Etnometodologia enquanto processos pelos quais os atores sociais se organizam para realizar suas ações cotidianas. A Etnometodologia é uma perspectiva de pesquisa da Sociologia norte-americana baseada no Interacionismo Simbólico e na Fenomenologia Social e adotada na década de 60 pela Sociologia da Educação (Coulon, 1995a; b; c). Elaborei mais demoradamente este referencial conceitual no capítulo 3.

comunidades populares e do seu entrelaçamento com o espaço de encontro entre oficinandos e oficineiros, tentando aproximar a sala de aula⁴ (que nas oficinas de música, devido às suas peculiaridades, chamo de espaço pedagógico destinado às sessões da oficina) dos significados culturais que lhe imprime a comunidade e que são negociados na ação pedagógica desencadeada pelo oficineiro.

Tive o primeiro contato com o potencial de pesquisa das Oficinas de Música através de uma mostra de encerramento das atividades de seus grupos musicais no Auditório Araújo Vianna, em dezembro de 1996.

Cinco oficinas representando cinco bairros populares da cidades se apresentaram nesta mostra, cada qual com suas expressões musicais baseadas em grupos de perfis variados: número de participantes, idades, instrumentos musicais, repertório musical. Enquanto o grupo de mais ou menos doze oficinandos do Morro Santana,⁵ composto por jovens adolescentes e algumas crianças, interpretava canções do gênero pagode, toada e samba através de teclados, violões, cavaquinho, instrumentos de percussão e voz, o conjunto do IAPI, com o dobro de participantes - a maioria crianças e alguns adolescentes -, interpretava com flauta doce, teclado e voz músicas de um método de iniciação à flauta doce, um arranjo de um trecho de uma música erudita européia e uma improvisação vocal, entre outras músicas. O último grupo a se apresentar, o da Vila Cruzeiro, era o maior de todos, composto por mais ou menos trinta meninos, entre crianças e jovens. Tocavam instrumentos de percussão e eram acompanhados por um grupo de meninas que dançavam samba, *reggae* e *funk*.

⁴ Ver a este respeito Heriot-Van Zanten; Derouet; Sirota, 1995b, p. 205-297.

⁵ Ver Coimbra (1997) sobre o desenvolvimentos desta oficina em 1996 e aspectos institucionais e de organização dos oficineiros naquele ano.

As outras duas oficinas - dos bairros Lomba do Pinheiro e Orfanotrófio - também executaram *ritmos* de gêneros musicais afro.

Distante do meu universo cultural (construído em uma trajetória como flautista doce, regente coral e educadora musical, sob influência da cultura acadêmica e erudita européia), aquele evento tramava experiências pedagógico-musicais ligadas à música popular em meio à diversidade etária e instrumental, em um contexto majoritariamente de cultura popular. Estes aspectos vinham ao encontro de minha busca de situações de ensino e aprendizagem musical alternativas ao contexto pedagógico-musical institucional e erudito. O impacto das diversidades entre as oficinas e dentro dos grupos, a distância do meu cotidiano daquele outro incentivaram-me a tentar conhecer mais sobre o encontro entreicineiros e oficinandos, sobre o universo sócio-musical compartilhado entre ambos no espaço das oficinas de música. As falas, os sons musicais e as imagens daqueles diferentes fazeres musicais me motivaram na escolha do cenário e do tema. Também contribuiu nesta escolha o fato de estas oficinas serem integradas no cotidiano das comunidades, o que me daria chance de conhecer mais proximamente a cultura dos oficinandos, para interpretar a projeção de significados no espaço pedagógico-musical.

Em 1997 voltei a fazer contato com o projeto das Oficinas de Música procurando os órgãos municipais responsáveis por sua implementação e através de minha inserção em algumas comunidades que já haviam tido experiência com a oficina. Das sete oficinas de música que iniciaram em bairros populares naquele ano defini duas para etnografar, a fim de acompanhar sistematicamente seus processos. A opção por dois cenários fundamentou-se, por um lado, em meu desejo de aprofundar

a experiência do trabalho de campo através da convivência frequente e prolongada com a cultura pesquisada, princípio etnográfico a partir do qual poderia compreender o universo cultural investigado por crescente aproximação (mediado pelo processo de estranhamento através da reflexão teórica). Por outro lado, esta definição metodológica de duplo cenário permitiu-me desenvolver um processo comparativo. No entanto as comparações suscitadas não se realizaram com intuito de julgar valorativamente uma em relação à outra, mas sim de enxergar mais e melhor aspectos constitutivos dos etnométodos particulares de cada um dos eventos em contraposição ao outro.

As oficinas do Morro Santana e da Vila Cruzeiro foram as primeiras a iniciarem suas atividades, em julho de 1997. Frequentei algumas sessões de outras oficinas,⁶ mas a riqueza das experiências que já vinha acompanhando na Vila Cruzeiro e no Morro Santana, as diferenças entre elas, o sucesso (envolvimento dos oficineiros e da comunidade) atingido pelo evento pareciam-me argumentos suficientes para validar a escolha.

A partir do cenário das oficinas de música, delimitado às ocorrentes nas comunidades do Morro Santana e da Vila Cruzeiro, e do tema focalizado, nasceram indagações sobre como a experiência de cada oficina interagia com o cotidiano cultural de seus participantes. Como a oficina ressignificaria esta cultura? O que significaria a oficina para a cultura popular⁷ da Vila Cruzeiro ou do Morro Santana?

⁶ Considero que foi importante conhecer as outras oficinas - desenvolvidas nos bairros de ocupação Vila Mapa, Belém Novo, Campo da Tuca, Chácara da Fumaça e Ilha das Flores - a fim de poder localizar o conjunto de eventos ocorrentes pelo projeto das Oficinas de Música e compreender pelo menos superficialmente suas estruturações e circunstancialidades. Colocando-me na experiência concreta de visitá-las, ficaria mais claro que, conhecendo o "outro" (neste caso, as oficinas não etnografadas), tive maior clareza a respeito do "um" (aqui, as oficinas etnografadas).

⁷ Conforme Gilberto Velho, "cultura" representa um "conjunto de crenças, valores, visão de mundo,

E como ocorria a inserção do oficineiro, uma espécie de estrangeiro, detentor de outros valores, outros saberes, outra cultura, no seio da comunidade? Qual a experiência resultante?

Partindo dos dados etnográficos, que apontavam no sentido de uma organização social regida por convenções coletivas, elos cooperativos e objetivos comuns pelos quais os grupos acionavam suas estratégias de ação, busquei subsídios interpretativos na “teoria da ação coletiva”, do sociólogo norte-americano Howard Becker (1977). Outro apoio teórico encontrei nas noções de “micro-poderes” - que reforça a natureza da negociação social - e de “disciplina” de Michel Foucault (1996) - por visualizar nas negociações entre oficineiros e oficinandos este tema como sendo frequentemente colocado verbal e corporalmente em situação de ensino e aprendizagem. De olho nas formas pelas quais se realizavam as oficinas de música nas duas comunidades etnografadas e nos significados atribuídos às mesmas, e tendo em vista que as interações que produziam os etnométodos tinham por natureza o caráter de negociação da experiência dentro de um contexto cultural, procurei desenvolver a narrativa no sentido de desvelar “como” os processos de ensino e aprendizagem se

‘rede de significados’, que definem a própria natureza humana” (Velho, 1994, p. 63). Massimo Canevacci, também antropólogo, complementa com: “estilo particular de vida, o [...] *ethos*, [...] comportamentos explícitos e implícitos” (Canevacci, 1997, p. 20). Velho observa que o conceito de cultura existe apenas na medida em que constatamos a diferença entre “nós” e os “outros” (Velho, 1994, p. 63). Canevacci alerta para a necessidade de desconstruir o conceito totalizante de cultura: “Este conceito-chave (‘a cultura’) é repensado como sendo atravessado por fluxos contrastantes, confusos e desordenados, que fragmentam sua unidade em mil pedaços, não sendo nem sensato nem útil tentar reconstruir com eles aquele ‘conjunto unitário’. O sentido do trabalho antropológico consiste em procurar a ‘rede de significados’ desses fragmentos, com os quais se possa reconstruir partes circunstanciais da ordem cultural contemporânea (ou do passado)” (Canevacci, 1997, p. 35). Já a noção de “cultura popular”, segundo Velho, “remete à dicotomia elite e classes e/ou camadas populares. Essa visão dualista distingue dois níveis de cultura dentro de uma sociedade, relacionados não só à desigualdade econômica e política como, de um modo geral, a visões de mundo e experiências peculiares” (Velho, 1994, p. 64). No entanto, aponta também que “a cultura popular pode [...], no caso de se marcar seu caráter heterogêneo e plural, ser desdobrada em ‘culturas populares’ ” (Velho, 1994, p. 65). É nesta última acepção que concebo a noção de cultura popular nesta dissertação.

constituíram no contexto destas comunidades muito mais do que “por quê”.⁸

Elaborar os processos de ensino e aprendizagem musical nas oficinas de música como negociados significa vê-los não apenas como forma de transmissão de valores (sejam eles hegemônicos ou não), mas também como espaço de transformação - arena de lutas e trocas entre oficinandos e oficineiro, representantes de saberes e valores específicos de suas culturas. Enfim, como um lugar onde as transformações e as transmissões são negociadas em busca de um compartilhamento significativo para todas as partes. Não há como negar a desigualdade histórica do exercício do poder em processos educativos - como a tendência do professor na escola representar uma cultura de referência, que é a cultura do segmento dominante da comunidade da qual faz parte (que decide o que é, o que pode fazer, o que fazer, procedimentos operacionais para lidar com pessoas e coisas) - e que esta desigualdade é regida por fatores econômicos e políticos (Wilcox, 1988, p. 468). No entanto, a partir da idéia de negociação e da relação de “poder-saber” (foucaultiana, decorrente do pensamento pós-estruturalista), é possível entender as relações como definidas por poderes transitórios, descentralizados, que estabelecem os caminhos dos processos de ensino e aprendizagem.

Sobre a inserção deste trabalho na Educação Musical

A Nova Sociologia da Educação, de origem britânica, desempenhou nos anos

⁸ Conforme a educadora Marli André, “a decisão de realizar, ou não, um estudo de caso etnográfico é muito mais epistemológica do que metodológica. [...] Se o pesquisador quiser investigar a relação formal entre variáveis, apresentar generalizações ou testar teorias, então ele deve procurar outras estratégias de pesquisa. Mas se ele quiser entender um caso particular levando em conta seu contexto e sua complexidade, então a metodologia do estudo de caso se faz ideal” (André, 1995, p. 50-51).

70 e 80 papel relevante para a reflexão crítica e busca de um novo tratamento da pesquisa em Educação, baseado tanto no Marxismo quanto no Interacionismo Simbólico e na Fenomenologia, no sentido de que esta precisaria abranger não só “objetos imparciais”, como também “sujeitos contextualizados” (Forquin, 1993). Autores desta corrente de pensamento, John Shepherd e Graham Vulliamy (1987) expuseram críticas aos mecanismos de legitimação de saberes musicais vinculados exclusivamente à estética ocidental europeia dos séculos XVII ao XIX, propondo, por um lado, que deveria ser considerada na escola “a experiência concreta, as expectativas e as motivações reais dos alunos, em lugar de impor-lhes um saber estranho, elaborado e legitimado externamente a eles” (Forquin, 1993, p. 107). Por outro lado, apontam para a música popular moderna de tradição afro-americana como um “instrumento de libertação cultural e mesmo de subversão política” (Forquin, 1993, p. 108). Apesar do caráter politicamente radical e estruturalista desta segunda reflexão, contribuem para a área da Educação Musical no sentido de “conceber a significação da música como sendo essencialmente social” (Forquin, 1993, p. 108), sublinhando a pluralidade de suas expressões e o caráter contextualizado de seus significados. A relação entre contexto de significação musical e experiência estética é recolocada pelo educador musical Keith Swanwick no sentido de perguntar-se “a que ponto nós somos capazes de responder a expressões artísticas produzidas em contextos históricos e culturais muito afastados do nosso” (Swanwick *apud* Fourquin, 1993, p. 110).

Estas problematizações sobre as “músicas” são reelaboradas por Jusamara Souza em relação à “experiência musical”: “quais métodos seriam [...] adequados para

o aproveitamento da experiência musical cotidiana?” (Souza, 1996, p. 66) A autora considera que “somente quando os métodos de aprendizagem escolar corresponderem aos processos de aprendizagem do cotidiano” (Schmitt *apud* Souza, 1996, p. 66), as práticas pedagógicas de sala de aula se transformarão em ações pedagógicas significativas (Souza, 1996, p. 69).⁹ É também neste sentido que se dirigem seus argumentos no projeto sobre “o cotidiano como perspectiva para a aula de música” (Souza, 1996, p. 61), situado na Sociologia da Educação Musical. Observa que “falta conexão entre a aula de música (realidade escolar) e o mundo-real, e que por isso tem-se desenvolvido uma vivência musical muito particular distanciada do meio músico-cultural” (Souza, 1996, p. 62), pelo que a educação musical não tem conseguido realizar um de seus principais objetivos, que é “conscientizar e mostrar com clareza a multiplicidade de relações entre o indivíduo e a música” (Souza, 1996, p. 62).

Creio que as oficinas de música, enquanto situações alternativas de ensino e aprendizagem musical, podem gerar reflexões também ao ensino musical escolar. A não-obrigatoriedade de participação de oficinandos nas oficinas - que, portanto, integravam-nas por interesse e motivação -, seu envolvimento nos processos de ensino e aprendizagem e nas performances públicas e o visível desenvolvimento musical resultante destas experiências apontam para caminhos estimulantes de relação e processamento pedagógico-musical.

⁹ Souza apresenta uma revisão bibliográfica de estudos na área da Educação Musical que no Brasil vêm se dedicando à perspectiva processual/interacional/sócio-cultural dos processos de ensino e aprendizagem em música, quer na escola, quer em outros contextos pedagógico-musicais. Em relação à pesquisa no contexto da sala de aula, cita Frederico Manso (1985); Cássia Souza (1992); Irene Tourinho (1993); e Walênia Silva (1995). Quanto a investigações dirigidas ao cenário comunitário, cita Margareth Arroyo (1990); Regina Santos (1993); e Conde; Neves (1984/1985) (Souza, 1996, p. 64).

Kathleen Wilcox, em uma revisão sobre trabalhos na área da Antropologia da Educação, propõe também que a atenção do educador deve se direcionar para o lado externo da sala de aula, “onde um conjunto rico de habilidades está constantemente sendo ensinado e aprendido” (Wilcox, 1988, p. 467). O corpo de pesquisas que reuniu - realizadas a partir da constatação de que muitas dificuldades escolares ocorrem em função da inadequação curricular à cultura dos alunos e da incapacidade do professor de se comunicar e responder flexivelmente às necessidades dos alunos - sugere que devem ser feitos esforços para transferir habilidades aprendidas e utilizadas em um contexto para outro, pois resultados positivos são apontados quanto à utilização na escola dos modos do aluno aprender no seu próprio ambiente (Wilcox, 1988, p. 467-468).

Liora Bresler considera a etnografia, a fenomenologia e a pesquisa-ação como três perspectivas de pesquisa qualitativa que partem da idéia de que há mais na educação musical do que o produto (uma performance musical ou testes), capazes de elaborar, portanto, uma compreensão do fazer pedagógico-musical fundamentada nos processo de ensino e aprendizagem e no contexto no qual as aprendizagens ocorrem (Bresler, 1994, p. 13).

Este documentário etnográfico que apresento propõe-se a dialogar com estas questões que se impõem à Educação Musical a partir da perspectiva sócio-antropológica. Nesta linha de pesquisa, os trabalhos de Antoine Hennion (1988) e Henry Kingsbury (1988) focalizam instituições de ensino musical, respectivamente na França e nos Estados Unidos, tematizando os significados musicais e pedagógico-musicais construídos pelos atores destes cenários. Pesquisas etnomusicológicas têm

abordado muitas vezes com grande riqueza de detalhes os processos de ensino e aprendizagem musical, como é o caso de John Blacking (1995), com as canções infantis Venda e Timothy Rice (1994), sobre experiências musicais búlgaras, contribuindo para o diálogo entre a pesquisa etnomusicológica e a pedagógico-musical.

Usando de empréstimo os argumentos de Lucas quanto à colaboração da etnomusicologia para a Educação Musical, a etnografia dos processos de ensino e aprendizagem musical traz à reflexão pedagógico-musical “um dos temas mais sensíveis da cultura ocidental neste fim de século que é o da sua necessidade premente de encontrar formas de conviver com a diferença e reconhecer os limites das suas pretensões a modelo universal de organização social e intelectual” (Lucas, 1994/1995, p. 18). As diferenças musicais são vistas por esta perspectiva “como dados da cultura e não da genética” (Lucas, 1994/1995, p. 19) e há um deslocamento do foco da análise do produto para o processo relacional entre agentes sociais criadores e condições culturais de criação musical.

Esta reflexão é em si válida para a Educação Musical, que tem na música enquanto experiência sócio-cultural construída pelo e construtora do social sua base, sua vida e seu norte. Mas pode também ser transferida ao objeto de estudo “processos de ensino e aprendizagem musical”, os quais, quando compreendidos como múltiplos e com seus significados contextualizados, auxiliam a área da Educação Musical no sentido de desmistificar os estereótipos e preconceitos agora também deste novo objeto: os processos de ensino e aprendizagem musical nas diferentes culturas, provocando uma revisão das classificações precipitadas de certos processos como

assistemáticos, somente “intuitivos”, em um esforço de conhecer seus significados e organizações circunstanciais (sua sistemática própria, sua lógica), resgatando seu valor e as possibilidades de troca cultural com este “diferente”.

Conforme Lucas,

“a etnografia musical pressupõe a descrição da convivência e da aproximação das intersubjetividades do pesquisador e do pesquisado, possibilitando a apreensão do fluxo cotidiano de ações e valores contidas no ordinário e no extraordinário da experiência musical. Flexível na combinação de técnicas de trabalho de campo, a etnografia musical envolve a tentativa de aliar à contextualização culturalmente densa das produções musicais (com o objetivo de captar o processo de construção e representação sonora da cultura) a exegese ‘emic’ - ‘etic’ do código musical em suas technicalidades, isto é, as perspectivas analíticas tanto do pesquisador quanto dos pesquisados” (Lucas, 1995, p. 20).

A partir do diálogo entre as perspectivas êmica e ética, o pesquisador procura produzir uma interpretação do fenômeno pedagógico-musical “sensível aos significados atribuídos de dentro e de fora da cultura” (Lucas, 1995, p. 21).

Esta forma de interpretar a partir de um diálogo com o Outro (e também no sentido do diálogo com o leitor) promoveu um certo grau de desconstrução de meus valores de educadora musical (com formação baseada nos valores da música erudita européia). O potencial dinâmico, semanticamente ilimitado que se revela no diálogo entre diferentes categorias de percepção da realidade que eticamente/emicamente seriam pensadas fixas (horário, avaliação, participação, ordem/desordem) foi um dos elementos que precisei trazer à análise, ao texto, ao meu papel de pesquisadora.

Sobre o exercício relativizador possibilitado pela presença do Outro, Magnani expressa: “É nesse jogo de espelhos, é essa imagem de si refletida no outro que orienta e conduz o olhar em busca de significados ali onde, à primeira vista, a visão

desatenta ou preconceituosa só enxerga o exotismo, quando não o perigo, a anormalidade” (Magnani, 1996, p. 21). Neste processo consiste a reflexividade dialógica, na qual também somos o “Outro do Outro”, o que representa a instauração de uma troca entre as partes.

Sobre o processo de etnografar

Como uma pessoa de fora e de dentro dos grupos pesquisados, vivenciei diversos processos intersubjetivos que são centrais à etnografia, entre eles a reflexividade dialógica e o processo de estranhamento-familiarização. Se inicialmente estranhava o totalmente novo e reconhecia o já familiar, com o tempo busquei estranhar o familiar e familiarizar o exótico (Da Matta, 1993, p. 157), como mecanismo de aproximação de categorias marcadas em campo - das categorias “familiares” pela análise desreificadora e contraposta à idéia do “banal”, e das categorias nativas “estranhas” pela convivência, incorporando, compartilhando dos modos “nativos” de existência, comportamentais e de pensamento.

O processo de estranhamento e familiarização, pelo qual o pesquisador regula as relações intersubjetivas para compreender o cenário pesquisado, é mantido por estruturas de poder, que são vistas a partir do momento em que nos familiarizamos a ele. O antropólogo Roberto Da Matta elabora que o “problema, portanto, é poder situar o nível, o grau e a modalidade das divergências e dos conflitos. [...] Primeiro devemos ‘ouvir’ as motivações e as ideologias daqueles que praticam o costume, crença ou ação, [para então] entender o sistema ideológico em estudo percebendo sua tessitura interna, descobrindo seus pontos contraditórios e como tais conflitos são

vivenciados, justificados e percebidos pelos seus membros” (Da Matta, 1993, p. 163-164).

Para chegar a uma compreensão dos significados das falas e ações dos atores sociais, o pesquisador precisa lançar mão de procedimentos que lhe permitam esta aproximação dialógica, criando um *design* metodológico próprio ao seu estudo. Para tanto, a construção dos dados etnográficos deve seguir um “corpo de princípios-guias” (Da Matta, 1993, p. 168) e processar-se através da combinação das técnicas de observação participante, de entrevistas (semi-estruturadas ou abertas), da gravação em áudio e/ou vídeo, da fotografia, do diário de campo.

Conforme Becker, a credibilidade dos dados etnográficos é conquistada pela triangulação e pela exposição dos caminhos investigativos percorridos no processo de etnografar. A triangulação é um procedimento de construção de dados etnográficos e de verificação das evidências e deduções propostas a partir destas evidências. Consiste em checar os dados de campo através de diferentes técnicas, em variadas fontes, observando grande número de evidências e sua distribuição e frequência em múltiplos contextos. Envolve também corroborar as deduções analíticas através de diferentes pesquisadores, examinando os dados através de distintas teorias (Becker, 1994, p. 57).

Becker sugere a “descrição da história natural de nossas conclusões, apresentando as evidências tais como chegaram à atenção do observador durante os sucessivos estágios de sua conceitualização do problema” (Becker, 1994, p. 64). Esta exposição textual dos processos investigativos (dados, operações de pesquisa, inferências, conclusões) oportuniza ao leitor julgar a adequação das provas e a

confiabilidade das conclusões.

Os processos de observação participante, entrevista, gravação, descrição e análise dos dados de campo e textualização ocorrem simultaneamente com ênfases variadas em cada etapa de pesquisa. Retroalimentam-se e modificam-se conforme as necessidades de reconfiguração da pesquisa (Becker, 1994).

Em campo

A aproximação às culturas da Vila Cruzeiro e do Morro Santana e às “marcas” das oficinas dos dois bairros ocorreu por trajetórias espaciais e subjetivas diferentes: o conhecimento a partir da comunidade ao encontro na sessão de oficina, na Vila Cruzeiro; da *casinha*, onde ocorria a oficina, à comunidade, no Morro Santana. Na Vila Cruzeiro, um forte sentimento de estranhamento - a percussão que sempre achei difícil de tocar, a liberdade de ir e vir no espaço/tempo da sessão, os gestos convencionados pelo oficineiro e outras negociações pelo olhar que pouco faziam sentido para mim inicialmente, os *ritmos*¹⁰ às vezes não sobrepostos por melodias conhecidas da mídia (que para mim, quando adotadas, serviam de referência como expressões culturais um pouco mais familiares). Minha incompreensão em relação às formas de convívio, de ensino e aprendizagem e de valor estético daquela cultura aos poucos foi-se transformando pelo contato frequente e prolongado com os participantes. No Morro Santana, ao contrário, no começo do trabalho de campo reconheci procedimentos pedagógico-musicais familiares à minha experiência (escrita

¹⁰ *Ritmo* é entendido aqui como uma categoria que no discurso dos atores sociais pesquisados representava gêneros musicais destacadamente diferenciado de outros pela singularidade do tratamento da dimensão rítmica na música.

musical, comunicação predominantemente verbal, os instrumentos harmônicos e melódicos, as músicas da infância, adolescência e também da mídia) vivendo, paradoxalmente, a mesma dificuldade de enxergar o que acontecia. Com o tempo, o estranhamento promovido com auxílio de leituras, análise dos diários, em um esforço de reconhecer e desconstruir evidências marcadas em campo, auxiliou-me na definição do recorte interpretativo.

Observava buscando entender como aprendiam, ensinavam e realizavam os *ritmos* e as músicas, que interações eram mais frequentes, que estratégias eram adotadas para facilitar (por vezes dificultar?) o aprendizado, o ensino e a execução, quais as convenções já estabelecidas e quais estavam se estruturando, em que momentos surgiam conflitos, como eram resolvidos, em que medida o controle disciplinar era imposto de fora ou estava internalizado. Muitas perguntas para um olhar inicialmente vazio de hipóteses, com só uma certeza: havia ali um evento em estruturação, uma prática social, portanto um etnométodo devia estar sendo construído.

Neste processo de imersão e estranhamento/familiarização em relação às culturas locais, foram sendo definidas as marcas etnometodológicas, que configuravam pontos estruturais dos processos de ensino e aprendizagem musical nas oficinas de música da Vila Cruzeiro e do Morro Santana, elementos frequentes e nucleares nas interações (necessários à comunicação intersubjetiva e ao estabelecimento de afirmações e trocas culturais): organização temporal dos processos de ensino e aprendizagem musical, negociação de repertório musical, posse e uso de instrumentos musicais. A partir destes eixos analíticos e no diálogo entre

minhas categorias (éticas) com as categorias dos pesquisados (êmicas), fui gradativamente construindo as semelhanças e distinções que se delineavam entre os cenários. As diferenças de ênfase destes três aspectos nas duas oficinas de música levaram-me a não seguir uma linha comparativa simétrica. Procurei dialogar com as categorias marcadas em campo, relacionando o que ocorria nas oficinas de música com a cultura comunitária e do afinando, mas servindo-me da comparação para iluminar as possibilidades interpretativas.

Na análise dos dados, era preciso considerar que minha presença mais ou menos ativa representava um foco de alteração psicológica, física e social constante no cotidiano dos atores sociais, que me fornecia também evidências de sua cultura, tanto quanto me suprimia outras evidências. Na convivência interacional ia-se estabelecendo um “lugar” para mim, uma observadora que se mostrava disposta a participar. Através de demandas, questões e projeção de funções e identidades, formavam-se minha imagem e minhas possibilidades de participação. Ora a tia que talvez anotasse quem não estava se comportando, ora uma possível jornalista. Uma espécie de mãe que daria carinho ou a *tia* que cuidava das coisas, que às vezes *dava carona*. A estudante universitária que *dava força* à oficina, uma professora que *ajudava* o afinador.

No movimento de encontro com o Outro, muito além das exigências acadêmicas e da “conhecida” cultura científica, deparava-me com a necessidade de superação de meus limites sócio-afetivos e com um olhar cada vez mais interior. À medida da “imposição” de um lugar para mim, sentia-me exposta e incitada à reflexão/auto-reflexão. Da mesma forma (ou, ao contrário), a expressão dialógica dos

pesquisados suscitava-me impressões interpretativas. As verbalizações e atitudes dos sujeitos a meu respeito davam-me pistas de seus valores culturais, principalmente daqueles associados à situação da oficina. Interesse pelo controle, pelo cuidado, pelos instrumentos musicais, preocupação com a disciplina, a punição, eram alguns elementos que reincidiam nas interações como marcas esperadas, provavelmente previstas e/ou valorizadas na organização comunitária, na relação dos mais novos com os mais velhos.

26 de novembro de 1997, converso com oficinandos da Vila Cruzeiro:

Vladimir: *Por que que a senhora não libera instrumento pra nós, sora?*

Eu: *Eu já expliquei várias vezes, porque eu não sou nem a professora nem a responsável.*

Vladimir: *Tá, mas... mas a senhora pode...*

Ronaldinho: *Então, nós vamo ficá ali dentro, não vamo sai nem nada...*

Vladimir: *Nós vamo ficá ali dentro com a senhora, sora.*

Cris: *A tia só é nossa madrinha.*

Eu, rindo: *E o que que é ser madrinha, heim? O que que tem que fazer uma madrinha?*

Cris: *Não sei, dar presente.*

Eu: *Ãh? Dar presente...*

Cris: *Tem que dar presente pro grupo.*

Vladimir: *Dar uma bala pra cada um. [...]*

Ronaldinho: *Não, uma caixa de bombom prá cada um.*

Cris: *Mas dai tem que ter bastante dinheiro.* [Ronaldinho ri forte.]

Eu: *Então tenho que desde agora fazer uma poupança.*

Cris: *Só falar não adianta.*

Ronaldinho: *Vende o carro! Vendemo o carro. Um real vendemo o carro.*

Adriano: *A sora vai dar um negócio?*

Eu: *Vou dar o quê?*

Cris: *Coisa pra nós.*

Ronaldinho: *É, eu não quero nada, eu só quero um tênis.*

Cris: *Ah, tênis todo mundo quer. [...]*

Adriano: *A senhora vai dar alguma coisa?*

Vladimir: *Eu quero uma casa, sora. [...]*

Eu: *No natal?*

Adriano: *Não, no bat...*

Eu: *Na apresentação do... de fim de ano?*

Adriano: *É.*

Eu: *Eu não sei que que uma madrinha tem que fazer, mas eu tenho vontade de dar alguma coisa assim, mas é meio simbólico... Só pra...*

Vladimir: *Dá uma bala pra cada... Uma bala e um carro pra cada.*

Cris: *Tá, mas não precisa dá tanto, também, né.*

Ronaldinho: *Dá um [?] prá nós do Um e Noventa e Nove. Ou uma medalha pra cada um.*

Cris: *É mesmo.*

Ronaldinho: *Cinco medalha por um e noventa e nove, lá no centro.*

Eu: *Ó...*

Vladimir: *Compra um pacotão de bala do Um e Noventa e Nove daqueles assim, ó, e...*

Cris: *Um e Noventa e Nove tá famoso...*

Ronaldinho: *Bah! Um e Noventa e Nove...*

Cris: *É mesmo, tia.*

Vladimir: *É. Tem um pacotão de bala desse tamanho.*

Ronaldinho: *O Um e Noventa e Nove tá famoso, mesmo.*

Cris: *Tudo que é coisa eu compro no Um e Noventa e Nove. [...]*

Eu: *Quais instrumentos?*

Ronaldinho, dirigindo-se a mim: *Tai, Paulinho, lá pra dentro, lá, Paulinho, vamo lá.*

Eu: *Não dá, não dá.*

Cris canta: *"E agora eu vô falá o que vale a pena [...]
Porque nós vamos cantá [...]"*

Ronaldinho: *Só dois instrumento, só, tia...*

A madrinha que poderia vir a suprir carências físicas, emocionais, materiais, também poderia ser a pessoa que ampliasse o momento da oficina, oportunizando mais situações como aquela, abrindo a associação, cedendo os instrumentos musicais. Este envolvimento, esta imersão, esta troca, assim como ia me localizando enquanto portadora de minha cultura e de uma função constituída para mim pelos sujeitos, ia também situando-os, seus desejos, valores, costumes, expectativas. Se a experiência em si já tinha um valor especial, uma experiência de vida que me marcou lançando-me em um processo de transformação profunda, também havia um sentido científico que me impulsionava a esta congregação, a este exercício dialógico, em função do qual produziam-se as análises e o estranhamento.

As singularidades vivenciadas no trabalho de campo nos dois cenários, tanto as evidências observadas ou narradas quanto os processos intersubjetivos que se instauraram para isto - desde a forma de minha entrada em campo, passando pelos trajetos de “coleta” das evidências, chegando até a construção de uma imagem e uma função para mim no grupo - alimentaram a interpretação etnográfica.

A intenção da etnografia de “captar” a natividade, interpretar uma percepção de mundo, a percepção e a atuação do Outro, parte da consciência de que jamais percebemos a realidade, a cultura, o ambiente, da mesma forma como o Outro o percebe.

“Qualquer representação de um objeto, e particularmente a do objeto etnográfico, não poderá nunca coincidir com a suposta ‘essência’ do próprio objeto. Será sempre uma sua reconstrução aproximativa, historicamente estabelecida pela compreensibilidade dos códigos que assinalam as *diferenças*, exatamente como o mapa e o território. [...] Qualquer descrição do objeto é uma sua transfiguração simbólica. O objeto não será nunca representável a partir dele próprio, mas sempre a partir de uma passagem de nível lógico, que é também uma passagem de nível comunicativo. É esta passagem, transformada em código, que se inscreve no mapa” (Canevacci, 1997, p. 138-139).

É justamente neste espaço do (des)encontro o lugar de onde falo, de certa forma inspirada pela tensão entre natividades, alimentada pela tensa e densa tentativa de criar o trabalho etnográfico com e a despeito da teoria e da prática.

No processo de construção dos dados etnográficos, as formas de dialogar com os participantes da oficina (ou de outros membros da comunidade) variavam, coincidindo com o que descreve Becker: “Muitos itens de evidência consistem em observações feitas pelos informantes aos observadores sobre eles mesmos ou sobre outros, ou ainda sobre algo que lhes tenha acontecido; estas declarações vão desde

aquelas que são parte da evolução normal de uma conversa casual do grupo até aquelas que surgem num longo e íntimo *tête-à-tête* entre o observador e o informante” (Becker, 1994, p. 53). Assim, uma evidência obtida através de uma pergunta direta - que música dentre as realizadas na oficina determinado ofcinando mais gostava, por exemplo, ou como se posicionava frente à diversidade etária no grupo - poderia ser reforçada ou refutada por uma fala espontânea ou uma atitude interacional durante a sessão da oficina. Mesmo assim, ainda era preciso observar em que circunstâncias esta fala ou atitude ocorria, a quem era dirigida, qual a intencionalidade na declaração ou ação, analisando o discurso relacionado a determinado contexto e interpretando seu significado.

Cada ida a campo revelava mais questões fundamentais à compreensão das oficinas, por vezes criava tensões em relação a observações anteriores, contradições, ou repetia-se o já “constatado”, reforçando a interpretação em elaboração. Ambos processos - tanto o de contraposição como o de reforço às evidências anteriormente constituídas - auxiliavam na construção do objeto de estudo. Foi assim que, por exemplo, foi-se reforçando a idéia das oficinas de música como espaços organizados como ação coletiva, a partir de evidências que apontavam para o valor dado às apresentações públicas (como um resultado final coletivamente almejado), para a organização do grupo através de elos cooperativos onde os participantes se encarregavam de funções específicas e para o estabelecimento de convenções, regras compartilhadas por oficineiros e ofcinandos com o intuito de economizar comunicação, tempo e energia na preparação do “resultado final”.

Para compreender as relações entre os processos e a cultura dos ofcinandos e

oficineiros na construção do etnométodo nas oficinas de música do Morro Santana e da Vila Cruzeiro, optei por realizar observações não só do espaço delimitado como sessão de oficina,¹¹ percorrendo também o cenário mais amplo, comunitário, observando as expressões culturais cotidianas, os jogos, as músicas; conversando com oficinandos e outros moradores da comunidade. Em relação aos oficineiros, pude dialogar com ambos em diversas situações - de entrevistas abertas até conversas durante festas, refeições ou *caronas*. Enquanto acompanhei o oficineiro da Vila Cruzeiro em seu trabalho junto à Escola de Samba Garotos da Orgia, conheci o bairro de residência do oficineiro do Morro Santana, com quem identifiquei que havia mais espaços urbanos cotidianamente compartilhados.

Tive oportunidade de conversar com oficineiros ligados a outras comunidades em situações diversas, além de contatar também com antigos oficineiros, em busca de construir um quadro das características mais marcantes entre todas oficinas e um caminho da história recente destas oficinas em Porto Alegre. Obtive depoimentos informais de membros da Coordenação de Música e do Projeto de Descentralização da Cultura e presenciei alguns discursos oficiais de representantes da Secretaria Municipal de Cultura.

O diário de campo, documento privado do pesquisador, base para análise dos dados, foi um aliado importante em todas as etapas da pesquisa. No tempo/espaço pós-campo colocava minhas impressões afetivas e analíticas em um texto muitas vezes confuso, outras vezes minuciosamente descritivo, ou ainda lacônico, mas de onde pude tirar energia e material para a construção de muitas partes do texto final, uma

¹¹ Espaço privilegiado de ensino e aprendizagem porque concentrava um grande número e variedade de interações deste tipo entre oficineiro, oficinandos e observadores/público.

tentativa de descrever com densidade “o fluxo do discurso social”, de “salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis” (Geertz, 1989, p. 31).

A hora de recontextualizar os dados de campo em um texto que vinculasse estilisticamente a interpretação do pesquisador à interpretação dos pesquisados, em que não se perdesse a significação viva das categorias marcadas no campo em um processo laboratorial de dissecação, exigiu-me grande esforço. Produzir um texto aberto, arejado, mas organizado, coerente, com sua tríplice dialogicidade: pesquisador - pesquisados - leitor, em que as evidências aparecessem ressignificadas e cuidadas pela análise próxima, iniciada na entrada em campo, fortalecida na imersão prolongada na cultura, foi talvez o momento mais difícil deste “ritual de passagem”. Como narrar o caráter holístico da experiência, a rede de significantes e significados, o espírito processual, mutante, ambíguo, construtivo, humano da experiência?

“Operar recortes no material empírico, escolher excertos ou passagens dos DCs [diários de campo], das entrevistas que, para além da ilustração, efetivem a composição destas tramas narrativas e sustentem o foco da pesquisa, exige planejamento e equação do aproveitamento simultâneo de vários expedientes discursivos, a fim de trazer o leitor para o setting etnográfico. Construir nexos com a multivocalidade dos atores em cena, com narrativas orais, escritas, imagéticas, sonoras, não deixar situações, fatos, personagens sem uma âncora interpretativa ou um posicionamento relacional no conjunto da narrativa, tudo isto demanda disposição em armar e desarmar estratégias a cada passo da textualização sem perder o fio condutor da análise - o tema-foco da pesquisa e seus interpretantes teóricos” (Lucas, 1998, p. 14).

Deparei-me na escrita com variados impasses. Um deles referia-se ao tratamento que deveria dar aos personagens, pois, ao mesmo tempo que se tratava de pessoas configurando individualidades, com histórias de vida significativas ao

entendimento das culturas e das dinâmicas criadas em situação de oficina, também precisavam ser pensados os personagens na configuração de um “todo” grupal, no qual se completava o entendimento do etnométodo, das negociações definidas pelos participantes em função do grupo, ou em situação de grupo. Para trazer este impasse ao texto, abster-me de definir algumas poucas histórias de vida, optando, em vez disso, por caracterizar diversos personagens em uma perspectiva de criar um perfil “semi-estatístico” do grupo. Nos recortes de cenas das sessões de oficina, alguns personagens apareceram com mais destaque que outros, em função da força das evidências que estavam sendo expressas em tal ocasião.

A foto, o áudio e o vídeo cumpriram variadas funções no trabalho. Colaboraram no resgate das evidências para a análise e descrição dos dados etnográficos (trabalho reflexivo sobre material, sobre as reações dos pesquisados ao seu uso e aos produtos de seu uso), serviram como elemento de troca com os membros das comunidades pesquisadas e como instrumento de diálogo reflexivo (também uma troca) com os participantes das oficinas de música. As fotos, além disso, falam por si como imagem analítica que dialoga com a narrativa etnográfica escrita.¹² Nesta dimensão da pesquisa contei com o apoio de dois membros do Núcleo de Antropologia Visual do Departamento de Antropologia Social da UFRGS¹³ e de Christiane Ott Mayer, uma amiga fotógrafa - parcerias valiosas. As fotos coloridas contidas neste trabalho foram criadas por Leandra, as em preto e

¹² “A transfiguração de [...] qualquer [...] tema [...] por meio de um número necessariamente limitado de fotos, é sempre um ponto inquieto, móvel, desequilibrado, entre a interpretação do sujeito-pesquisador e a interpretação desta interpretação, feita pelo leitor” (Canevacci, 1997, p. 140).

¹³ Alfredo Barros - vídeo - e Leandra Mylius - fotografia -, pesquisadores do Núcleo de Antropologia Visual (NAVISUAL), coordenado pelas professoras Cornélia Eckert e Ana Luiza Rocha, do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. No NAVISUAL há uma cópia de um vídeo sobre as oficinas de música, utilizado por mim na defesa da dissertação.

branco, por Chris.

As falas dosicineiros e de outros personagens desta narrativa foram produzidas em situações/ambientes informais e, portanto, na forma discursiva coloquial, motivo do tom do registro citado, que não pretende desvalorizar o dito ou caricaturizá-lo. Optei pela troca do nome de oficina (da oficina de música do Morro Santana) e pela manutenção dos nomes do outro oficinairo (da oficina de música da Vila Cruzeiro) e dos oficinandos, seguindo o desejo expresso pelos pesquisados. Os nomes das comunidades onde ocorreram as duas oficinas de música etnografadas foram mantidos no original. Uso o itálico para citar expressões e falas nativas e para palavras estrangeiras, e aspas para citação da literatura, de nomes de músicas e para destacar algum termo no texto. A transcrição de trechos musicais no texto sobre o Morro Santana em contraposição à não aparição deste recurso gráfico no texto sobre a Vila Cruzeiro foi uma opção metodológica que fiz em função do caráter exclusivamente oral do ensino e aprendizagem na *Cruzeiro*, pelo que acredito ajudar a imprimir as diferenças etnometodológicas entre os cenários. O uso frequente de datas referenciais extraídas dos diários de campo pretende localizar a temporalidade da narrativa. Os autores citados cujos títulos de suas obras estão em língua estrangeira foram traduzidos por mim.

Com a proposta de etnografar as oficinas de música do Morro Santana e da Vila Cruzeiro pela perspectiva das interações entre oficinairo e oficinandos, apontando para e refletindo sobre a interação entre oficina e cultura dos participantes no contexto do encontro pedagógico-musical, organizei os capítulos na seguinte ordem: no capítulo 1 descrevo a proposta institucional do projeto das Oficinas. No segundo capítulo apresento os cenários comunitários e das oficinas de música da Vila

Cruzeiro e do Morro Santana; no capítulo 3, exponho o referencial teórico que embasa a construção das interpretações sobre as evidências etnometodológicas nestes cenários, contidas nos capítulos 4 e 5. Nesses capítulos descrevo analiticamente os processos de ensino e aprendizagem musical nas oficinas etnografadas, relacionando-os às culturas de seus membros (oficineiro e oficinandos), a partir de três eixos interpretativos: organização do tempo de ensino e aprendizagem musical, negociação de repertório musical e posse e uso dos instrumentos musicais.

Durante o trabalho de campo busquei algumas aproximações com a perspectiva oficial do projeto das Oficinas de Música, que foram fundamentais para visualizar o contexto institucional onde se inseriam as oficinas de música do Morro Santana e da Vila Cruzeiro.

As Oficinas de Música enquanto projeto oficial da Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre em 1997 eram direcionadas a comunidades de classe popular. A Descentralização tomava conhecimento de quais comunidades tinham o projeto das Oficinas de Música por demanda através de reuniões com representantes de comunidades porto-alegrenses, chamadas de Fórum Municipal de Cultura, a partir do que eram definidas as comunidades em que seria serem realizadas. O pedido era então enviado à Coordenação de Música da Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre, sendo requisitada a abertura de oficina nestas locais, que eram então visitados por um supervisor das Oficinas de Música, a fim de que fosse um levantamento das condições para realização da oficina e definisse junto as comunidades os dias, o local e os recursos materiais necessários. Ao supervisor cabia organizar a abertura de uma nova oficina, acompanhar seu desenvolvimento e produzir relatórios contínuos, informando a Coordenação de Música do andamento dos processos, convocar os oficineiros e promover sessões de experimentação, a fim de criar as bases metodológicas

Capítulo 1

O PROJETO DAS OFICINAS DE MÚSICA

Durante o trabalho de campo busquei algumas aproximações com a perspectiva oficial do projeto das Oficinas de Música, que foram fundamentais para visualizar o contexto institucional onde se inseriam as oficinas de música do Morro Santana e da Vila Cruzeiro.

As Oficinas de Música enquanto projeto oficial da Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre em 1997 eram direcionadas a comunidades de classe popular. A *Descentralização* tomava conhecimento de quais comunidades tinham o projeto das Oficinas de Música por demanda através de reuniões com representantes de comunidades porto-alegrenses, chamadas de *Fórum Municipal da Cultura*, a partir do que eram definidas as comunidades em que estas seriam realizadas. O pedido era então enviado à Coordenação de Música da Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre, sendo requisitada a abertura de oficina nestes locais, que eram então visitados por um supervisor das Oficinas de Música, a fim de que fizesse um levantamento das condições para realização da oficina e definisse junto às comunidades os dias, o local e os recursos materiais necessários. Ao supervisor cabia organizar a abertura de uma nova oficina, acompanhar seu desenvolvimento e produzir relatórios contínuos, informando a Coordenação de Música do andamento dos processos; congregando os oficineiros e promover *troca de experiências*, a fim de criar as bases metodológicas

norteadoras das Oficinas de Música. Esta função da supervisão foi exercida em 1997 através de duas estratégias básicas: acompanhamento dos trabalhos através de visitas esporádicas às oficinas de música e posterior elaboração de reflexões e debates nas reuniões com osicineiros; e plano de troca de experiências pela realização de intercâmbios de oficineiros entre as oficinas.

Conforme o diretor da *Descentralização* exporia em uma reunião de avaliação e planejamento realizada por este órgão e pela Coordenação de Música da Secretaria Municipal de Cultura (12 mar. 1997) com a comunidade dos músicos porto-alegrenses, os objetivos almejados com as oficinas seriam: promover o *exercício da cidadania*, a *emergência de expressões* que estivessem *ocultas*, construir núcleos autônomos de música (*clubes de música*), valorizar as culturas locais através de processos descentralizados e oportunizar produção e fruição estética a pessoas normalmente *à margem deste processo*. Percebe-se nesta fala a interpretação proposta por Teixeira Coelho na noção de política cultural enquanto “difusão cultural”, pois é dito que a periferia está excluída da manifestação artística e da complementação estética. Conforme a linha interpretativa proposta por este autor, tal discurso separa e praticamente opõe “periferia” a “estética”, como se a população de baixa renda que vive nas comunidades periféricas ao centro urbano não produzisse, reproduzisse e usufruisse de bens culturais (Teixeira Coelho, 1997, p. 294).

Além do caráter sócio-político do projeto, o caráter educacional popular identificava-o a projetos públicos alternativos à escola (ações pedagógico-culturais integradas à comunidade), movimentos sociais que vêm ocorrendo nas grandes cidades por iniciativa de organizações não-governamentais, movimentos populares ou

órgãos públicos, como tentativa de reagir às “mazelas”¹ e ao individualismo da sociedade complexa.

Conforme Moacir Gadotti, “um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum. Os setores populares, em sua prática cotidiana, problematizam o senso comum, tratam de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário” (Gadotti, 1995, p. 70). A “educação popular” distingue-se da “educação de classe” e da “educação do sistema” (oficial) por ser um “processo sistemático de participação na formação, fortalecimento e instrumentalização das práticas e dos movimentos populares com o objetivo de apoiar a passagem do saber popular ao saber orgânico, ou seja, do saber da comunidade ao saber de classe na comunidade” (Gadotti, 1995, p. 69-70). O entendimento aproximativo que se pode fazer entre educação popular e o projeto das Oficinas de Música é em dois sentidos: tanto pelo aspecto de haver (mesmo que muitas vezes não fosse considerado o mais importante) ensino e aprendizagem fora da instituição escolar, como pelo aspecto de se buscar uma coerência entre aprendizado e experiência sócio-cultural popular.

Em uma conversa com o diretor da Coordenação de Música da Secretaria Municipal de Cultura no dia da realização da mostra final das Oficinas de Música/1996, fiquei conhecendo mais alguns objetivos deste projeto: [...] *organizar*

¹ Segundo Magnani, frente à diversidade sócio-cultural, o grande centro urbano propicia infinitas possibilidades de trocas e contatos, definindo-se entre “mazelas” e “arranjos”. Por um lado, a formalidade e frieza das relações interpessoais, o anonimato da vida urbana, a desigualdade social, a violência - desde a poluição sonora e visual até a criminalidade -, entre outros aspectos. Por outro, os lugares de lazer, os estilos particulares de entretenimento, os vínculos de sociabilidade e relacionamento (Magnani, 1996, p. 18).

grupos de cidadãos por bairros, independentemente da faixa etária, também mostrar as características dos grupos. Os grupos são diferentes, mas a metodologia dos oficinairos tem uma coisa em comum: tem método. Mas as histórias são diferentes (16 dez. 1996).

Se por um lado expressava uma proposta flexível, aberta às circunstâncias do bairro - pois havia o reconhecimento de que os grupos eram diferentes, as histórias eram diferentes -, por outro, estabelecia expectativas claras quanto à formação de grupos de cidadãos, à não-restrição etária dos participantes, à apresentação das características deste grupo a outros e à organização do trabalho conforme *métodos*. Cidadania, diversidade, identidade, organização eram os conceitos envolvidos nesta concepção oficial.

Quanto à noção de oficinas de música que historicamente foi-se estabelecendo no Brasil, esta remonta a laboratórios de som desenvolvidos nos anos 60 em diferentes partes do País inspirados na idéia de experimentalismo da vanguarda erudita européia e norte-americana. O projeto porto-alegrense de Oficinas de Música aproxima-se daquelas experiências por seu caráter prático e dialógico, no entanto distingue-se pela utilização de recursos pedagógicos vinculados à estética da música popular e por não se centrar na dimensão composicional do fazer musical, ocupando-se principalmente da execução musical, aliada à improvisação e à apreciação musical.²

Assim como a ocorrência das oficinas de música na “periferia” urbana investia nas propriedades das comunidades onde eram implementadas, a este “investimento cultural” somava-se a figura do oficinairo, que, conforme o discurso oficial, teria a

² Sobre a história das oficinas de música no Brasil e seus aspectos metodológicos, consultar Campos (1988) e Fernandes (1997).

função, por um lado, de orientar a *emergência* destas *expressões* que estivessem *ocultas, submersas*, instrumentalizando-as através do ensino musical. Por outro lado, o oficineiro era pensado como um “mediador cultural”, que, conforme Gilberto Velho, são “indivíduos que são intérpretes e transitam entre diferentes segmentos e domínios sociais” (Velho, 1994, p. 81). Estes “*brokers*” seriam “especialistas na interação entre diferentes estilos de vida e visões de mundo. Embora, na origem, pertençam a um grupo, bairro ou região moral específicos, desenvolvem o talento e a capacidade de intermediarem mundos diferentes” (Velho, 1994, p. 81). Gilberto Velho exemplifica-os com “pais-de-santo, médicos, artistas populares e políticos”, pessoas que “têm na sua atividades cotidiana a tarefa de estabelecer pontes entre universos culturais distintos” (Velho, 1994, p. 82).

Depois de conhecer as metas do Projeto de Descentralização da Cultura de criar núcleos locais de produção cultural através das Oficinas de Música, outras questões foram sendo delineadas para este estudo: Como esta proposta era inserida no cotidiano destes bairros, como era adequada às questões, interesses e carências locais, como a comunidade transformava um projeto de descentralização cultural em fato social identificado ao bairro, contando com a interferência/orientação/mediação de um oficineiro estranho à cultura local? Como as questões culturais do bairro, de seus moradores, e do oficineiro, eram trazidas à situação de ensino e aprendizagem na oficina, onde às vezes um *vamo lá* do oficineiro marcava o início de um compartilhamento de um propósito - “o lugar para onde vamos” -, no sentido de se intensificarem e concentrarem as ações para que isto ocorresse? Como se daria então este compartilhamento? Que formas de negociação, que estratégias seriam acionadas?

A escolha do oficineiro³ (um representante de outros valores, geralmente originário social e culturalmente da classe média) via negociação entre comunidade e Prefeitura, baseava-se na hipótese de que determinado perfil de oficineiro estabeleceria mais facilmente vínculos de confiança e compartilhamento simbólico com determinados oficinandos no sentido de se possibilitarem trocas comunicacionais e afetivas em uma espécie de intercâmbio cultural. Uma das possibilidades de pensar a construção do personagem oficineiro é sugerida na seguinte fala do oficineiro do Campo da Tuca, na qual anunciava o grupo local que iria se apresentar na mostra de encerramento das oficinas desenvolvidas em 1997:

Oficineiro do Campo da Tuca: Mas é o seguinte: As letras foram feitas por eles. A minha influência foi muito pouca, eu fui só um meio. Eles que fizeram tudo. Foram cinco meses de trabalho, e tal, mas esse é o produto que eles tão apresentando. Então tem o Dinando, o Sérgio, o Alessandro, o Pedrão, o Lito e o Jéferson. Então, o seguinte: As letras são deles, eu não tenho nenhuma influência nisso, é a realidade que eles vivem, é o que eles enxergam no dia a dia, é como eles conseguem ver a vida que eles tão... levando, tá? Então era isso que eu tinha pra dizer. O resto é com eles, eu sou um mero instrumento (31 jan. 1998).

A esta fala contrapunha-se a seguinte reflexão, em um outro depoimento seu, que reforçava o caráter ambíguo do papel de oficineiro: *Tu queira ou não, tu faz um trabalho de assistente social, pedagogo, professor, médico, conselheiro sentimental,*

³ A respeito da seleção do oficineiro, em 1996 era a Associação de Músicos Oficineiros (AMO) que definia o oficineiro que iria assumir a orientação de determinada oficina, conforme a solicitação da comunidade e seguindo critérios estabelecidos entre os oficinandos associados, tais como ordem de escalação por sorteio e perfil condizente com demanda de ensino de instrumento musical pela comunidade, entre outros. Em 1997, com a extinção da AMO, a seleção foi realizada pela Coordenação de Música à medida que recebia os currículos dos candidatos a oficineiro e os contrapunha às demandas comunitárias. Em 1996 onze oficineiros vinculados à AMO foram chamados e trabalharam em muitos casos em duplas, em seis comunidades portoalegrenses. Em 1997 esta Associação foi extinta, e os oficineiros passaram a ser chamados individualmente, ao todo sete, mantendo-se administrativamente ligados à Associação Cultural de Oficineiros (ACO), havendo algumas reformulações relativas a local e oficineiro encarregado em função de remanejamento para assumir supervisão e falta de oficinandos, entre outros motivos.

pai (16 jan. 1998).

O oficineiro Paulo, da Vila Cruzeiro, expusera anteriormente uma outra perspectiva sobre “ser oficineiro”, definindo-o em relação à sua vida e convocando outros músicos a esta função:

Paulo: *E o espaço aqui nos Garotos⁴ vai ficar aberto, e esse ano a gente pretende trabalhar muito com essa criançada aí, trabalhar direto, o ano inteiro com eles, e... Quero ampliar, trabalhar com outros também... de outras vilas de outras periferias também... [...] É tipo uma missão esse trabalho aí, não é uma coisa assim muito... que eu veja como um trabalho... O meu trabalho é outro, tenho outras válvulas, mas [...] issõ aí é necessário, esse contato, que o pessoal que já tem uma base, que são músicos que têm uma formação, acho que podiam doar um pouco disso também, um pouco de tempo pra essa moçada nova aí, que isso aí vai ser bastante proveitoso, já que a nossa mídia não traz... não tem... não dá uma memória, uma coisa cultural, uma memória... É só coisa do presente, não traz uma ligação, “mas por que que tá acontecendo isso agora musicalmente no país, ou no caso aqui pra nós, d’aonde que vem, quem é que fazia as coisas antes”... Aquelas história que o João Bosco fala de... Clementina de Jesus, um pouco de Clementina de Jesus com Villa-Lobos, sabe, aquela mistura... Até da coisa clássica, também... é uma coisa que não tá distante da realidade do pessoal de vila, pessoal que é mais desprovido das coisas materiais, mas... eles de repente até tão mais dentro, se chegar com aquela coisa ali, mostrar que tem ligação com a coisa popular também, que não é assim uma coisa alienígena, eu acho que... é por aí que a gente pode trabalhar bastante a auto-estima e fazer esse nosso país melhor (22 dez. 1997).*

Paulo expressava objetivos de caráter pedagógico-musical - o desenvolvimento de uma *memória cultural*, no sentido da construção de relações históricas, e da *ligação* do repertório musical clássico com o popular -, psicológico - *trabalhar a auto-estima* - e sócio-político - *fazer esse nosso país melhor*. Estas falas compunham a multiplicidade de objetivos estabelecidos em relação às Oficinas de

⁴ Escola de Samba Garotos da Orgia, de Porto Alegre, onde Paulo era nesta época mestre e presidente.

Música por parte dos membros que coordenavam e/ou orientavam diretamente sua realização. Estes seriam negociados com os oficinandos, cujas expectativas e metas serão descritas no decorrer da dissertação.

A variedade entre as oficinas de música desenvolvidas em 1997 pode ser visualizada no quadro abaixo, que reúne alguns dos dados projetados pelo supervisor das Oficinas de Música no Relatório de 1997:

Quadro 1 - Relatório das Oficinas de Música / 1997⁵

COMUNIDADES [e bairro; n° de hab.]	N° DE OFICINANDOS	INSTRUMENTOS MUSICAIS	REPERTÓRIO / CONTEÚDOS
Campo da Tuca [Vila João Pessoa; 3.139,81 hab.] ⁶	Doze (12)	[Instrumentos de percussão.] voz	Músicas elaboradas na oficina [afro] / Ritmo, canto, percepção musical
Belém Novo [Guarujá; 346,08 hab.] ⁷	Quinze (15)	[Violão, instrumentos de percussão, gaita de boca, voz]	Música elaborada na oficina (letra do grupo, melodia do oficineiro) [e MPB, gaúcha] /
Ilha das Flores [Arquipélago; 792 hab.] ⁸	Vinte (20)	Instrumentos de percussão	Músicas levadas pelo oficineiro [samba-canção, samba-enredo, frevo] /
Vila Mapa [Lomba do Pinheiro; Vila Mapa I: 1.337,02 hab. / Vila Mapa II: 2.679,52 hab.]	Seis (6)	Flauta doce	Músicas p/ flauta doce / Percepção musical, exercícios práticos, afinação, solfejo, ritmo
Chácara da Fumaça [Protásio Alves]	Seis (6)	Violão e flauta doce [canto]	Músicas folclóricas e infantis / Acordes, ritmo, pulsação
Morro Santana [Protásio Alves; 1.446,12 hab.] ⁹	Quinze (15)	Teclado, instrumentos de percussão, violão e cavaquinho	Diversas músicas, algumas elaboradas na própria oficina /
[Vila Cruzeiro][Santa Tereza] ¹⁰	[Trinta (30)]	[Instrumentos de percussão]	[Rap, samba-reggae, funk, samba-enredo e composições do grupo / pulsação, ritmo, intensidade]

⁵ Este quadro utiliza categorias interpretadas a partir dos elementos expostos sistematicamente pelo supervisor no documento de referência. Outras categorias encontradas na descrição das oficinas, não transpostas para o quadro: motivação, entrosamento, divulgação, recepção pela comunidade, opção religiosa dos oficinandos, apresentação pública. Informações obtidas por outra via estão entre colchetes.

⁶ Fonte: CUR/DEMHAB, dez. 1995.

⁷ Fonte: UP/DEMHAB, 9 jan. 1997.

⁸ Fonte: UP/DEMHAB, 28 dez. 1994; 2-3; 12 jan. 1995.

⁹ Fonte: UPE/DEMHAB, 9-10 jul. 1997.

¹⁰ Fonte: UPE/DEMHAB, 29 jul. 1998.

O Relatório informa ainda que os grupos motivavam-se principalmente para tocar um instrumento e para apresentar o repertório musical trabalhado (fosse composição do grupo ou outra música) ao público, reforçando a preferência pela dimensão performática do fazer musical, que também permearia boa parte dos discursos de oficinairos e oficinandos da Vila Cruzeiro e do Morro Santana, tanto quando se referiam ao que lhes parecia mais importante na oficina como quando expressavam o que consideravam estar aprendendo na oficina.

No capítulo a seguir apresento estes personagens - oficinairos e oficinandos - que compunham as oficinas de música nos dois bairros etnografados, situando-os culturalmente.

Para tanto, inicialmente situo aspectos do contexto institucional e comunitário compartilhados pelas duas oficinas de música. A seguir descrevo cada uma das duas comunidades etnografadas, tendo em vista a apresentação dos personagens - que sustentam o caráter interacional e interpretativo da etnografia, e que são aqui centralmente os participantes das oficinas: oficinairos e oficinandos - através de perfis culturais individuais e grupais, e suas relações com os lugares e tempos em que

¹ Segundo Maguani, "delimitar o cenário significa identificar espaços, reconhecer divisões, marcar pontos de interesse; isto é, a partir dele apenas da presença ou ausência de equipamentos e estruturas físicas, mas depois relacionar este cenário com a prática cotidiana daqueles que de uma forma ou outra usam o espaço, os atores" (Maguani, 1996, p. 37-38).

Capítulo 2

DOS PERSONAGENS E SEU CONTEXTO CULTURAL

O objetivo principal deste capítulo é descrever os cenários onde se desenvolveram as duas oficinas de música junto às quais realizei o trabalho de campo com o propósito de construir uma versão etnometodológica sobre seus processos de ensino e aprendizagem musical. Apresentarei, além de situações específicas de ensino e aprendizagem musical dentro do espaço/tempo de ocorrência das oficinas, também aspectos da cultura cotidiana dos membros das comunidades do Morro Santana e da Vila Cruzeiro. Com isso pretendo não só delimitar física e simbolicamente o território onde ocorreram as oficinas, mas ao mesmo tempo resgatar as bases do etnométodo em si, na medida em que ele se constitui em interações que intercambiam a cultura local dos oficinandos com a cultura dos oficineiros.¹

Para tanto, inicialmente situo aspectos do contexto institucional e comunitário compartilhados pelas duas oficinas de música. A seguir descrevo cada uma das duas comunidades etnografadas, tendo em vista a apresentação dos personagens - que sustentam o caráter interacional e interpretativo da etnografia, e que são aqui centralmente os participantes das oficinas: oficineiros e oficinandos - através de perfis culturais individuais e grupais, e suas relações com os lugares e tempos em que

¹ Segundo Magnani, “delimitar o cenário significa identificar marcos, reconhecer divisas, anotar pontos de intersecção - a partir não apenas da presença ou ausência de equipamentos e estruturas físicas, mas desses elementos em relação com a prática cotidiana daqueles que de uma forma ou outra usam o espaço: os atores” (Magnani, 1996, p. 37-38).

ocorreram as oficinas. Concluo com uma breve reflexão comparativa que aponta no sentido dos próximos capítulos da dissertação, em que aprofundarei a descrição da constituição dos etnométodos nestes cenários a partir de três aspectos do fazer pedagógico-musical - a organização temporal dos processos de ensino e aprendizagem musical, a negociação do repertório musical e a posse e uso dos instrumentos musicais.

2.1 Situando o cenário na cidade

As oficinas de música etnografadas pertenciam concomitantemente a um projeto oficial e a um projeto comunitário. Do ponto de vista institucional, integravam-se ao Projeto de Descentralização da Cultura da Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre, que visava atender demandas sócio-culturais específicas de comunidades da periferia urbana. Já sob o enfoque microssocial, as oficinas projetavam-se através de fazeres pedagógico-musicais negociados por seus participantes. Estes personagens encontravam-se por um lado vinculados a uma complexa rede social urbana que os situava em um território cultural além das fronteiras geográficas do bairro, e que, por outro, pertenciam a uma cultura local, gerada pela convivência, tecida cotidianamente, que resultava em experiências de significação ímpar para seus membros.

Morro Santana e Vila Cruzeiro eram agrupamentos urbanos que constituíam, junto com outras vilas, grandes áreas periféricas no conjunto urbano da cidade. Suas origens históricas e suas dimensões populacionais podem ser inferidas a partir dos seguintes dados oficiais:

Quadro 2 - Dados demográficos

NOME	ANO DE OCUPAÇÃO	BAIRRO	DOMICÍLIO	HABITANTES	FONTE/DATA
Vila Cruzeiro do Sul, ou Grande Cruzeiro	1956	Santa Tereza	Abrange quase vinte vilas		
Vila Cruzeiro			837	3.255,93 (estimativa)	UPE/DEM HAB, 29 jun. 1998
Morro Santana	1966	Protásio Alves	Abrange quase quatro vilas		
Nova Tijuca ou Vila Tijuca, ou ainda Morro Santana			351	1.446,12 (estimativa)	UPE/DEM HAB, 9-10 jul. 1997

As comunidades do Morro Santana e Vila Cruzeiro, apesar de suas distintas identidades entremeadas na complexidade da vida social urbana, caracterizavam-se ambas por terem surgido a partir de assentamentos, ocupações irregulares de terrenos distantes do centro urbano. À época de meu trabalho de campo ambas estavam incluídas em um projeto municipal de regularização dos terrenos, que, a partir da *tentativa de entender a irregularidade*², vinha promovendo melhorias e garantias de usufruto vitalício dos terrenos a seus moradores.

Neste processo de luta por melhoria da qualidade de vida, ao que se somavam diferentes graus de carência econômica de seus moradores, as comunidades auxiliavam na definição das prioridades de investimento da Prefeitura Municipal na cidade, encaminhando através das associações de moradores suas demandas ao

² Conforme expressão utilizada em janeiro de 1997 por um sociólogo do DEMHAB (Departamento Municipal de Habitação de Porto Alegre), órgão responsável pelo Programa de Regularização Fundiária.

Orçamento Participativo³. Neste contexto sócio-político nasciam as oficinas de música, que atendiam principalmente membros das próprias comunidades que haviam demandado e onde se realizava determinada oficina. A possibilidade de participação estava aberta também a membros de comunidades vizinhas ou de outras comunidades mais distantes.

Não havia uma seleção rigorosa dos candidatos a oficinandos e nem lhes era exigida permanência ou assiduidade na continuidade da oficina. Eram aceitas (sob concordância entre Prefeitura, oficineiro e comunidade) pessoas com diferentes experiências e interesses musicais, o que resultava em grupos heterogêneos tanto em termos de porte e uso de instrumentos musicais como em relação ao “nível de adiantamento”⁴. O único limite, previsto pela Prefeitura, referia-se à idade mínima de 16 anos aos participantes, o que resultava não no cumprimento literal da exigência “pública”, mas em uma tensão em relação a este aspecto, gerando atitudes que variavam da inclusão incondicional de crianças até sua exclusão imposta diretamente por algum adulto, verbalizada.

Havia, portanto, nas oficinas, além do encontro da cultura local com a cultura do oficineiro, um encontro de diversidades entre os próprios oficinandos: musicais, etárias, econômica, sócio-culturais. Para este contexto permeado pela diversidade, construíam-se estratégias e convenções específicas - de ensino e aprendizagem, de disciplinamento, de reciprocidade, de resistência - negociadas em atos e significações

³ Mecanismo político de exercício da cidadania proposto pela administração municipal e vigente desde 1989 em Porto Alegre.

⁴ Este termo está sendo utilizado aqui de forma genérica, referindo-se ao desenvolvimento de variadas competências musicais, tais como habilidades técnico-instrumentais e domínio de conhecimentos teóricos. A noção pretende sintetizar algumas expressões vigentes nos discursos de oficinandos e oficineiros, que se avaliavam/auto-avaliavam, entre outros critérios, pelo *adiantamento*.

próprios ao etnométodo de cada oficina.

2.2 O Morro Santana

2.2.1 Dos espaços pedagógico e comunitário

No Morro Santana, a *casinha*⁵ parecia o ponto de referência principal a partir de onde ver o bairro e situar a oficina. Uma praça ali perto, outra mais adiante. A associação de moradores ao lado, separada da *casinha* por um corredor não coberto, com sua parede externa grafitada. Os oficinandos que moravam perto. Outros que precisavam utilizar algum meio de transporte, ônibus ou carro, para chegar ali. *Shows* em frente nos dias festivos. Era como se todas as relações que se criassem entre oficina e cotidiano local fossem vistas a partir deste espaço, o olhar em direção ao exterior. Por outro lado, era à *casinha* que as ações convergiam, como se a cultura local se condensasse na *aula de violão*, como muitos oficinandos chamavam a oficina de música, e nela se deparasse com suas próprias variedades e com o encontro com a cultura do oficineiro, gerando, na aparente delimitação das paredes, dos integrantes, das frequentes duas etapas de aula, atmosferas variadas, da excitação à monotonia, durante as sessões da oficina.

⁵ *Casinha* era a expressão utilizada pelos moradores locais para se referirem a uma pequena casa de madeira de propriedade da Associação de Moradores da Vila Tijuca.



Uma correlação positiva se estabelecia entre o espaço e a proposta do trabalho: o número de oficinandos, as atividades propostas, negociadas e realizadas e os instrumentos musicais adequavam-se às proporções da *casinha* e às condições micro-locais. Um grande quadro-negro, situado em uma de suas paredes era utilizado na maioria das sessões. Alternadamente surgiam nele partituras, posições (tablaturas

representando trastes de violão), cifras, letras de músicas, títulos, nomes, desenhos, complementando a comunicação sonora - verbal e musical - e gestual do grupo. Conforme Osmar, jovem adulto afinando, um dos idealizadores de sua ocorrência nesta comunidade, a *oficina do Cícero*⁶ estava ocorrendo na *casinha* porque ali tinha *quadro-negro, para ensinar teoria*.

Excepcionalmente, a *casinha* era substituída como espaço de ensino e aprendizagem musical pelo salão principal do prédio da Associação. Isto ocorria quando o grupo realizava ensaio geral para alguma apresentação musical com o equipamento de sonorização, ou quando se apresentava em eventos no seu interior. A rua em frente também se tornava eventualmente cenário da oficina de música, como foi o caso quando houve apresentação do grupo no domingo do lançamento do livro “Memórias do Morro Santana”⁷.

A precariedade deste prédio, devida à madeira fragilizada pela ação do tempo, mesclada à sua centralidade cultural (a ela convergiam interesses, demandas, sugestões, ações da comunidade), contrastava com a aparência das casas próximas, simples porém bem estruturadas, propriedades privadas. Na rua onde se situava, a Daniel Betts, ampla e de paralelepípedo, a maioria das moradias era constituída de alvenaria com reboco, criando uma composição homogêneas de fachadas. As casas variavam entre um e dois andares, muitas delas com pátio na frente e gradeadas.

⁶ Nome do oficinairo da oficina de música do Morro Santana.

⁷ Livro produzido e editado pela Secretaria Municipal de Cultura, lançado em dezembro de 1997.



Conforme pude observar em algumas caminhadas por dentro da vila e saber pelas falas dos oficinandos e de outros membros da comunidade, a sociabilidade entre habitantes da Vila Tijuca era exercida no interior das casas e também nas ruas secundárias. Via frequentemente grupos de adolescentes reunindo-se próximos à Associação, às vezes circulando de motocicleta ou de bicicleta.

Em fevereiro de 1998, no dia da eleição da nova diretoria da Associação de Moradores, tive a oportunidade de conversar com Valdivia, moradora local vinculada ao movimento comunitário, que me acompanhou em um passeio pela vila, contando-me histórias da comunidade.

Mostra-me sua casa na *praça dos pequenos*, como chama uma das praças locais. A grama teria sido plantada pelos moradores, assim como as árvores. Na cancha de esportes, de dimensões restritas, crianças jogavam bola, outras transitavam dali para outras direções, andando de bicicleta. Havia uma “pracinha” com balanço, gangorra e outros equipamentos de diversão infantil, parcialmente ocupada por crianças. Poucos adultos por perto, mas as casas contornavam a praça, muito

Valdívia conta sobre seu envolvimento com o trabalho comunitário junto à primeira oficina que houve na Vila Tijuca. Um pessoal do GAPA (Grupo de Apoio e Prevenção à Aids) veio fazer um trabalho com crianças e adolescentes da comunidade, direcionado à *descoberta da sexualidade*, a partir do que se levantaram questões relativas ao uso de drogas e à Aids. Ela e uma colega deveriam distribuir camisinhas aos adolescentes e chamá-los para este trabalho. Na primeira vez que o fizeram, nas praças da vila, foram assistidas por um integrante do GAPA; na segunda vez já estavam *mais à vontade*. Como distribuíram camisinha também para as crianças, e sua colega era professora da escola da região, as mães *fizeram fila* para tirar satisfação sobre aquilo. Elas expuseram a proposta do trabalho, e a partir daí a receptividade foi boa. Foi aí que se iniciou o trabalho com *oficinas*.

Fomos juntas à *praça dos grandes*. Lá também havia crianças, mas predominavam grupos de jovens adolescentes. Havia também uma pequena cancha de esportes, e se repetia a sensação de proteção do espaço público pelo privado, as casas em volta da praça. Grupos de adultos conversavam em frente às casas. O contraste com a outra praça não ocorria somente em relação à faixa etária predominante: a praça era um pouco maior, e as casas sólidas, bastante grandes e bem gradeadas em volta conferiam a este “pedaço”⁸ um aspecto mais afirmativo de classe média, enquanto na *praça dos pequenos* as casas um pouco mais simples e de menor dimensão geravam uma ambiguidade na interpretação do contexto entre o “popular” e “de classe média”.

⁸ Conforme Magnani, “pedaço” corresponde a um “espaço intermediário entre o privado (a casa) e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla que a fundada nos laços familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade” (Magnani, 1996, p. 32).

2.2.2 Os oficinandos



A chegada dos oficinandos para a oficina, dos assíduos aos eventuais, ocorria aos poucos, e nesta medida iam-se dispondo nas cadeiras e classes existentes. Parcos recursos: classe, cadeiras e cadeiras com braço para escrever, compostas de acrílico, metal ou madeira, os materiais bastante gastos. Não havia sempre uma mesma ordem nestes móveis, porém com a intervenção de todos organizavam-se os espaços conforme uma proposta interacional: as classes e cadeiras de frente para o quadro-negro dispunham-se ao diálogo com quem ocupasse aquele espaço frontal. Esta disposição inicial e basicamente mantida durante toda a sessão da oficina - composição oficinandos-de-frente-ao-oficineiro - era ornamentada por ou contraposta a formações alternativas e movimentações intensas. Apesar da oficina se desenvolver em um ambiente pequeno e delimitado, a movimentação no seu interior e entre interior e exterior era constante. Oficinandos que se procuravam, observadores que entravam e saíam, oficinandos que saíam e retornavam.



Havia uma tendência entre os oficinados em ocupar os mesmos lugares a cada sessão, ou uma zona mais ou menos específica. A “sala de aula” parecia se organizar segundo a lógica da comunhão das idades. Ana Cláudia (11 anos), uma menina extremamente ativa e falante, geralmente preferia o meio, e transitava sempre pela sala, andava até a porta, às vezes saía. Rodolfo (11 anos) parecia preferir a região

centro-esquerda, quase frente. Ficava geralmente perto de Luciano (12 anos). Marcel (17 anos) preferia a janela, dividindo a vizinhança frequentemente com Fred (16 anos), mas também ocupava por vezes uma classe bem à esquerda, na frente. Ana Cláudia juntava-se a Luciano e Rodolfo em conversas, piadas, risadas, conspirações. Havia momentos de maior concentração na atividade predominante em que parcial ou plenamente se dissipava esta interação do trio, para em seguida ser retomada, às vezes integrando outros oficinandos nas suas propostas de sociabilidade. A este grupo, o contraponto ora das individualidades, ora dos grupos mais velhos. Era possível perceber um certo incômodo de parte do grupo com a zoeira provocada pelos oficinandos menores, mesmo que às vezes este clima fosse compartilhado pela quase totalidade dos participantes.

Segunda-feira era o dia dos *iniciantes* e terça-feira, dia oficial dos *mais adiantados*. Apesar disso, variavam suas vindas, combinando-se em grupos de oficinandos de diferentes idades e níveis de adiantamento e com distintos instrumentos musicais. Os mais usados eram violão, cavaquinho, voz, um surdo e um ou dois teclados. Bomba (apelido pelo qual era conhecido um jovem oficinando) eventualmente trazia um saxofone ou um clarinete, o qual vinha aprendendo a tocar com seu pai. Os níveis de adiantamento referiam-se não só ao domínio técnico instrumental dos oficinandos. Entre os *mais adiantados* e os *menos*, uma gama variada de habilidades, domínios, experiências, conhecimentos técnicos e discursivos musicais. Entre frequentadores mais ou menos assíduos, por volta de vinte oficinandos. Alguns *adiantados* que iniciaram sua participação na oficina em 1997, outros quase *iniciantes* que já a frequentavam desde 1996. O tempo das experiências

individuais com música mesclava-se ao período de participação na oficina, combinando-se em diferentes tipos e intensidades de competências musicais.

Ai, eu quero servir só pra cantora! - diz Ana Cláudia durante uma sessão no final de agosto de 1997, em que ela alterna momentos de manipulação do violão com outros em que participa cantando. Fala sobre sua intenção de tornar-se *famosa*. A oficinanda Tatiane (16 anos) ri com certo desprezo de sua pretensão. Ana Cláudia fundamenta seu desejo: *Toda a minha família é famosa*. Tempos depois eu viria a saber que Ana Cláudia tinha um irmão que tocava pandeiro e que participava da Ala de Pandeiros da Escola de Samba Estação Primeira de Figueira, cujos ensaios ocorriam no Clube Cruzeiro, ali mesmo no Morro Santana. Assim como Ana Cláudia, muitos oficinandos tinham na família músicos profissionais ou amadores, uma presença que talvez os estimulasse a esta inserção na oficina: Rodolfo tinha um tio que *tem um grupo em Brasília* e o outro que em Porto Alegre *toca na igreja*. O tio de Tatiane era cantor *conhecido lá pros lados de Bom Jesus*, e seu pai, já falecido, também era cantor. Paola (9 anos) era sobrinha de Ozéias, um jovem - também oficinando - que tocava em uma banda de pagode e como *freelancer* em outros conjuntos musicais. O pai de Bomba, músico semi-profissional que almejava tornar-se *professor de música*, era professor em uma escola de música particular no centro de Porto Alegre e clarinetista na Banda Municipal.

No entanto este perfil musical familiar retratava apenas parcialmente o conjunto de trabalhos desempenhados pelos familiares dos oficinandos (crianças e adolescentes) ou pelos próprios oficinandos. Alguns pais trabalhavam junto ao pequeno comércio, fosse como proprietários ou como empregados. A mãe e o pai de

Ana Cláudia, separados, tinham, cada um, uma loja de sapatos no centro (a loja de sua mãe levava seu nome: *Cláudia*). Os pais de Fred trabalhavam como vendedores em lojas locais (um atacado e uma malharia). O pai de Rodolfo trabalhava com entrega de massas. Havia outros familiares e oficinandos com emprego no funcionalismo público. O pai de Marco (14 anos) era torneiro mecânico da Companhia Estadual de Energia Elétrica (CEEE), Seu Adroaldo (um senhor de mais ou menos 45 anos) trabalhava na Empresa de Correios e Telégrafos (ECT) na Grande Porto Alegre. Ao emprego no pequeno comércio e no funcionalismo público somavam-se outras formas de trabalho. Seu Luiz (50 anos) era aposentado de uma empresa regional de aviação. O pai de Stefani (14 anos) era eletricitista. A mãe de Rodolfo *cuida de um bebê porque ele é doentinho*. Tatiane relata sobre sua família: *A mãe trabalha como dona de casa e às vezes ela dá uns biquinho por aí, faz uma faxina aqui, uma lá... [...] Meu padrasto trabalha em obra. [...] E o meu vô é caseiro. Só que ele já tá aposentado* (9 dez. 1997).

A mãe de Luciano trabalhava em uma galeria no centro de Porto Alegre e era proprietária de um imóvel na Vila Tijuca, que alugava para um mercado. Marcel passara no vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul na época do meu trabalho de campo, para cursar Relações Públicas. Os distintos trabalhos e o fato de haver alguns oficinandos integrados ao projeto social de cursar a universidade apontavam no sentido de haver neste grupo tanto membros da classe popular-operária como de classe média, estes identificados pelo compartilhamento dos valores de classe média ligados à “carreira” profissional e pelos empregos regularmente remunerados.

À família, com ou sem a presença de músicos, somava-se a escola como ambiente responsável tanto pelo estímulo como pelas carências musicais: Stefani diz que sempre gostou de música, mas que na escola não havia. *Só teatro. Só que o professor não é de teatro, são dois professores da escola que dão teatro: o de português e uma mulher da biblioteca.* Nenhum dos oficinandos tinha aula de música no colégio. Ao conversar com Tatiane sobre este assunto, conta sobre a aula de inglês da escola que frequentava antigamente: *A professora traduzia prá gente, daí a gente ouvia a música. [...] Mas a gente tava mais interessado na música do que na tradução* - Tatiane ri da estratégia de projetar o interesse no aspecto não central ao foco da aula, na música.

Sob influências familiares e outras, o desejo de compartilhar da oficina de música era reforçado pelas experiências musicais individuais (que definiam competências musicais prévias, adquiridas em diferentes contextos do cotidiano destas pessoas) e pela possibilidade de dispor dos recursos técnicos para participar no grupo (para aqueles que optavam por um instrumento musical diferente da voz humana). Paola há três anos recebia orientação de como tocar teclado de seu tio Ozéias, que lhe presenteara com seu antigo teclado quando comprara para si um de melhor qualidade. Marco aprendera violão com um amigo no Salto do Jacuí, em umas férias de verão. Antes disso *não gostava de violão*. A mãe de Luciano (que na oficina aprendia a tocar cavaquinho) vinha pesquisando preços de aulas de música em escolas particulares, quando surgiu a oportunidade de seu filho entrar na oficina de música ali mesmo, a uma quadra de casa. Certo dia menciona sua intenção de que Luciano futuramente estude teclado. Este, por outro lado, demonstrava grande interesse em tocar na

bateria mirim da Escola de Samba Bambas da Orgia. Tatiane inicialmente trazia um violão e vinha aprendendo música através do instrumento. Mas com o tempo parou de trazê-lo, definindo-se pela função de cantora no grupo. Destaca em um depoimento que se apresentou aos nove anos como cantora em uma churrascaria com o tio cantor, ganhando então seu primeiro cachê. Fred ganhou um violão em 1991, seu pai ia lhe pagar aulas particulares, *mas tava muito caro. Ai quando começou aqui, foi ótimo.* Atividades cotidianas compartilhadas em casa envolviam a audição de músicas: Rodolfo conta que muitas vezes ele ouvia rádio junto com sua irmã mais velha, enquanto esta fazia a limpeza da casa. Tatiane diz que aos domingos suas amigas costumavam ir até sua casa e *ficavam ouvindo som bem alto*, deixando sua mãe *quase louca*.

Apesar da ausência da música como disciplina oficial na escola, a vida musical destas pessoas era intensa, ligada a múltiplas redes. Escola de samba, intercâmbio com amigos, redes familiares, meios de comunicação. Costurando estas redes, através de diferentes significações, os múltiplos repertórios musicais. Em relação aos gêneros musicais, parecia haver um agrupamento das preferências entre os oficinados conforme a faixa etária: os mais velhos situavam-se mais como apreciadores de *rock*, música popular brasileira (MPB), *jazz*, música gaúcha. Os mais novos vinculavam seus interesses ao samba, ao pagode, *axé-music*, *rap*. Já os adolescentes e algumas exceções entre os pequenos - Paola, por exemplo - identificavam-se com gêneros mais variados, transitando da MPB ao pagode, do samba ao *rock*.

Nas sessões da oficina, a referência a intérpretes apreciados ou lembrados com certa ironia - Djavan, Gonzaguinha, Xuxa, Simone, Gabriel o Pensador - é conjuntos

* Este trabalho é licenciado sob a Licença Pública Geral em Português da Creative Commons, sob os termos da licença CC BY-NC-ND/3.0.

musicais - Paralamas do Sucesso, Só Pró Contrariar, Chiquititas. As músicas dedilhadas na simultaneidade dos acontecimentos: “*La Bamba*”, “*Chariots of Fire*”, “Parabéns a Você”, “Semeadura”.

Quanto à aprendizagem musical, percebia nas falas uma afirmação difusa da crença no talento inato, no *dom*, muitas vezes como forma de desculpar-se por erros cometidos ou dificuldades encontradas no processo: Ana Cláudia, frente a uma situação em que Cícero elogia Tatiane enquanto cantora, desabafa, pedindo consolo: *Ah, psor, já vi que não dou pra isso!* Em outro período da oficina, talvez buscando uma desculpa discursiva às suas carências materiais, Tatiane diz que *tem gente que nasce pra tocar violão*, isentando-se deste “traço genético”. Está com um dedo quebrado e vendeu recentemente seu violão. Mas esta visão sobre a competência musical marcada pelo inatismo somava-se à valorização do esforço, do estudo.⁹ A esta frase da Tatiane, Seu Luiz contra-argumenta que aprender violão exige trabalho, esforço. O oficinheiro pondera: talento, nasce-se com ele, mas tem-se de desenvolver. Roberto (jovem adulto que não fazia a oficina mas que, como membro da Associação de Moradores, era um dos responsáveis por sua organização) retorna ao sentido argumentativo de Seu Luiz: aprender exige inteligência e muito esforço. Em outra oportunidade, ouço Paola dizer que queria estudar música *até ficar no ponto*, até tornar-se *música*. Bomba elogia Ozéias: *Vai ser um grande músico se estudar. A maioria dos tecladistas daqui são cachorritos. Ele não. Os do resto do país são estudados, os daqui não.*

A música aparecia também como um recurso para conquista de *status* e

⁹ Esta concepção é apontada por Walênia Silva como predominante entre alunos de maioria de classe média baixa em uma escola alternativa de música portoalegrense (1995).

ascensão social, apontando igualmente para a idéia de profissionalização: *Ainda vão ouvir muito falar de mim.* Através deste anúncio, Tatiane expressava expectativa de conquista de prestígio, de tornar-se conhecida. Mas também almejava que o grupo atingisse alguns objetivos vinculados ao sucesso público: *Importante é a gente gravar um CD, né, se Deus quiser. [...] Tem que ir longe, né? [...] Depois que o grupo gravar um CD eu acho que... não sei, quem quiser continuar no grupo continua. Quem não quiser... cada um pro seu lado, mas eu acho que dá pra continuar junto, também... Se... ganhou o sucesso junto deve ir junto, né...* (9 dez. 1997).

Uma fala de Ana Cláudia sobre a importância da oficina reforça esta idéia de *crescer na vida* individualmente mas também com o grupo: *Pelo menos tu começa uma vida, ser um cantor... um... um tocador de uma banda... ver se... forma uma banda aqui entre nós, né. Prá crescer na vida [...]. Que a vida não é... não é uma chupeta, [ri] como se diz...* (9 dez. 1997).

2.2.3 A casa e a rua

Adolescentes, crianças e mesmo alguns adultos eram moradores do Morro Santana desde o nascimento. Muitos oficinandos habitavam próximo à *casinha*, como Ana Cláudia, Rodolfo e Tatiane, que eram vizinhos e moravam próximos à *praça dos pequenos*, a mais ou menos duas quadras dali. Saindo de seu cotidiano residencial traziam vestígios do mesmo: Rodolfo com os cabelos molhados do banho ou atrasado porque precisou jantar antes, afinal, era aniversário de sua mãe. Ana Cláudia comendo um pedaço de peixe. Paola e Luciano respectivamente acompanhados até a porta da *casinha* pelo pai (ou mãe ou tio) e pela mãe, que voltavam às suas casas para depois

buscá-los. Tatiane trazendo uma fita cassete com um pagode lento, tipo *swing*, para compartilhar com os colegas das músicas que ouvia em casa. Marco pergunta as horas porque precisa ir em casa tomar um remédio, depois volta.

Outros oficinados vinham de outros locais: Seu Adroaldo, de carro, provavelmente direto do trabalho. Stefani de ônibus, pois não morava na Vila Tijuca. Enquanto Paola e Luciano iam acompanhados à oficina, os outros oficinados pareciam ir sós. No entanto no final da sessão, no retorno para casa, alguns oficinados menores - Ana Cláudia, por exemplo - buscavam a companhia dos maiores, temendo perigos noturnos na travessia até o lar. A preocupação com “a rua” é expressa pela mãe de Luciano, que afirma que ele só saía para brincar na rua no domingo, e apenas com os amigos em quem ela confiava. A rua como espaço de sociabilidade e lazer carregava a ameaça do “contágio” pela violência e pela marginalidade, exigindo um controle externo constante traduzido pela mãe de Luciano na sua aprovação dos companheiros de rua do filho.¹⁰

Referências à violência urbana permeavam também outras falas: Ouço relatos sobre moradores das vilas próximas que constituíram gangues para roubar carros, aconselhando-me a deixar o meu em frente à Associação. As pedreiras, que marcavam a história e a paisagem do Morro Santana, eram indicadas para serem exploradas em passeios em grupo, para se evitarem problemas envolvendo violência. No dia de eleição da nova presidência da Associação, a duas semanas do carnaval, a oficinanda Renata (18 anos) conversa com Paola sobre um incidente no sábado anterior,

¹⁰ Sobre rua como espaço de sociabilidade e de socialização entre grupos populares, onde a violência é contraposta ao cuidado familiar à criança, aos desejos infantis e à falta de equipamentos de cultura e lazer como elementos definidores das trajetórias infantis, muitos trabalhos têm sido publicados no Brasil. Ver, entre outros, Alba Zaluar (1992) e Rubens Adorno (1997).

ocorrido na Escola de Samba *Figueira* enquanto Renata dançava. Um tiroteio. Renata diz que por isso no domingo foi *no Bambas*, onde não aconteciam aquelas coisas. Atenua-se a tensão da história contada misturando-se a “realidade” à ficção:

Paola: *Tu quase morreu lá!*

Renata: *Eu morri.*

Paola: *E como que tu tá aqui?*

Renata: *É que esqueceram de me enterrar.* O diálogo era acompanhado por risos discretos, a falta do riso solto talvez significando um certo estranhamento entre as duas oficinandas, de diferentes idades e que haviam se conhecido há poucos dias, em situação de oficina onde disputaram a escolha de repertório musical a ser realizado na sessão.

A oficina entremeada no cotidiano da comunidade permitia-me construir algumas faces do perfil cultural do grupo, complementadas pelos depoimentos. Já a trajetória do oficineiro, fui constituindo principalmente a partir de seu discurso verbal.

2.2.4 O oficineiro

A maioria dos oficinandos referia-se à oficina enquanto *aula de violão*, levando-me a pensar que esta seria a expectativa geral em relação ao quê aprender na oficina - a tocar *violão*, um instrumento associável à MPB, à “harmonia” do carnaval, à sua parente guitarra no *rock*, que sintetizava o conjunto de instrumentos incluídos na oficina. Além de quererem aprender a *tocar*, alguns membros do grupo expressavam desejo de aprender a ler música *por partitura*, e muitos avaliavam positivamente que estavam aprendendo ou haviam aprendido muitas *músicas*. A partir

destas falas, evidenciava-se a coerência da escolha de Cícero como oficinairo negociada entre comunidade e Prefeitura, pois seu perfil condizia com objetivos e interesses expressos pelos oficinandos.

No entanto, mesmo escolhido por uma possível compatibilidade em termos de sua proposta de trabalho com as expectativas dos membros da comunidade do Morro Santana, o oficinairo representava neste cenário uma figura estranha à cultura local, advindo de um outro contexto sócio-cultural. Portanto, à heterogeneidade etária e de níveis de adiantamento somava-se, no momento do encontro na oficina de música, a diversidade cultural entre oficinairos e oficinandos. Talvez ambos fossem filiados a grupos sócio-culturais com perfis semelhantes, no sentido de pertencerem à amplamente variada faixa da população brasileira que se localiza entre a classe popular e a classe média. No entanto descreviam distintas trajetórias vividas em relação ao centro urbano. Enquanto a maioria dos oficinandos nascera e crescera no Morro Santana, Cícero nascera em Jaguarão, crescera em Pelotas, vivera em Porto Alegre, no Rio de Janeiro e novamente em Porto Alegre, onde residia nesta época, em um bairro de classe média.

Cícero: Bom, é, eu comecei tocando tarol... Com três anos eu ganhei um tarol. [...] Com sete anos eu comecei a estudar acordeon num conservatório em Jaguarão e aí depois eu me mudei pra Pelotas, também... continuei estudando acordeon, aí depois eu larguei o acordeon, vendi o acordeon e comprei um violão. Tinha os meus primos que tocavam violão, tinha aquela coisa de eu querer aprender violão também. Aí com doze anos eu comecei a tocar violão e... com 16 eu comecei a compor umas canções. Mas o violão eu tocava mais de ouvido, pegava assim... eu não era muito estudioso, gostava era de sair tocando. Mais adiante eu entrei na Universidade, fui fazer "Composição e Regência", isso era... na década de setenta. Fiz o curso... até a metade do curso, depois abandonei... fui ser músico, né, tocar e cantar, enfim... Fiz isso aqui em Porto Alegre... e no Rio de Janeiro também, durante um tempo. Fui morar lá, tocava, cantava, gravava com algumas

... pessoas [...] e gravei um disco solo, também, na década de 80, isso. Ai voltei pra cá de novo e continuei mais ou menos fazendo a mesma coisa, tocando, cantando, compondo... música popular, com vários parceiros, aí. Com Kledir, com Fogaça, com Jaime Vaz Brasil, Luiz Coronel, Luiz de Miranda. [...] Bom, agora na década de noventa voltei de novo para a Universidade e tô terminando o curso de licenciatura em música (3 nov. 1997).

Cícero relacionava *sair tocando* com *não ser estudioso*. Possivelmente estivesse associando “ser estudioso” com o aspecto teórico, analítico, fragmentário do processo de ensino e aprendizagem musical, em cuja direção orientaria momentos das sessões da oficina. Parecia vincular o *sair tocando* a músicas e não a exercícios, à “não-análise” das dificuldades para criar mecanismos conscientes de estudo das mesmas. *Sair tocando* era do que ele gostava. Era o mais divertido. Era como em geral as sessões da oficina terminavam.

Na afirmação de que abandonara a faculdade para *ser músico*, mais uma distinção: *Ser músico* era, para Cícero, diferente de “cursar a faculdade de música”, ao que se dispôs mais adiante: *Eu tive uma formação... o aspecto formal do meu estudo, eu tive, claro, um pouco daquele estudo acadêmico, relacionado com [...] aqueles métodos todos relacionados com o estudo acadêmico (3 nov. 1997).*

Sobre sua formação extra-acadêmica, relata que:

Cícero: Ai era mais uma coisa empírica, assim. Eu cantava desde pequeno, tocava, era musical. [...] Quando eu tocava acordeon eu gostava mais de tirar as músicas de ouvido do que de ficar seguindo pela partitura. [...] Eu estudava também com partitura, etc, tocava, enfim... Mas... eu era meio rebelde, eu gostava mais... E acabei me tornando professor de teoria, também, depois... - Cícero ri do aparente paradoxo entre suas preferências ao processar o fazer musical e sua atividade como professor de teoria (3 nov. 1997).

A tensão entre o ensino da teoria musical - como algo exclusivamente ligado à

escrita musical, à verbalização de conceitos e à análise formal da música - e a orientação do trabalho para a prática musical marcava o discurso do oficinairo, e seria um motivo de constantes negociações com os oficinandos durante as sessões, envolvendo também os “exercícios”, uma espécie de abordagem analítica da prática.¹¹ O desejo de conhecer a teoria parecia se chocar com o prazer de realizar as músicas.

Apesar de sua formação universitária e o peso que Cícero investia no ensino da teoria e na organização dos processos de ensino e aprendizagem em também outras atividades de caráter analítico parcial e progressivo, na oficina evidenciava-se por outro lado intensamente sua vivência enquanto instrumentista - violonista e percussionista -, os seus vínculos com a música regional e a MPB e com o *rock* nacional e internacional.

Cícero: [...] *Aquela cultura musical que tinha uma certa influência nos anos sessenta, internacionalmente. Beatles, rock and roll... [...] e daquele movimento todo da música popular brasileira, eu acho que isso sempre teve muita influência no meu trabalho... Que é a época dos festivais, onde surgiu o Chico, o Caetano, esse pessoal todo... Acho que eu tenho forte influência desse pessoal no meu trabalho, além de ter também, dentro do meu trabalho, um caráter regional, também, uma formação de música regional, eu nasci no interior, né, então eu acho que isso... essas coisas todas influenciaram no meu trabalho (3 nov. 1997).*

A partir destes personagens - o oficinairo e os oficinandos, e outros membros da comunidade local ou trazidos pelas redes urbanas ao Morro Santana - suas experiências, valores e interesses, e das formas como ocupavam os espaços no sentido da realização da oficina, constituíam-se os processos de ensino e aprendizagem, organizados segundo as especificidades culturais negociadas entre os membros do

¹¹ Ver detalhes sobre a caracterização do exercício como aspecto inerente à disciplina em Foucault (1996, p. 145-146).

grupo. Eu acompanhava as sessões de um lugar de observadora, permitindo-me mais a “participação” em momentos externos a elas, e destes lugares ocupados busquei entender que elementos interacionais eram fundamentais àquele grupo na oficina e como eram expressos em suas ações e significados em seus discursos. Conhecendo um pouco mais de suas experiências cotidianas, principalmente através dos depoimentos, ficou ressaltado para mim que aquele grupo, identificado tanto com os valores de classe média quanto com os dos grupos ou camadas populares, afirmava-se tanto pelas individualidades e diferenças quanto pela coletividade e identidade grupal.

Interesse por ascender socialmente, ser famoso, tornar-se músico ou professor de música, sinalizavam projetos individuais para os quais a oficina poderia estar contribuindo, que se contrapunham a expectativas associadas ao projeto social de, a partir da valorização da experiência coletiva, dar continuidade ao grupo da oficina e criar uma *banda* da comunidade.

2.3 A Vila Cruzeiro

2.3.1 Os oficinandos

Primeiros dias do mês de julho de 1997. A oficina de música da Vila Cruzeiro estava por começar, e eu, como alguém que buscava subir em um trem que já estava em movimento, apesar de ainda lento, tentava encontrar a velocidade e o ângulo exatos para conseguir entrar em campo.

Já nas primeiras incursões à Vila Cruzeiro, junto ao processo de estranhamento e familiarização a que eu e os membros da comunidade com os quais interagíamos nos expúnhamos, fui observando e tentando compreender quem eram aqueles atores sociais participantes da oficina, quando e em que locais esta transcorria.

Para mim, o trecho da Avenida “Tronco” (oficialmente “Cruzeiro do Sul”), que percorria em direção ao trabalho de campo, representava um “pórtico”, um espaço na paisagem urbana que configura uma passagem (Magnani, 1996, p. 45) do conhecido ao desconhecido. Trajeto do centro à *Cruzeiro*: Primeiro a Avenida Azenha, com um maior transpassamento de culturas, misto de bairro com zona comercial. Depois, um estádio de futebol: um divisor entre uma região de tráfego intenso e repleta de estímulos visuais, olfativos e sonoros, e outra onde em geral os estímulos se diluíam em espaços menos densamente ocupados. Mais adiante, a Avenida Tronco: à direita, na direção centro-bairro, aparentemente uma comunidade mais homogênea, carente, quase sem calçamento, casas de estruturas frágeis, algumas de alvenaria em construção, de frente para a avenida. Crianças, jovens e animais

atravessam ao meu ver imprevisivelmente a rua, provavelmente com grande segurança e habilidade, com a perícia de quem o realiza cotidianamente. À esquerda, no terreno ascendente, algumas casas melhor estruturadas, de alvenaria, muito gradeadas, com pátios delimitados por muros altos.

Após alguns desencontros com o oficineiro - que me oportunizaram conversas com oficinandos e outros membros da comunidade, fui construindo como acontecia a organização temporal desta oficina de música: havia ao mesmo tempo uma constante espreita do momento em que começaria a sessão e um relaxamento em relação à expectativa de sua ocorrência. Se eu chegava mais cedo para conversar, algumas crianças ou adolescentes me inquiriam se ia haver oficina, como se estivessem alertas a qualquer signo desta possibilidade; se a oficina estava em andamento, muitos sujeitos iam chegando, como que atraídos pelo som, parecendo esperar um gesto de convencimento a chamá-los. Esta flexibilização temporal ocorria de comum acordo entre oficineiro e oficinandos, os encontros da oficina às vezes antes, às vezes depois, às vezes na hora “oficial” da sessão, em lugares variados: a praça, a associação de moradores, a escola de samba, a rua. Momentos em que o oficineiro se fazia presente, os oficinandos *batiam*¹² os instrumentos de percussão¹³, observadores se reuniam em volta, as músicas se ressignificavam assim como o evento, fortalecendo o grupo em torno de um motivo de ser - tocar e aprender a tocar para ser ouvido, cuidado, apreciado e conhecido.

Como acionar os oficinandos em potencial para uma sessão que ocorreria duas

¹² *Bater* refere-se à denominação êmica para a técnica básica de execução musical, de percutir a baqueta na superfície esticada de couro ou plástico do instrumento de percussão.

¹³ Cedidos de empréstimo pelo oficineiro e compartilhados em situação de revezamento pelos oficinandos.

horas antes do oficialmente estabelecido? Atrás do aparente caos na disposição de horários e espaços para a oficina (para minha concepção acadêmica e com forte influência saxônica/germânica de conceber contratos temporais), havia uma lógica local. A constante negociação destes eixos de trabalho se fazia possível devido a uma organização comunitária que a sustentava: as crianças brincando nas travessas vigiavam as intervenções da oficina; a proximidade das moradias fazia possível que uns avisassem os outros do seu início e local; a quase justaposição das casas e o forte som dos instrumentos musicais cumpriam função de congregar os desavisados. Diluição da noção de atraso/pontualidade, frequência-assiduidade/ausência.

Semelhante à oficina no Morro Santana, a oficina de música da Vila Cruzeiro contava com a participação de um oficineiro, porém um número bem maior de oficinandos, aproximadamente quarenta e cinco membros (a maioria da Vila Cruzeiro, mas alguns da Vila Barracão ou de outras vilas da Grande Cruzeiro), com idades variando entre 3 e 45 anos, considerados observadores e participantes.¹⁴

Ocorria em dois dias distintos, durante duas horas cada sessão (inicialmente quartas-feiras das 18h até 20h e sábados de 10h a 12h, nesta época quartas e sextas-feiras, de 18h a 20h). A não-obrigatoriedade da oficina e seu caráter aberto (os espaços, a disponibilidade dos instrumentos musicais, as negociações em torno do tempo de oficina) somavam-se a um ir e vir de oficinandos, observadores mais ou menos próximos, resultando em revezamentos nos instrumentos, saídas súbitas,

¹⁴ Em dezembro de 1997 a oficina de música encerraria sua atividade na própria *Cruzeiro*, prosseguindo com o trabalho, com algumas mudanças de ênfase, na Escola de Samba Garotos da Orgia, até o encerramento com o desfile desta escola, dia 21 de fevereiro de 1998. A partir da transferência de local para *os Garotos*, mudaria o perfil do grupo, incluindo membros adultos da direção da escola, pessoas das vilas próximas à sede *dos Garotos* e mais ou menos dez jovens e crianças da *Cruzeiro*.

entradas incisivas negociadas no olhar com o oficineiro e com algum oficinando que lhe deixaria a vez no instrumento musical desejado. Apesar do grupo variar bastante, não só dia após dia como também durante uma mesma sessão, havia um grupo nuclear estável, que, conforme Paulo Romeu, o oficineiro, dava suporte ao trabalho.

Estes participantes mais estáveis tinham em média 10 ou 11 anos. Praticamente todos eram moradores da Grande Cruzeiro, a maioria da Vila Cruzeiro, muitos residentes próximos à Associação. Dinei (12 anos), tocador de surdo, e João Danilo (10 anos), tocador de repinique, moravam com suas famílias em casas de madeira com alvenaria próximas à Associação. Caio (14 anos), filho de Bia, líder comunitária, tocava geralmente repinique. Morava com a mãe e quatro irmãos em uma casa relativamente grande, de alvenaria, cercada, em um beco transversal à Travessa D.

Como no Morro Santana, os atores sociais neste cenário possuíam em suas histórias elementos descritíveis como aspectos integradores de suas trajetórias musicais. Cirilo (apelido de Adriano, 13 anos) tocava repinique e cubana em um grupo de pagode na Associação Cristã de Moços (ACM) do bairro, que frequentava no horário em que não estava na escola. Diego (13 anos) e Vladimir (14 anos) também participavam deste grupo, revezando-se entre pandeiro, repinique, caxeta, tarol e *surdão*.

Nenhum dos oficinandos tinha aula de música na escola. Cirilo espanta-se de eu perguntar a Cris (apelido de Cristofer, 12 anos) se havia música em sua escola: *O colégio é de pobre, vai tê música!* - diz ele, rindo da pergunta aparentemente despropositada. Cris completa: *É, o colégio é de pobre, de madeirinha [...] e ainda tá*

cheio de cupim (26 nov. 1997).

Cris conta que um dos seus quatro irmãos estava viajando com sua banda de música, onde tocava teclado e cavaquinho. Parecia orgulhoso ao revelar: *Agora minha mãe vai... Eu vou ter uma aula de cavaquinho [...] com meu tio. [...] Não me lembro o nome dele, ele é lá do Imperador.*¹⁵ [...] *É um cabeludinho que toca guitarra* (26 nov. 1997).

Ronaldinho (19 anos), além de tocar eventualmente no grupo de percussão, compunha no gênero *rap*: *Eu já tenho umas música pronta, lá. Não tenho os guri pra cantar. Pra tocar. [...] Às vezes, quando dá na cabeça de noite eu saio prá rua e fico viajando, escrevendo as música* (26 nov. 1997).

Tiaguinho (10 anos) participava inicialmente da oficina tocando surdo e cantando. Um dia, repentina e definitivamente afastou-se da oficina, continuando, porém, com certa frequência, a estar próximo, brincando com os amigos.¹⁶ Um dia no início do trabalho de campo, comentei, espantada, a força integradora que aquele *pequeno* tinha junto ao grupo. Quando tocava o surdo parecia que todo o grupo se ajustava à sua *batida*. Soube então por Paulo que ele era tamboreiro de batuque. *Ele vem de uma raiz de participar da parte religiosa, de terreiro de batuque, umbanda, essas coisas... Então já tem uma formação de tocar tambor.*

Quanto às expectativas expressas em relação à oficina, geralmente relacionavam-se ao aprimoramento da performance da *bateria*, parecendo existir entre seus membros um ideal vinculado à competitividade e ao *status* das baterias de escola

¹⁵ Refere-se ao Grupo Carnavalesco Imperadores do Samba de Porto Alegre.

¹⁶ Deparei-me com a evidência de que Tiago de alguma forma ainda era um participante/observador da oficina quando, circulando próximo à Associação, ouvi-o *bater* na porta de ferro o *ritmo* que havia sido apresentado ao grupo recentemente, quando ele já não mais o integrava enquanto instrumentista.

de samba vencedoras dos desfiles de carnaval.

Diferentes redes sociais vinculavam estes sujeitos a experiências musicais anteriores ou paralelas à realização da oficina de música. Pagode, bateria de escola de samba, *rap*, batuque, capoeira, definiam práticas sociais associadas à cultura afro-americana, com a qual os oficinandos pareciam identificar-se por lhe ter acesso mais direto em experiências coletivas que se constituíam em valioso recurso simbólico.

Entre os oficinandos e familiares, os trabalhos predominantes referiam-se a serviços gerais em instituições privadas ou públicas: Seu Flávio (adulto de por volta de 45 anos, morador local parente de oficinandos) trabalhava em um estádio de futebol; Diego já havia feito serviços como servente de obras, agora ia ao Prado ver se havia serviço para ele, de varrer as arquibancadas; Doda (25 anos) estava trabalhando em um asilo para idosos; Ronaldinho era mecânico. Entre as meninas e familiares mulheres, era frequente o trabalho como empregada doméstica, exercido por algum tempo por Moça (15 anos) e Priscila (16 anos). Patrícia, irmã de Priscila, cuidava de três crianças em uma casa de familiares, em um morro próximo.

A mãe de Moça trabalhava na Prefeitura, no serviço de limpeza, no DMLU (Departamento Municipal de Limpeza Urbana), onde Sandrinho (por volta de 25 anos) também havia trabalhado por um tempo como gari. Marco (23 anos), irmão de Doda, reformava bicicletas, assim como Paulão, filho adolescente de Bia. O pai de Cléberton (10 anos) era pedreiro. Dunga (12 anos) já vendera jornal no centro. Bento (12 anos) trabalhava com seu irmão fazendo biscates com uma carroça: carregando móveis, cortando grama. Cirilo diz que ganhava mais perguntando para as pessoas se queriam que recolhesse os entulhos da frente de suas casas. No centro eu encontrava

frequentemente Tiaguinho, Cíntia (14 anos), Marlise (13 anos) e Ana Paula (9 anos), brincando na rua - próximo ao edifício onde morava uma *tia* das meninas - e cuidando carros.

A entrada de oficinandos ocorria geralmente por convite de algum conhecido ou por, ouvindo o som da *bateria*, irem olhar do que se tratava e, sabendo da possibilidade de participar, continuarem indo aos encontros, integrando-se na medida da negociação e disponibilidade dos instrumentos de percussão. Ronaldo (8 anos) narra seu ingresso na oficina fundamentado na segunda estratégia: *É que antes eu tava na promessa [sic] de capoeira, daí teve um dia que a minha mãe me mandou lá, comprar cacetinho pra de manhã, que meu pai trabalha e sai cedo, aí a minha mãe me mandou ir lá comprar cacetinho pra ele. Daí eu fui lá comprar. Ai eu vi o Cesinha, daí ele falou, “Ronal, quer tocar aí?” “Tá, daí eu vou lá pedir prá minha mãe.” Comprei o pão, levei, pedi prá minha mãe, falou: “Tá, vai.” Ai eu peguei e fui. De forma semelhante ocorreu a entrada de Cris: Por causa que eu via eles tocando, daí eu perguntei se dava pra entrar, daí eu entrei (26 nov. 1997).*

Com Cirilo, a aproximação com a oficina de música aconteceu “por convite”: *O Caio que me avisou. [...] Primeiro eu vim só pra um ensaio, depois noutra dia eu vim, fiquei aí (26 nov. 1997).*

2.3.2 Interpretando impressões estranhas

Antes de entrar em campo, ouvira histórias que sublinhavam a dimensão violenta da vila. Pude observar durante o trabalho de campo como a violência era uma face da realidade fortemente marcada na vida social dos membros desta comunidade,

entretanto não se tratava de uma violência estanque, estrutural ou maléfica. Gerada por *n* fatores sociais, econômicos e culturais, reciclava seus sentidos cotidianamente, humanamente, vinculada a noções de identidade e pertencimento, sobrevivência, transgressão e limite. Havia ainda, nas ações individuais e comunitárias dos adultos e jovens, uma clara preocupação em cuidar principalmente de suas crianças, zelando por sua segurança. Assim, no fechar do ciclo, no gesto da mãe que controlava o filho e o repreendia - à “estrangeira” parecendo muitas vezes que fosse um ato de violência -, existia também a garantia à criança de estar sendo cuidada. Observações, interações e falas sugeriam-me evidências para a reflexão sobre a relação entre os significados da violência no cotidiano destes atores sociais e sua ressignificação na oficina de música.

Dinei Meados de novembro de 1997. Subindo a Travessa D, passo por Seu Flávio, a quem cumprimento. Sem camisa no dia quente, via-se sua grande barriga, provavelmente cultivada com muita cerveja... Descem atrás dele, correndo, sorridentes, Cristian (9 anos), Jorge (11 anos) e Jane (12 anos). Cristian estava com uma roupa bem suja, a camiseta branca com um rasgo grande no ombro esquerdo. Jorge com cores fortes em uma roupa esportiva, boné inclusive. Jane, igualmente, vestia cores intensas e boné combinando. Neste dia estava de sainha curta, diferente do habitual, quando vestia abrigo ou *short*.

Eu estava com uma câmera de vídeo. Em seguida juntaram-se Dinei e Caco (11 anos) ao grupo, e iniciamos uma filmagem pela gravação da casa de Dinei, que se localizava em frente ao prédio da Associação de Moradores da Vila Cruzeiro. Percebi que uma parte da parede havia desabado, e eles me contam como o muro do vizinho caíra sobre a casa. Dinei parecia um pouco triste, mais silencioso do que de costume.

Entramos na Associação por sugestão deles, para filmar por ali. Um senhor sai de uma sala e conversa comigo. Aponta para os desenhos que estão expostos na parede do salão, informando-me que faltou tinta para todos fazerem o trabalho. Um misto entre orgulho do que produziram e reivindicação a uma estrangeira que talvez informe alguém de suas carências? As crianças também haviam me convidado a entrar na Associação principalmente em função dos desenhos com temáticas natalinas expostos.

As crianças sugerem irmos à ACM, plano esquematizado em um outro dia. Vamos ao carro. Antes de entrarmos, ainda chega mais um menino, ao todo seis crianças à bordo. Discutem sobre quem vai na frente. Proponho que vá o mais velho: Dinei e Jane reivindicam a posição, mas nenhum quer dizer primeiro quantos anos tem. Finalmente proponho que tirem no “par ou ímpar” entre os dois. Dinei é o vencedor. Ele vai com a câmera, gravando.

Foram me guiando, em uma espécie de trabalho motorizado de reflexividade. Às vezes precisei optar entre duas sugestões. Estávamos na Grande Cruzeiro, não sei exatamente aonde. Entramos na ACM, neste horário, fim de tarde, as crianças estavam saindo. Encontramos Vladimir, que lidera a visita a alguns locais: biblioteca, sala de computação, salão de esportes, creche, horta, padaria... Não eram muitos os meninos e meninas da *Cruzeiro* que frequentavam a ACM. Era preciso pagar R\$12,00 por mês, o que devia representar um gasto bastante elevado para a maioria das famílias desta comunidade.

Saimos da ACM, Vladimir é integrado aos passageiros do Gol. Jane vai na frente. Mostram-me outros locais - uma igreja, colégios, a casa de um deputado -, aos

quais vão associando significados constituídos a partir do seu cotidiano. Jorge reconhece o *J* de seu nome na palavra *Jesus* exposta na frente da igreja, falam também sobre a avó de Jane ser *batuqueira*. Passando por um colégio, mostram o ginásio de esportes, onde *tem balê*, e lembram de um conflito recente ocorrido ali, quando alguns deles *deram um pau* em outro grupo de meninos.

Indicam para que entre em um terreno bonito, muito arborizado, ao qual se referem como um espaço especial, supostamente apreciado. Surpreendo-me ao saber que estamos em uma unidade da FEBEM. Passamos de carro por suas diversas partes, sobre as quais falam com familiaridade, interesse e admiração. Mostram-me nos caminhos delineados por um mini-bosque ensolarado o local onde houvera recentemente um incêndio, outro que estava interditado em função do perigo de desabamento, um prédio em construção, outro ainda onde ficavam as mulheres. Nos comentários havia um leve tom de excitação, para mim fruto da aventura... Mas também aquele tom familiar... Todos pareciam já ter estado lá. Será? E por que motivos? Caco mostra um muro alto onde estive seu irmão, agora já estava em casa.

Continuamos nosso passeio. Ao passarmos por uma casa de classe média, dois andares, bem gradeada, alguém lembra a história do roubo do *rãsquor (husky)*. Foi dali que o primo de Jane e Jorge pegara o cachorro e depois o passara para o pai de Jorge vender. Este esclarece que seu pai *nem sabia de nada*. Vendera o cachorro, mas no fim o dono o recuperara e seu pai (de Jorge) quase levava um tiro.

Neste passeio, que classifiquei como uma forma de auto-apresentação, a presença de tensões envolvendo redes ocasionais ou permanentes ligadas à violência, tecidas em contrapontos com outros ambientes, onde talvez estes officinados

buscassem alternativas: a família, a casa, o balé, a igreja, a ACM. Quando os entrevisto, assim como quando me entrevistam, indícios de que me associam com alguém que controla. Que, se não impõe ações disciplinares, pelo menos as fiscaliza. Um dia falamos sobre “entrevista”, Ronaldinho pergunta: *Entrevista, como assim?* Faço menção de explicar: *É saber algumas coisas sobre...* No entanto Adriano interfere: *É até se tu roubou o negócio lá...*

Diego e Dunga, em duas oportunidades em que assumem a filmagem em vídeo, fazem a mesma pergunta a mim e aos meus colegas do NAVISUAL: se achamos que eles estão se comportando na oficina. Estas perguntas revelam a aceitação de alguns adultos como figuras controladoras, talvez desejadas, pela dupla representação do limite e do cuidado. Em uma festa natalina no bairro Orfanotrófio em que o grupo da oficina de música fôra tocar, Diego batia em um vidro de uma janela com força, usando uma baqueta. Digo-lhe que não o faça. Ele me olha, entre risonho e nervoso, um pouco constrangido: *Me bate...* Senti-me estranha, chamada a cumprir outros códigos de convivência. Silencio-me e ouço a nota *blues* antropológica¹⁷. Há alguns dias ele me contara que havia apanhado de uma mulher, mas me esclarecia: *Ela pode, ela é minha tia.*

O *rap*, gênero musical investido de alta força simbólica por traduzir diversas questões importantes sobre a violência urbana local e policial,¹⁸ era cotidianamente

¹⁷ Faço aqui uma alusão ao “*anthropological blues*” a que o antropólogo Roberto Da Matta se refere quando descreve a natureza emocional e analiticamente intensa e solitária - apesar de dialógica - do trabalho etnográfico (Da Matta, 1993).

¹⁸ A polícia representava um elemento violento e estranho, mas frequentemente presente na vila (vi seus representantes mais de uma vez olhando para dentro da Associação enquanto o grupo da oficina tocava). Franciele e Eduardo, ambos por volta de 8 anos, falavam sobre a polícia como uma ameaça: *Esses homem são tarado. Revistam os homem lá em cima.* Eduardo conta sem falar claramente que se referia à polícia: *Colocaram os cara contra a parede e pegaram dois tubinho de cola* (26 set. 1997).

apreciado e produzido pelos moradores jovens da *Cruzeiro*, representando um sinal de *status* fazer, cantar ou dançar *rap*. A primeira reação às imagens do vídeo da *festa do Raul* (como chamou Bia um evento em que o grupo de percussão se apresentou e em que o prefeito de Porto Alegre estava presente, dia 11 de outubro de 1997) é de identificar as pessoas que estavam aparecendo. Sobre Sandrinho, Ulisses (12 anos) diz não saber o que as gurias vêem de bonito nele. Priscila esclarece: *Tudo*. Ulisses opina que só seu cabelo é bonito. Priscila fala com Bia sobre algo quanto a ela dançar na banda de Sandrinho. Bia me conta que Sandrinho mais um menino *tocam... não, tocam não, cantam "rap"*, e que estão querendo duas meninas para dançar junto. Provavelmente a beleza de Sandrinho estivesse associada não só a seus atributos físicos, mas também a seu *status* enquanto cantor, compositor e *rapper* (além de ele tocar na bateria da Escola de Samba Bambas da Orgia).

Muitas vezes estes elementos surgiam sob a forma de "brincadeiras" que geravam uma ambiguidade para quem ouvisse a história: Cris conta da família e diz que um irmão não mora junto. Algum dos outros meninos diz: *Morreu, nada a vê. Morreu*. Cris diz que não, que está viajando com sua banda. Em outra ocasião Cris estava cantando um *rap*: *Que pena, que triste, Ayrton Senna morreu*. Cirilo completa, rindo: *E cheirou cinco quilo de cocaína*.

Porém meu estranhamento em relação à expressão da dimensão da violência urbana na Vila Cruzeiro - e a tentativa de aproximação de sua compreensão - intensificou-se no final de janeiro de 1998, quando um dos jovens oficinados foi morto a tiros em uma disputa entre gangues.

No dia da mostra de encerramento das Oficinas de Música/1997 (31 jan.

1998), eu e Alfredo, colega do NAVISUAL que filmava neste dia, fomos à *Cruzeiro* ajudar a levar o pessoal até o centro, ao teatro municipal onde ocorreria o evento. Enquanto esperávamos Paulo chegar, meninos olhavam fotos na Praça do Barracão. Logo nas primeiras fotos mostradas aos meninos, um deles aponta e diz: *Ó, o cara que queimaram*. A foto era de Leandro (17 anos) com seu colega de trabalho em frente à sua carroça. Os meninos já passam para a próxima foto, não pareciam estar a fim de se deter nesse assunto. Uma certa tristeza nas caras espertas, talvez reflexo da minha expressão de comoção e insistência no assunto: *O que é que foi?* Os meninos explicam, deixam o assunto de novo. Alguns se afastam. Depois de já saber por eles que foi Leandro que morreu, *pegaram ele lá na Pedreira*, pergunto mais uma vez para os poucos que ainda me suportam nesse assunto. João me explica que Leandro *foi pegar loló na Pedreira, e os caras atiraram nele, um tiro pegou aqui do lado na barriga...*

A lógica da vila me abala com a notícia da morte de Leandro. Sabia que ele era muito malandro, dono de uma expressão que me levava muitas vezes a pensar que tinha cheirado loló, o olhar distanciado, a atitude corporal um tanto largada... Sabia também que tocava tarol como poucos, um som forte e cantado, pose concentrada, rosto sério. Às vezes desafiava Paulo. Foi ele que uma vez disse que duvidava que o oficinairo atirasse uma ferramenta pesada que este tinha na mão e a qual ameaçava atirar em quem não parasse de falar (ou tocar). E Paulo atirou a ferramenta nele, bem de leve e rindo, misturando um gesto educativo, de definição de limites, com uma suavidade de quem ironiza a vida-bandida, de quem discute o seu papel de controlador, de quem sabe que o gesto é só uma representação.

Priscila pediu-me a foto onde Leandro aparecia. Colocou-a no mural de fotos na pequena sala de sua casa rosada, mas tirou-a depois de algum tempo, *porque os guris iam lá e ficavam tristes*. Apesar da violência integrada ao cotidiano desses meninos e meninas real e simbolicamente, a presença da morte de um amigo parecia tê-los atingido profundamente. Não se contavam piadas, nem histórias ambíguas ou fantásticas. Pelo menos na minha presença, prevalecia o silêncio assustado ou respeitoso.

Tanto nos conteúdos textualizados nas músicas - principalmente no *rap* que fizeram na oficina de música - como nas formas disciplinares, de ensino e aprendizagem negociadas com o oficineiro, esta dimensão da violência traduzida em códigos de agressividade e controle seria um dos elementos presentes, dividindo o espaço simbólico com outras concepções de organização do fazer musical, de definição dos padrões estético-musicais. À face que descrevo como “da violência” na vila correspondiam outras muitas, que não só contrastavam com ela, mas também a complementavam, como é o caso do sentido coletivo no qual eram geradas muitas ações cotidianas, entre elas a oficina de música.

2.3.3 Trajeto da intersubjetividade

Início de dezembro de 1997. Fui a mais um *ensaio* na Vila Cruzeiro. Apesar de saber do seu enorme potencial pedagógico, vinculava o trabalho à dinâmica de *ensaio*, pois o evento envolvia permanentemente instrumentos de percussão e girava em torno de um repertório musical baseado em um número delimitado de *ritmos* afro-americanos executados nestes instrumentos, firmando-se como uma atividade de um

conjunto instrumental especializado em repertório musical específico (eventualmente sobre um dos *ritmos* era alterada letra e melodia). *Hoje vai ter bateria, tia?* ou *Vai ter ensaio hoje, tia?* são expressões que ecoam na minha memória. Também havia quem chamasse o evento de *aula de percussão* ou, mesclando a idéia de um evento prioritariamente pedagógico - a aula - com a de um mais conhecido como cultural - o carnaval - (dimensões pretensamente separáveis em termos analíticos), de *aula de bateria*.

Cheguei por volta de 18 horas, e o grupo se preparava para pegar os instrumentos de percussão guardados na Associação. Como o clima estivesse favorável ao ensaio a céu aberto, o grupo planejava ir com os instrumentos até a Praça do Barracão, onde se desenvolveria a “aula-ensaio”. Quando iniciei o trabalho de campo, em julho de 1997, o inverno definindo dias frios e chuvosos, o espaço utilizado pela oficina era principalmente o grande salão da Associação, localizada na esquina da Travessa B com a Travessa D, a uma quadra da D.Otília¹⁹. Com a mudança climática possibilitando o encontro ao ar livre, o evento fôra quase totalmente transferido para a Praça do Barracão.

Neste dia convidei Chris, amiga e fotógrafa, para que fosse comigo à Vila Cruzeiro produzir um ensaio fotográfico sobre o cenário. Quando chegamos, um bom número de oficinandos aguardava com Paulo a abertura da Associação. Alguns instrumentos de percussão estavam já em frente ao prédio, com eles. Dia quente, a ansiedade em tocar os instrumentos, em *bater*, mesclava-se a posturas de repouso,

¹⁹ D.Otília era uma rua pavimentada, que dividia o cenário da *Cruzeiro* em dois espaços: de um lado a Vila Cruzeiro, onde se situava a Associação de Moradores da Vila Cruzeiro. Do outro, a Vila Barracão, abrigando a Praça do Barracão, e onde estava sediada a União de Vilas da Grande Cruzeiro.

insinuando um hábito de esperar adquirido muito além da oficina (acostumados a esperar o quê?). Muitas vezes nestes momentos compartilhei de lanches feitos por oficinandos. O lanche barato e colorido: salgadinho, bolacha recheada, no verão também *sacolé*. Eventualmente uma variação: bolacha de mel, pãozinho. Também preparatória ao ensaio, a batucada improvisada com e no que estivesse à disposição. Mãos, pedaços de madeira, assovios. Portas, grades, muros e paredes de alvenaria, tonéis de lixo.²⁰ Instrumentos musicais, desejo incontido, expresso.

Em torno da espera, bicicleta que desce a rua, duas meninas de *roller*, dois ou três meninos jogando, brincando com a bola. Disputa e contabilidade dos *Tazos*, um *Tamagoche* pende como colar em um oficinando. A chave trazida *da Bia* abre a Associação. Paulo coordena a retirada dos instrumentos de percussão do depósito gradeado, lugar também de preservação de outros materiais da comunidade. Fantasias, troféus, enfeites. Gera-se um momento de tensão, no qual Paulo concentra-se para manter a ordem. Havia instrumentos preferidos pelos oficinandos, era preciso mediar a divisão do material, a seleção de quem toca o quê. Algumas crianças envolviam-se neste momento - como em muitos outros - apenas pela graça de ajudar, observar. Não iriam tocar, mas estavam ali, próximas, participativas.

Apesar dos instrumentos emprestados por Paulo (pertencentes à Escola de Samba Garotos da Orgia), faltavam baquetas. Improvisam-se-as a partir de galhos finos; outros oficinandos trouxeram suas baquetas de casa, produzidas artesanalmente.

²⁰ Este uso de material de sucata como instrumento musical é apontado por Conde e Neves como presente durante as práticas musicais populares por eles etnografadas no Rio de Janeiro (Conde; Neves, 1984/1985). Na *Cruzeiro* - assim como na *Garotos da Orgia* - era bastante acionado.

Talabarte na cintura ou no ombro, de onde pende o instrumento, ou carregando-o pelas mãos, o grupo dirige-se à Praça do Barracão, saindo da Associação pela Travessa D. Pés nus, ou calçados com chinelos ou tênis.

Na Travessa B, recentemente pavimentada, o cruzamento com os moradores da *Cruzeiro*. Como a rua parecia ser o lugar de sociabilidade por excelência (em contraposição ao “dentro de casa” e ao “em outra rua distante”), nossa passagem ocorria como uma espécie de invasão à intimidade alheia. Evidenciava-se através do nosso desfile quão sutil era a linha divisória entre o público e o privado nesta comunidade. A intimidade era disposta lado a lado, sem muito espaço entre o limite de cada moradia ou entre o público e o privado: pouco pátio, pouca rua. A cadeira em frente à casa, na roda de amigos, ocupava a calçada, invadia quase a rua, por onde agora clamávamos através dos tambores (eu em meu silêncio participativo) nosso direito de passagem, competindo com as músicas das rádios frequentemente sintonizadas, que privilegiavam baladas românticas, pagodes, *axé-music*, *rap*. Rostos curiosos, alguns risonhos, outros críticos. Para alguns moradores o som que o grupo da oficina fazia era *samba*, e *samba* era alegria, dança, barulho bom. *Meu filho gostava de ouvir aqui da esquina, ficava dançando*, conta outro dia uma jovem mãe ao ver-me e Leandra, na época em que o grupo já havia transferido os ensaios para a *Garotos*. Para outros, era barulho que estorvava. A professora de alfabetização de adultos ligada à Associação reclamava para Paulo que considerava o grupo muito barulhento e certos meninos mal-educados, por *baterem* em frente à Associação ao retornar da praça no horário em que estava desenvolvendo suas atividades dentro da mesma. Paulo, sempre preocupado com a adequação do som ao

local, desta vez não pareceu dar muita atenção à queixa, provavelmente devido ao seu esforço em controlar o grupo e à forma pouco receptiva pela qual a professora se referia ao mesmo.²¹

O trajeto²² não muito longo envolvia os jovens oficinando em uma espécie de ritual de passagem sempre repetido. Identidades provisórias, pertencimentos temporários, congregados na ação coletiva que desde o momento da espera pela sessão da oficina se construía entre convenções, transgressões e improvisos, através de estratégias de ação e significados negociados.

O trajeto da rua D.Otília até a Praça do Barracão, passando pela casa de Bia para conseguir a chave da Associação. Mais tarde entenderia o valor deste caminho. D.Otília representava o sulco principal de trânsito e chegada de “estrangeiros” à *Cruzeiro*; a Bia, a referência materna e líder (talvez paterna?) que protegia, controlava e impunha limites e lançava crianças e adolescentes ao encontro de inúmeros desafios; a Praça do Barracão como o espaço de ser criança e adolescente, de desenvolver-se ludicamente, social e musicalmente, e de exercitar a autonomia. Bia, personagem central no trabalho comunitário da *Cruzeiro* junto a crianças e adolescentes, morava neste bairro há 34 anos (tinha 35 anos na época do trabalho de campo). Considerava que sua mãe e *mais umas três pessoas eram das fundadoras da região*. Sua mãe fôra embora, e ela ficara morando ali com sua família. Envolveu-se na década de 80 com o *movimento popular* junto à FEBEM da Zona Sul. *Aí eu me*

²¹ No dia em que observei pela primeira vez uma sessão da oficina, Paulo descreveu-me a reação de alguns vizinhos, que pediram para não tocarem em respeito à morte de um jovem que havia se suicidado na esquina da Associação naquela mesma manhã. Frente à insistência dos oficinando em tocar mesmo assim, Paulo propôs ir à Praça do Barracão, e impôs como condição que ninguém tocasse ou fizesse qualquer som nos instrumentos de percussão até chegarem lá.

²² Segundo Magnani, “trajeto” refere-se à “circulação nos espaços de acordo com lógicas” construídas pelos atores (Magnani, 1996, p. 43).

apaixonei por trabalhar com criança e nunca mais parei. Foi secretária do Clube de Mães em 1990, tesoureira da diretoria da Associação de Moradores da Vila Cruzeiro em 1994, e em 1996 *entrou de secretária* na chapa vitoriosa. Participava do Fórum da Cultura da Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre, e foi através deste órgão que encaminhara o pedido de oficina de música em 1996. Em janeiro de 1998 foi eleita presidente da Associação de Moradores da Vila Cruzeiro. Paralelamente ao trabalho comunitário, já fôra atendente de creche e atualmente trabalhava junto a algumas famílias, como autônoma, realizando múltiplos serviços, tais como *baby-sitter*, acompanhamento a uma senhora idosa, limpeza na residência e no consultório de um médico.

Atravessa-se a D.Otilia, transversal à Avenida Tronco. Adultos e idosos ocupavam algumas de suas esquinas, compartilhando hábitos tais como conversar e beber. Nesta rua, casas de alvenaria melhor estruturadas do que no interior das vilas (Cruzeiro e Barracão), com grades altas que separavam os pátios da calçada. Tanto na D.Otilia quanto em variados pontos das travessas e principalmente na Praça do Barracão, viam-se crianças e adolescentes - geralmente distribuídos em grupos por faixa etária - engajados em jogos e brincadeiras: andar de patins, de bicicleta, jogar sapata, cinco marias, futebol, brincar de pegar, dançar, cantar, jogar figurinha, brincar de esconder, jogar capoeira, brincar de bambolê.

Os adolescentes, diferentemente dos adultos, que privilegiavam espaços de dentro de casa e esquinas próximas como lugar de convívio e lazer, transitavam em um “pedaço” próximo à e na própria Praça do Barracão. Esta convergência do espaço de sociabilidade entre moradores com o espaço pedagógico era uma singularidade da

oficina de música da Vila Cruzeiro. A dissolução dos limites entre o espaço comunitário - o evento integrado ao cotidiano local - e o espaço específico da oficina - um evento que se afirmava com suas especificidades diferenciadoras - era regulada etnometodologicamente, pela negociação de estratégias de ensino e aprendizagem e de convenções entre os membros da oficina. Assim definiam-se as fronteiras espaciais e de conduta para o evento dentro do ambiente comunitário e junto às regras locais de sociabilidade e socialização. Suas especificidades (da oficina de música) diferenciavam-na de qualquer outra atividade que ali ocorresse, mas carregava em si, como condição de sua existência, este caráter de proximidade ao cotidiano, de inserção na cultura local.

Aproximamo-nos da praça. Catchúcia, adolescente, sempre cuidando de sua irmã Tatiane (6 ou 7 anos) acompanhava o grupo sustentando um surdo na cabeça. Talvez um momento de relacionar-se, se não com o som, pelo menos com o corpo do instrumento? Na oficina tocava caxeta, como sempre o fazia. O peso do instrumento - exigindo do executante força e resistência - e significações associadas a determinados instrumentos de percussão criavam uma tendência de as meninas executarem quase exclusivamente a caxeta dentro do grupo.²³

Na Vila Cruzeiro e na Vila Barracão, além da recente pavimentação de algumas travessas, casas vinham sendo construídas e reformadas. Ainda assim prevaleciam moradias visualmente heterogêneas, compostas por fachadas irregulares e diversos materiais. Quadros vivos-narrados: varais adornavam um segundo andar

²³ Devido à delimitação do trabalho, não explorei a análise da relação entre gênero (feminino/masculino) e instrumentos musicais, apesar de ver este tema como uma dimensão pedagógico-musical importante a ser interpretada.

incompleto; um sofá em frente à casa, de onde uma vó cuidava os netos enquanto conversava com vizinhos ou outros familiares. Se por um lado esta forma das moradias induzia-me a pensar em carência material, por outro, indicava os modos culturais particulares que esta população encontrava para lidar com ou suprir suas carências, traduzindo gostos, concepções e lógicas em uma estética cotidiana da vila. Entre os casebres aparentemente “improvisados” (do ponto de vista do estrangeiro), havia casas pré-fabricadas, casas de alvenaria com tijolo à vista e outras de alvenaria com reboco.

A esta concepção de arquitetura e urbanização dentro da comunidade da *Cruzeiro*, relacionada às formas de existência de um grupo social majoritariamente da classe trabalhadora, economicamente desfavorecido e excluído do projeto social dominante, somavam-se outras dimensões culturais expressivas do *ethos* deste grupo: roupas simples, às vezes pés descalços, ou com chinelo ou tênis, camisetas com símbolos esportivos, bonés, anéis e brincos em meninos e meninas. Cabelos trabalhados com tranças, outros bem curtos, alguns tingidos de amarelo. Um moço de cabelos cor de rosa, e com dezenas de pregadores expostos na jaqueta de brim. Uma menina com as unhas roxas sobrepintadas com bolinhas amarelas. Em dias quentes, meninas com vestidos, *shorts* ou saias curtas e blusas mini. Meninos de bermudões. À noite ou nos dias mais frios, ambos com jaquetas estilo jogador de beisebol, uma citação ao *b-boy*, um jeito *hip hop* de ser, movimento de origem do gênero *rap*, assim como do *graffiti*, do *break*, do *scratch*, e do *masters of ceremony*.

De volta ao trajeto: entramos no coração da Praça do Barracão, ampla, com poucas árvores. Delimitando-a havia um condomínio de prédios baixos na parte mais

alta. Casas de alvenaria grandes de um lado, uma escola do outro. Contornamos a cancha de esportes, neste dia vazia, porém constantemente cenário de futebol feminino ou masculino. Outras utilizações mais eventuais: festas e *shows*. A praça representava uma importante “mancha” na região, pois as atividades que oferecia e as práticas que propiciava eram o resultado de uma multiplicidade de relações entre seus equipamentos, edificações e vias de acesso, constituindo-se em ponto de referência físico, visível e público para um amplo número de usuários (Magnani, 1996, p. 42-43).

Normalmente o grupo realizava a oficina ao lado da cancha de esportes, na sombra do *módulo*, uma pequena construção que no ano anterior fôra o local principal de ocorrência da oficina. Mais de uma vez sofrera depredação, tendo os vidros das muitas janelas sido quebrados, e os oficinandos se dispersavam bastante para o espaço externo. Por estes motivos, Paulo preferia manter o grupo em 1997 na Associação ou próximo ao *módulo*, mas não no seu interior. Neste dia, excepcionalmente, ocuparam outra área da praça, o meio da pracinha de brinquedos.

A praça criava uma moldura peculiar às atividades da aula-ensaio. À sua dinâmica integrava-se o passeio de mães, pais, avós com seus *pequenos*. Também jovens de bicicleta ou *skate*, crianças jogando em vários pontos da praça, pessoas paradas, conversando. As meninas estavam sempre em maioria nas brincadeiras em volta do grupo que ensaiava. Meninos brincavam também, com muitas pitadas a mais de agressividade. Uma senhora trouxera sua neta de um ano e pouco *para ouvir o samba*. Os limites entre quem participava da oficina, fosse como executante ou como ouvinte, e quem “apenas” assistia ou cruzava o evento, ficavam extremamente

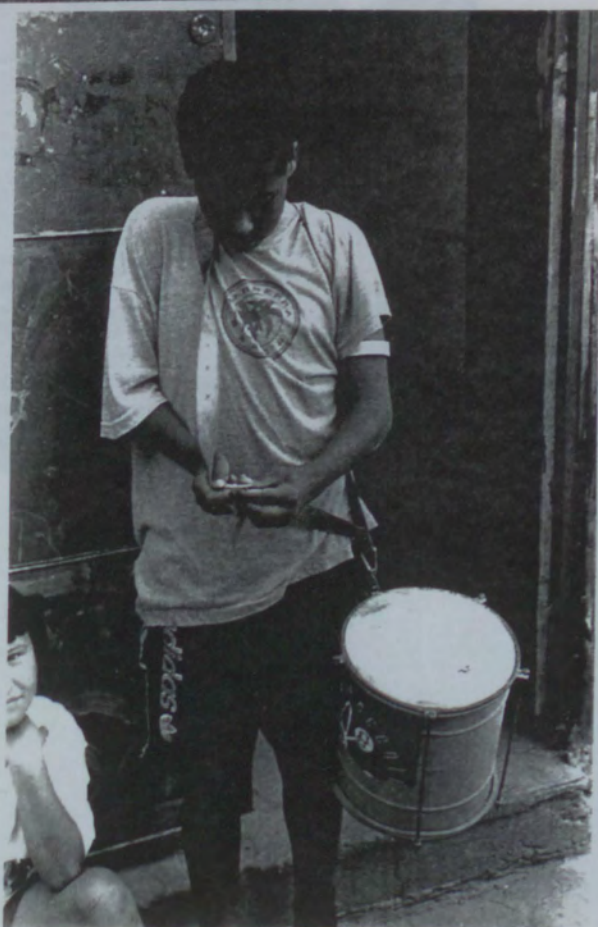
expandidos. Os observadores-participantes se multiplicavam em tipologias: o que tocava e observava; o que constantemente “observava”, brincando em volta; o que eventualmente observava (quase “por acaso”); o que passava e lançava o olhar, sem parar. Assim, vários sons, falas, imagens, movimentos e olhares se mesclavam ao evento em construção. Cheiros e toques: o vento no rosto, no corpo. Nas narinas, os odores do verde e dos eventuais mas não raros consumos exaltados: maconha, loló, cigarro.

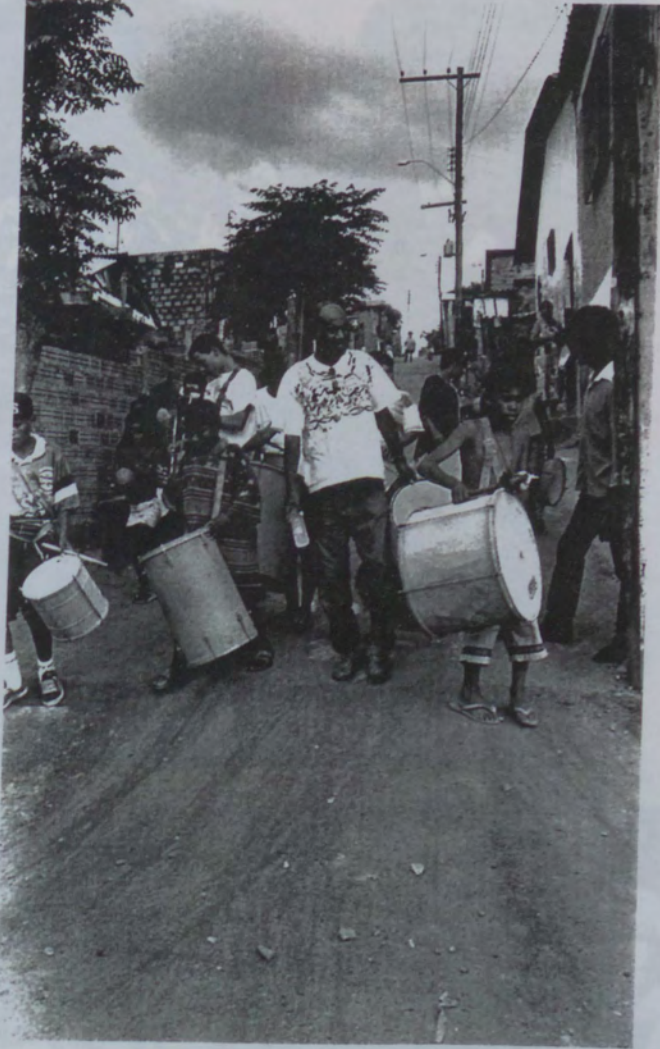
A lógica de se colocar em frente ao oficinairo assemelhava-se à presumida no Morro Santana. Baqueta na mão, Paulo coordenaria a sessão, orientando verbal e corporalmente como desenvolver os *ritmos*, quais os naipes que deveriam tocar nos diferentes momentos da *levada*²⁴, como os oficinados deveriam se comportar. Estes também se expressariam, interagindo com Paulo e entre si. Participações diferentes contrastavam com o modo predominante, proposto na oficina, ou seja, de executar um instrumento de percussão ou cantar. Eram observados comportamentos tais como a dança, a execução percussiva em materiais de sucata, a apreciação atenta, demorada ou frequente (ou a combinação destas atitudes) à aula-ensaio.

²⁴ *Levada* era a forma nativa de chamar um determinado conjunto de ritmos que se sobrepunham e intercalavam nos instrumentos musicais (de percussão), que se repetia permanentemente ou intermitentemente durante toda a execução de determinada música.



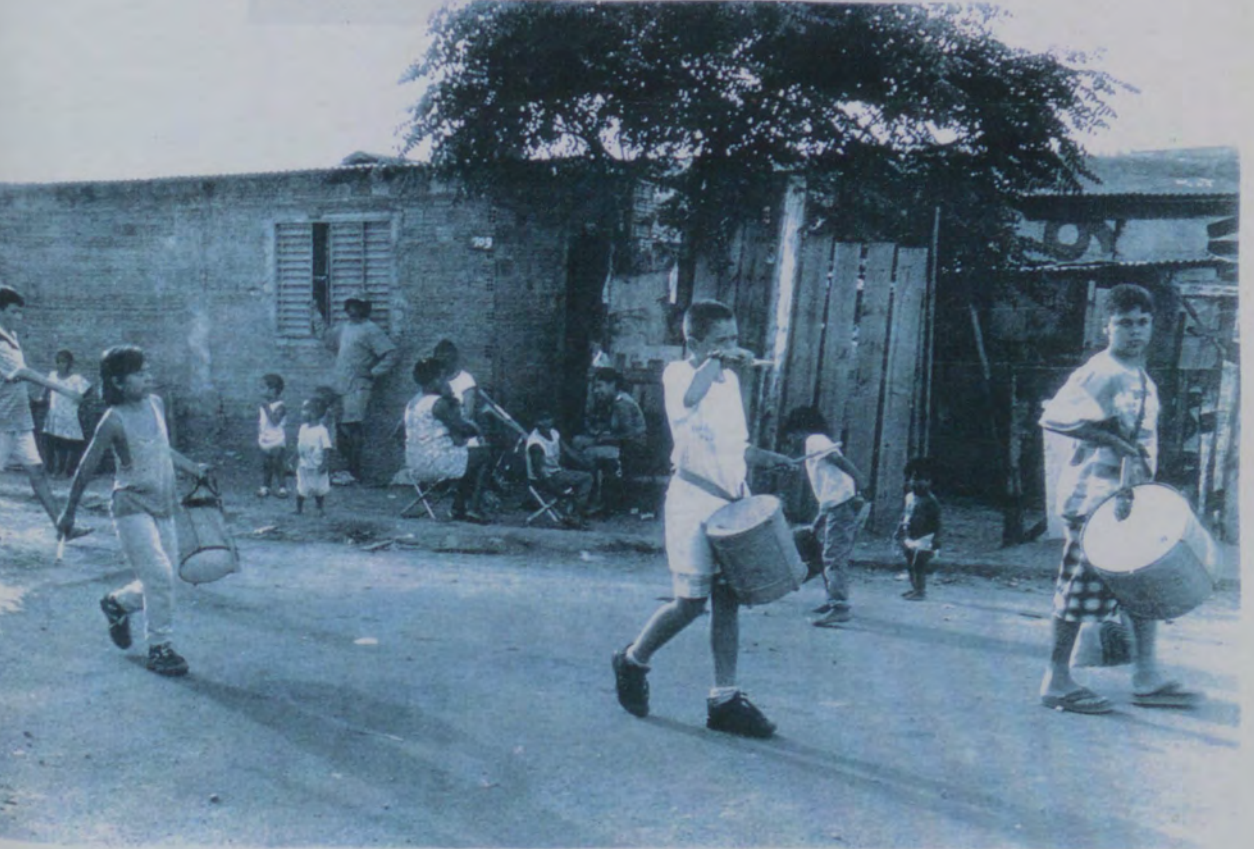
















99 - passeadas com oficinas de música e em outros locais da comunidade.



100 - O flautista e grupo de dança participando de uma apresentação em um momento especial da comunidade, organizado e desenvolvido por Paulo Roberto de Moraes.

2.3.4 O oficinairo

Este encontro de Paulo Romeu enquanto oficinairo com os membros da comunidade *Cruzeiro* enquanto oficinados ocorria com alguns conflitos, mas principalmente com um grande envolvimento mútuo e compartilhamento de valores. Tanto a experiência de Paulo com oficinas de música quanto sua história pessoal concernente à trajetória musical auxiliavam a compreensão da escolha (negociada entre comunidade e Prefeitura) de sua pessoa para orientar a oficina na *Cruzeiro*. Ainda assim, a partir dos diversos depoimentos e da observação das negociações dentro da oficina, considero que oficinairo e oficinados, apesar do compartilhamento de valores culturais, diferenciavam-se culturalmente, ocorrendo, como dizia Paulo, uma *troca* cultural. A trajetória profissional de Paulo era vinculada a experiências passadas com oficinas de música e em comunidades de perfil operário-popular.

Paulo: *Eu já trabalho também com esse trabalho que eu tô fazendo agora lá na Cruzeiro, de oficina, de percussão, já trabalho desde que eu voltei de São Paulo... 82, 83, por aí, eu já comecei a fazer esses trabalhos, só que era mais esporádico, eu dava um curso lá na Conceição... trabalhei na Pequena Casa da Criança ali na Maria Degolada da Conceição, que é a vila ali. Já trabalhei na Divinéia também, já trabalhei na Vila Cefer... só que era coisa mais esporádica [...]. E já era, sempre dando oficina também em clubes, e a gente através do Afrosul²⁵, como a gente se apresentava muito pelo interior, aí então o pessoal pedia esse tipo de coisa, oficina de música. [...] Isso prá mim é uma missão, mesmo, de passar isso tudo que eu aprendi de educação musical, no meio de... Desde o tempo que eu andava com meu pai, já, acompanhava o Lupicínio, andava na noite com eles, cedo já comecei a tocar percussão junto com eles, com Rubem Santos e... esse pessoal tudo aí que é da antiga, então aprendi muito de educação musical, sabe. Pessoal me olhava, assim, já sentia que eu tava... tô tocando alto demais, tô quebrando demais o instrumento, sabe, aí coisa que foi me lapidando [...]. Sô meio músico por*

²⁵ Banda e grupo de dança porto-alegrenses especializados em expressões culturais afro, coordenados respectivamente por Paulo e por sua esposa.

também a minha descendência, assim, meu pai é músico também, então já era, desde pequeno ficava... vivia no meio, andava com ele pra lá e pra cá, aí, daí eu fui indo (22 dez. 1997).

Paulo relacionava sua iniciação musical a uma forma de educação musical que parecia ter incorporado em seu trabalho pedagógico-musical, vinculada ao compartilhamento musical de crianças com adultos,²⁶ ao uso de instrumentos de percussão, ao método de “olhar” mais do que “verbalizar”.

Pergunto se aprendeu música com seu pai.

Paulo: Ah, um pouco, mas... não assim diretamente. Só de tá junto, mas dele me ensinar assim, didaticamente não, né. Aí já comecei a aprender violão com outro professor, que é o Menoti, músico aí, também... Comecei a aprender violão com uns [...] nove, dez anos acho que eu tinha. E aí... fui tocando percussão, sempre fui muito encarnado em percussão, quando tinha uma escola lá... dos Imperadores, que era bem pertinho da onde eu morava naquela época... Aí tava sempre nos ensaio, é. [...] Imperadores é, foi no Imperador que comecei a me ligar mais assim como... assistente, assim, que eu era pequeno, aí tava sempre lá vendo o pessoal fazer instrumento e ensaiar... Aí fui indo... [...] Aí já tinha uns... uns dezesseis anos, por aí... Aí eu já... pela minha amizade com o Bedeu, o Leleco, que eram lá do Acadêmico e eram também... a raiz era a Barão, lá do Gravataí, o Arraial da Baronesa. A gente, como morava mais ou menos tudo ali, e aí eles eram do Acadêmico, daí eu comecei a sair na bateria lá na Acadêmico, tocando repinique. Comecei na bateria lá, eu tocava repinique (22 dez. 1997).

Paulo *foi indo*, desenvolvendo-se musicalmente em cenários de ensino e aprendizagem que aponta como distintos: o ambiente familiar com o pai músico e seus colegas, a situação didática na qual aprendera violão com um *professor* e o espaço da escola de samba, onde, olhando os instrumentos e o ensaio, aprendera a *tocar*,

²⁶ Novamente aqui os padrões dos processos de ensino e aprendizagem aproximam-se dos apontados pelo trabalho de campo de Conde e Neves junto a grupos musicais populares, no que se refere à convivência entre adultos e crianças (Conde; Neves, 1984/1985).

também a *ensaiar*, a *assistir*.

Paulo: *De São Paulo depois eu tive em Salvador tocando, tive no Rio. Toquei com o Serginho Muriti, com Bebeto, esse trabalho, Jorge Ben, com a Jane Duboc, com vários músicos, aí. Cheguei a gravar lá em São Paulo também com Geraldo Dumont, com Sérgio Lenc, Pantera do Trombone, com o Cláudio Fontana, também, toquei um tempo com ele... Que a gente tinha o grupo nosso Afrosul, e ao mesmo tempo todo mundo tocava independente, todo mundo tocava de free-lancer com outros músicos, com outras bandas, e era uma época muito forte musicalmente no Brasil... Ainda tava, foi o final daquela época áurea mesmo, né, forte do Tim Maia, Djavan, a gente curtia com ele lá também bastante... E... em 81 eu voltei pra Porto Alegre... 80, final de 80, por aí, quando eu voltei, que a gente criou os Garotos da Orgia, que aí o pessoal da Acadêmicos já tinha uma outra filosofia, sabe, de carnaval e... social e tudo, e a gente retomou os Garotos que já existia antes... O Acadêmicos, o início do Acadêmicos foi os Garotos, que eram só garotos, mesmo, crianças, depois, como cresceram, aí se tornou Acadêmicos, mudou pra Acadêmicos. Aí a gente retomou os Garotos em 80, com a filosofia mais cultural, porque eu tinha vindo de Salvador também, tinha... feito uns trabalho com o Mô, o Mô do Catendê, que é fundador do Badauê, que é um dos primeiros afoxés, lá de Salvador, assim, que trouxe o candomblé prá rua, assim, a cultura afro... E eu tinha vindo de Salvador, aí a gente veio com essa idéia de trabalhar aqui só em cima de cultura afro, mesmo, todos os temas dos Garotos seriam em cima de cultura afro-brasileira (22 dez. 1997).*

De suas excursões/incursões a São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia, Paulo trazia influências musicais de trocas culturais que o haviam instrumentalizado como músico de MPB e no sentido do trabalho com a cultura afro-brasileira. Parecia concentrar/sintetizar esta trajetória em um projeto - que denominava sua *missão* - de trabalhar estas expressões culturais com crianças.

Paulo: *E aí eu fiquei de supervisor nessa época [em 1996], no início eu não tava de oficineiro, eu e o Ângelo éramos supervisores, então ia fazer os contatos antes com o pessoal e... tava sempre dando uma assessoria pro pessoal das oficinas... Mas como lá na Cruzeiro a gente teve dois oficineiros, e os dois não se encaixaram bem com a comunidade, com o trabalho, a coisa ficou meia... Começou a demorar, sabe, lá, a coisa arrancava e parava,*

e aí eu vi que tinha um perfil mais, assim, parecido pra trabalhar lá era eu, aí eu comecei o ano passado lá, com essas oficinas, no meio do ano também, e aí... foi até o fim do ano, quando a gente fez aquela mostra, né, das oficinas, que foi bem legal (22 dez. 1997).

Diferentemente do que ocorre no cenário traçado no Morro Santana, na *Cruzeiro* a natureza da oficina se estabelecia a partir de um movimento de expansão do evento. No processo de espelhamento a que me expunha (um misto de entrega com reflexividade analítica), o contexto expandido - a oficina imersa no cotidiano da comunidade, não delimitada por paredes - era percebido de fora para dentro. Como se a partir de suas múltiplas redes - às quais a oficina se conectava, receptiva, irrigada - fosse me aproximando do seu cerne, dos seus elementos básicos, de sua essência, possibilitando-me visualizar como expressões culturais e de sociabilidade daquela cultura popular eram reinterpretadas etnometodologicamente.

2.4 Das culturas locais

Compreender como ensinavam e como aprendiam música no Morro Santana e na Vila Cruzeiro exigiu-me diferentes estratégias investigativas. Enquanto na Vila Cruzeiro para ter evidências a este respeito era comum frequentar diversos “pedaços” da vila, no Morro Santana o espaço de ensino e aprendizagem definido mais concretamente restringia-me em parte em relação a conhecer a comunidade e suas expressões culturais relacionadas a este tema. Por este motivo as expressões culturais cotidianas no Morro Santana foram captadas inicialmente na sua maioria dentro do espaço e tempo das sessões de oficina, e a partir deste ponto procurei expandir meu conhecimento da cultura local para outras cenas relatadas ou observadas, outras

estórias, outros pontos da rede. Na Vila Cruzeiro deparei-me com mais situações de observação do cotidiano extra-oficina dos membros da comunidade, cotidiano este muitas vezes marcado pela importância da oficina em suas vidas. E, inversamente ao Morro Santana, a partir destas pistas diluídas, construiu-se minha aproximação ao evento específico de interação entre oficinandos e oficineiro, nas sessões da oficina de música.

No entanto, percebo algumas lacunas investigativas que esta minha atitude provocou, pois levou-me a privilegiar as dimensões da realidade das oficinas de música que oficinandos e oficineiros queriam me mostrar, tendo-me faltado talvez um impulso mais desbravador no sentido de buscar conhecer o que não me era mostrado: no Morro Santana, entrar mais na comunidade, em momentos além do tempo oficial da oficina. Na Vila Cruzeiro, observar com mais atenção detalhes comportamentais e verbais internos ao momento da sessão, para construir mais de perto as lógicas das negociações. Por outro lado, estas possibilidades investigativas suscitadas ou facilitadas no trabalho de campo auxiliaram a caracterização das particularidades etnometodológicas em cada cenário.

Através destas diferentes maneiras de interagir com as culturas locais e com as oficinas, pude elucidar alguns aspectos sócio-culturais dos grupos. Enquanto a comunidade do Morro Santana estruturava-se mais como classe média e também com características de classe popular, a Vila Cruzeiro era composta por pessoas identificadas com a cultura popular, pertencentes à chamada camada de baixa renda, que no senso comum remete às categorias de marginalidade social e periferia.

Alguns elementos pareciam distinguir estes grupos no sentido da construção

de suas identidades culturais. Em relação às formas de sociabilidade, na Vila Cruzeiro as crianças estavam mais frequentemente na rua, mesmo com o controle familiar acionado (algum olhar adulto); no Morro Santana a possibilidade de ocupação da rua como lugar de lazer das crianças era regulada pelos adultos. Quanto aos projetos de vida, no Morro Santana constituíam-se projetos individuais envolvendo desejo de e investimento em ascender socialmente (inclusive através da música), enquanto na Vila Cruzeiro os projetos, quando expressos (pois parecia predominar o interesse momentâneo sobre o evento), tinham mais um caráter competitivo e coletivo. Enquanto a Vila Cruzeiro era caracterizada pela escassez de recursos materiais, carência física e “instabilidade” financeira devido à predominância de trabalhos eventuais ou informais, no Morro Santana as profissões estáveis e supostamente bem remuneradas contrapunha-se a trabalhos ocasionais e com ganhos reduzidos. Este contraponto era visto, por exemplo, nas casas sólidas, grandes e gradeadas em frente às casas mais simples. Os valores culturais no Morro Santana expressavam-se por uma identidade mais particularizada, os interesses variados, vinculados a experiências culturais distintas, mas também havia o gosto compartilhado pelos marcos da cultura musical popular - o carnaval, o *rap*, o pagode, o *rock* nacional e internacional. Na Vila Cruzeiro havia um compartilhamento mais generalizado da identidade de cultura popular, tanto em seu aspecto midiático (global) quanto familiar (“ancestral”, “folk”, ligado à religiosidade, à festa do carnaval).

Nas oficinas, surgiam como aspectos determinantes nas definições das estratégias de ensino e aprendizagem a diversidade do perfil cultural dos oficinados no Morro Santana e a presença da violência no imaginário dos oficinados da Vila

Cruzeiro. Como referência às normas internas ao grupo, as escolas sem música mas com um ensino respaldado pela ideologia profissionalizante (“estudar para ser alguém”) e seletiva (“este é um bom aluno”) da escola assumiam um papel importante no Morro Santana. Já na Vila Cruzeiro, a valorização do trabalho infantil, escolas carentes de recursos e de desejos, por outro lado o ideal de subir hierarquias na estrutura carnavalesca (como uma micro-sociedade) e a riqueza de aprendizagens neste ambiente (entre outros) criavam alternativas à vida escolar, muitas vezes frustrada pelo insucesso decorrente da distância cultural entre professores, escola e aluno.

Estes elementos apontam para diferentes possibilidades de estruturação das oficinas de música, realizadas em diálogo cultural com o oficineiro, que serão descritas no capítulo 4 e 5. No próximo capítulo será abordada a noção de etnométodo, aliada à de ação coletiva e à idéia de micro-poderes, escolhas analíticas do ponto de vista *etic* tomadas a partir do trabalho de campo e resultantes da tentativa de compreender os processos de ensino e aprendizagem musical acionados e narrados pelos personagens. Serão também apontados os eixos analíticos definidos a partir da interpretação das categorias nativas, em relação aos quais procuro esclarecer alguns princípios etnometodológicos que os articulam com as noções de estratégia, convenção e disciplina.

Capítulo 3

ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO, AÇÃO COLETIVA E PODERES:

APORTE TEÓRICO

No capítulo anterior foram descritos personagens, tempos e lugares constitutivos das oficinas de música dentro das comunidades do Morro Santana e da Vila Cruzeiro. Neste capítulo fundamento a interpretação que desenvolvo nos dois capítulos seguintes sobre a construção do etnométodo nos dois cenários etnografados. Na descrição destes cenários de ensino e aprendizagem, parto da compreensão de que os sujeitos nas suas interações cotidianas, impregnados pela cultura local, encontravam aí os recursos expressivos, materiais, comunicacionais de sua aprendizagem musical. Compartilhavam valores, crenças, formas de ser e viver com outros membros e a partir deste lugar de pertencimento adquiriam as bases cognitivas, emocionais, estéticas constituintes do seu etnométodo. Mostravam-se competentes em sua cultura, pois eram capazes de se comunicar, expressando e compreendendo códigos e normas nela vigentes e agindo conforme as convenções estabelecidas no “fluir interativo” da cultura. No entanto, para realizarem seus projetos individuais e sociais no espaço das oficinas, precisavam adquirir também outras competências musicais e interacionais, específicas deste cenário, ou negociar sua participação através de competências não previstas anteriormente no etnométodo que vinha-se processando, como pela utilização de estratégias de resistência, definidas

aqui como uma forma de negociação que inclui transgressão, rejeição, reinterpretação e adaptação (Silva, 1994, p. 228). A interpretação da construção do etnométodo nas oficinas a partir das culturas de seus membros e no sentido do uso e/ou da ampliação de suas competências para a realização desta organização social específica baseia-se na Etnometodologia, na teoria da ação coletiva de Howard Becker e na noção de micro-poderes de Michel Foucault.

A partir da intenção de ler a realização das oficinas de música como uma prática social de ensino e aprendizagem em construção, aproximei-me do referencial teórico da Etnometodologia, com o intuito de demarcar alguns limites para minha compreensão do cenário sem, no entanto, fixar expectativas prévias, permitindo seguir os rumos da etnografia. Por esta perspectiva - a partir da inserção do pesquisador na cultura investigada, do trabalho de campo e dos processos que o aproximam daquela cultura - o “objeto” e as questões foram-se delimitando e amadurecendo no sentido de estabelecer um núcleo de discussão tendo em vista as marcas do trabalho de campo. Estas dizem respeito, por um lado, às categorias nativas sobre ensino e aprendizagem musical e, por outro, à minha leitura desta cultura pela interação com seus membros, forma pela qual acessei interpretativamente sua “natividade”. As marcas nas oficinas de música definiram-se neste diálogo entre categorias êmicas e éticas, que me possibilitou delimitá-las e pensá-las, construindo uma compreensão a seu respeito no fluir da cultura. O processo de triangulação, isto é, a criação de diferentes situações investigativas, veio em meu auxílio para elaborar estas marcas. Junto a elas, a natureza do imprevisto, do improvisado e do circunstancial sempre esteve presente, como algo inerente às práticas sociais e que, através da etnografia, era possível

visualizar.

3.1 Etnometodologia

A Etnometodologia¹ é uma perspectiva de pesquisa da Sociologia norte-americana que surgiu nos anos 60, tendo como marco a obra “*Studies in Ethnomethodology*”, de Harold Garfinkel, cujas principais fontes teóricas seriam as obras do sociólogo americano Talcott Parsons (que propõe uma “teoria da ação”) e do sociólogo alemão Alfred Schütz (fundador da Fenomenologia Social). Outra importante influência à nova postura intelectual defendida pela Etnometodologia advém do Interacionismo Simbólico, originário da “Escola de Chicago”, que através de seus principais representantes - Robert Park, Ernest Burgess e William Thomas - já nas décadas de 20 e 30 propunha o uso dos métodos qualitativos na pesquisa de campo. A Etnometodologia na Educação surge nos Estados Unidos quase na mesma época do aparecimento da escola etnometodológica em geral. São seus precursores Aaron Cicourel e J. Kitsuse.

O objetivo da Etnometodologia seria “analisar as racionalidades de que dá prova o ator no decorrer de suas atividades correntes” (Coulon, 1995b, p. 311), estudando o sentido produzido pelos atores em interação (Coulon, 1995b, p. 302). Seu objeto principal são os “etnométodos”, processos que permitem a vida em comum mesmo com conflitos e que regem as relações sociais (Coulon, 1995a, p. 52). Na Educação, focaliza inicialmente um tema central à Sociologia da Educação, a questão da desigualdade, deslocando a preocupação das causas ou determinantes da

¹ Sobre a origem do termo “etnometodologia”, recorrer a Alain Coulon, 1995a, p. 50.

desigualdade social (re)produzida pelo sistema escolar para a questão de saber qual o processo social da construção dessa desigualdade (Coulon, 1995c, p. 105). Mais genericamente, a Etnometodologia da Educação pretende analisar as “regras tácitas da organização social no interior da sala de aula” e descrever a rotina e os acontecimentos da vida cotidiana (Coulon, 1995b, p. 274).

Por esta perspectiva, nas oficinas de música a construção da realidade era estabelecida interativamente através da negociação² e do compartilhamento de significados e ações e do estabelecimento e “revisão” de regras e convenções. Assim como em outros espaços da vida social, essa interação entre os membros das oficinas de música não ocorria sem conflitos. Interação implica em negociação, jogos de poder-saber³, que se estabeleciam através de estratégias comunicacionais para chegar a termo na construção de determinada dimensão etnometodológica. Estas estratégias de negociação⁴ visavam não só comunicar conteúdos e significações musicais, como

² Segundo Coulon, a negociação é, no âmbito da escola, “a estratégia principal utilizada pelos professores e alunos no decorrer de suas interações” (Coulon, 1995c, p. 81). Nas escolas as negociações têm na maior parte do tempo um caráter implícito. Dizem respeito a leis gerais do comportamento na sala de aula (Coulon, 1995c, p. 81). Esta noção de “negociação dissimulada”, denominada por A. Pollard de “consenso a respeito das regras de trabalho”, aproxima-se da noção de “convenção” na ação coletiva (este conceito será abordado na continuação do texto). Enquanto a noção de “negociação” se refere ao processo ativo/interativo de construção ou transformação de convenções, o termo “convenção” vincula-se à idéia de regras provisoriamente estruturadas, “acordos anteriores à ação cooperativa” (Becker, 1977, p. 212). Ambas se articulam, portanto, em um processo cíclico de transformações e permanências.

³ A noção de poder-saber foucaultiana auxilia a compreensão da idéia de que a negociação não ocorre sempre de forma “igualitária” (Coulon, 1995c, p. 127). Como nos propõe a natureza das relações de poder-saber, há um trânsito e uma difusão não centralizada do poder - da dominação e da subordinação.

⁴ “Lugar em que a intenção individual e as restrições exteriores se encontram” (Woods *apud* Heriot-Van Zanten; Derouet; Sirotta, 1995b, p. 268), formas de “fazer frente” à situação (Heriot-Van Zanten; Derouet; Sirotta, 1995b, p. 268). As estratégias de negociação são estratégias de comunicação que, por sua vez, são estratégias comportamentais através das quais um indivíduo estabelece uma interação em um contexto de intencionalidade. Para tanto, este indivíduo utiliza-se do olhar, do corpo parado ou em movimento, da fala, da sonorização de objetos ou instrumentos musicais, entre outras formas de comunicação. Conforme a intencionalidade, as estratégias podem corresponder a estratégias de ensino e aprendizagem, estratégias disciplinares, estratégias de resistência, estratégias de troca. Geralmente elas se sobrepõem não só entre as partes da interação - por exemplo: a uma estratégia de ensino e aprendizagem o afinando “respondia” com uma estratégia de resistência -,

também objetivavam estabelecer as formas de negociação em si.⁵ Ao mesmo tempo que se lidava com possibilidade de conhecimento, lidava-se com possibilidade de poder. Negociavam-se interesses, necessidades, convenções e estratégias de interação, como formas de - no contexto de ensino e aprendizagem - afirmar, ampliar ou transformar a cultura de um participante ou grupo de participantes da oficina de música. As negociações entreicineiros e oficinandos ocorriam através de micropoderes que eram exercidos nestas interações e que se baseavam nos saberes culturais que “portavam” e “construíam”. Nas tensões entre saberes e poderes, na negociação de significados e comportamentos constituíam-se as oficinas de música.

3.2 Teoria da ação coletiva

Esta micro-construção da realidade, constante processo de estruturação da estrutura, podia ser interpretada nas oficinas de música (com diferentes graus de estabilidade/instabilidade de seus aspectos constitutivos) como ação coletiva (Becker, 1977). Foi paralelamente ao trabalho de campo que esta fundamentação foi-se tornando significativa, auxiliando-me na análise do evento. Conforme Becker, as convenções possibilitam a definição consensual da situação e a criação de atividades que, através de um conjunto de redes elaboradas de cooperação (dependendo de elos cooperativos, de uma divisão do trabalho), produzem um resultado final (Becker, 1977, p. 206). O que principalmente possibilitou esta aproximação das oficinas de

como também na própria intenção do indivíduo - por exemplo: o oficineiro acionava uma estratégia de ensino e aprendizagem que também possuía uma intencionalidade disciplinar.

⁵ Conforme Coulon, estudos etnometodológicos em ambiente escolar apontam que em torno de 50% do período de atividades em sala de aula é “consagrado à organização das atividades”, ou seja, ocupado no estabelecimento das regras de interação (Coulon, 1995c, p. 121).

música com a idéia de ação coletiva foram as evidências de que, assim como nos propõe a teoria da ação coletiva, seus participantes criavam convenções e definiam funções para atingir um objetivo, realizar um projeto social, comum a seus membros (que equacionava os projetos individuais via negociação).⁶

Nas oficinas de música, as convenções representavam um recurso central de articulação de seus significados e para realização de seus objetivos. Estas controlavam minimamente as relações de poder-saber e tornavam possível a avaliação e o desenvolvimento das competências de seus membros. Segundo Becker, as convenções ditam os materiais, as abstrações, idéias e experiências a serem transmitidas, a forma, dimensão e duração de uma obra; regulam as relações (direitos e obrigações); estabelecem a expectativa de determinado efeito emocional; permitem, enfim, o compartilhamento da compreensão de uma experiência (Becker, 1977, p. 212). Possibilitam facilidade e eficiência em coordenar atividade entre membros do grupo. São idéias próximas, familiares: normas, regras, entendimento compartilhado, costumes. Idéias e compreensões que as pessoas têm em comum e através das quais efetuam sua atividade cooperativa (Becker, 1977, p. 212). As convenções ditam, além dos planos e regras de ação, uma estética, padrões de julgamento (Becker, 1977, p. 217).

No entanto, para Becker, a ação coletiva se estabelece enquanto processo, não se fixa como estrutura. Portanto, as convenções que a tornam realizável, que criam possibilidades de economia de tempo e de recursos materiais, são neste processo

⁶ No caso, muitos participantes pareciam valorizar como resultado final a performance pública, e alguns membros das oficinas esperavam concluir este processo com a criação de grupos musicais autônomos. Havia também uma série de expectativas no âmbito do desenvolvimento musical individual somando-se a este projeto coletivo, criando uma tensão entre o processo coletivo e o individual.

transformadas através de diferentes ritmos. Apesar de padronizadas, não são rígidas e imutáveis. “Mesmo quando indicações parecem bastante específicas, deixam muitas coisas não colocadas, que são resolvidas por referência a formas costumeiras de interpretação, por um lado, e através de negociação, por outro” (Becker, 1977, p. 214). As mudanças que promovem podem ser radicais ou graduais, como paradigmas que são. Já a quebra das convenções ocasiona mais problemas, menor aceitação, maior liberdade, menor compartilhamento (Becker, 1977, p. 217), enquanto a ausência de convenções tem por consequência o investimento maior em trabalho, tempo, esforço e recursos. Equipamentos, materiais, treinamento, facilidades, locais, sistemas de comunicação seriam elementos restritivos às convenções (Becker, 1977, p. 215). Nas oficinas de música, os participantes optavam muitas vezes pela “economia” no compartilhamento menos conflitivo das regras de interação/realização musical - negociações intensas e bem sucedidas (convenções mutuamente desejadas) ou esparsas pelo compartilhamento pouco questionado, um controle aceito (invisível, disciplinar). Outras vezes, no entanto, definiam-se pelo dispêndio maior de energia, pelo acirramento dos conflitos - negociação intensa e de difícil resolução ou resistência/não-negociação frente a um controle visível, explícito e não tolerado, ou devido ao desejo de transgredir à convenção, uma forma criativa de manipular os códigos dominados e afirmar-se enquanto membro do grupo. Ambos os caminhos (o mais econômico e o mais dispendioso) podiam produzir resultados sócio-musicais de maior ou menor compartilhamento - e sempre inscritos em um caráter de transitoriedade, enquanto “produtos processuais”. Portanto, mesmo sendo estabelecidas convenções nas interações entre os membros das oficinas de música da

Vila Cruzeiro e do Morro Santana, o caráter negociado do processo permanecia como central.

Nem todas as estratégias de interação utilizadas nas oficinas de música resultavam na definição de convenções. Por outro lado, havia convenções tomadas *a priori* (fazendo parte, por exemplo, dos saberes legitimados nas culturas dos participantes) que não precisavam passar por mais do que um reforço do que já fôra “pré-estabelecido”. Em resumo: estratégias de negociação podiam ou não resultar em convenções e convenções podiam ou não prescindir de estratégias de negociação.

O etnométodo das oficinas de música, portanto, interpretado a partir da Etnometodologia e da teoria da ação coletiva, possuía a face das convenções, mas também era elaborado através de estratégias mais ou menos improvisadas, ocasionais, resultado da circunstancialidade que rege as organizações sociais.

3.3 Micro-poderes e a noção de disciplina

Estratégias de ensino e aprendizagem, disciplinares, de resistência, convencionadas ou não, eram acionadas através de formas de poder, isto é, representando “um fazer que afeta algo”, “uma ação que modifica as ações possíveis estabelecendo com elas uma superfície de contato ou, às vezes, capturando-as a partir de dentro e dirigindo-as, seja impulsionando-as, seja contendo-as, ativando-as ou desativando-as” (Larrosa, 1994, p. 78).

Na concepção pós-estruturalista, baseada na visão foucaultiana de poder, verdade e poder estão mutuamente interligados através de práticas contextualmente específicas (Gore, 1994, p. 9). A verdade é sustentada por sistemas de poder

(produção, apoio) e cria efeitos de poder (induz, reproduz). Em outras palavras, a verdade é constituída a partir de controle e regulação e cria condições de controle e regulação (Gore, 1994, p. 10). Esta relação circular está presente em todos os “discursos” (ver Gore, 1994, p. 9-10), fazendo com que possam ser vistos como “regimes de verdade”. Os etnométodos das oficinas de música, interpretados a partir desta ótica, também se construíaem enquanto regimes de verdade. Para tanto, eram estabelecidos tipos de discursos aceitos como verdadeiros, mecanismos e argumentações para distinguir e legitimar a verdade, técnicas e procedimentos valorizados para chegar à verdade, e *status* diferenciados para os “agentes da verdade” (Gore, 1994, p. 10). No entanto, pela concepção de Foucault, “o poder não é necessariamente repressivo, uma vez que incita, induz, seduz, torna mais fácil ou mais difícil, amplia ou limita, torna mais provável ou menos provável” (Foucault *apud* Gore, 1994, p. 10-11). Por outro lado, ele é “exercido ou praticado em vez de possuído e, assim, circula, passando através de toda força a ele relacionada” (Gore, 1994, p. 12). O poder é, portanto, necessário e descentralizado, ou seja, exercido pelos diversos atores sociais em uma organização social.⁷

Entre as várias formas de exercício do poder (ou de controle, ou ainda de governo), Foucault destaca o poder disciplinar⁸. Este seria uma forma moderna de governo, que, em contraposição ao poder soberano, monárquico, visível, é exercido por meio de sua invisibilidade, através de tecnologias normalizadoras do eu (Gore,

⁷ Conforme Jennifer Gore, o discurso do poder não é unilateral, ele se articula em um jogo complexo e instável, onde significa “instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta”. Assim como “veicula e produz” poder, reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo” (Gore, 1994, p. 14-15).

⁸ A ele Foucault contrapõe outras formas de exercício do poder enquanto controle ou governo, entre as quais a escravidão, a domesticidade, a vassalidade e o ascetismo (Foucault, 1996, p. 126-127).

1994, p. 12), técnicas/práticas de indução que levam à auto-regulação (auto-disciplinamento)⁹. A disciplina estabelece um “controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (Foucault, 1996, p. 126) e que fazem, simultaneamente, “crescer a habilidade de cada um”, coordenando-as, acelerando os movimentos, multiplicando a potência, aumentando a capacidade de resistência (Foucault, 1996, p. 185).

Conforme Foucault,

“a ‘disciplina’ não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma ‘física’ ou uma ‘anatomia’ do poder, uma tecnologia. E pode ficar a cargo seja de instituições ‘especializadas’ (as penitenciárias, ou as casas de correção do século XIX) seja de instituições que dela se servem como instrumento essencial para um fim determinado (as casas de educação, os hospitais), seja de instâncias pré-existentes que nela encontram maneira de reforçar ou de reorganizar seus mecanismos internos de poder [...relações intrafamiliares...], seja de aparelhos que fizeram da disciplina seu princípio de funcionamento interior (disciplinação do aparelho administrativo a partir da época napoleônica), seja enfim de aparelhos estatais que têm por função não exclusiva mas principalmente fazer reinar a disciplina na escala de uma sociedade (a polícia)” (Foucault, 1996, p. 189).

Pode-se compreender de forma genérica a disciplina como estratégias de estabelecimento e manutenção de convenções - que expõe os “súditos” a maior visibilidade do que ao “soberano” (não esquecer que, o poder não sendo centralizado, tanto oficinairos como oficinados podem ocupar um ou outro lugar).

Estudar as relações de poder-saber, onde se expressam diferentes formas de controle (do tempo, espaço, corpo, enfim, dos meios discursivos de que o indivíduo

⁹ Manutenção do comportamento regulado mesmo na ausência de quem exerceria o poder em determinada circunstância (Gore, 1994, p. 13).

dispõe), na Educação Musical exige que se aponte para um duplo mecanismo de viabilização do controle (por parte da instituição ou do “professor”) sobre os alunos. Por um lado, ocorre um disciplinamento compartilhado pelas tantas “disciplinas” curriculares ou extra-curriculares, que resulta na moldagem dos corpos tanto às formas quanto aos interesses finais de quem os disciplina. A aquisição de determinadas competências musicais neste processo de ensino e aprendizagem musical ocorre mediante um mecanismo de plena visibilização do sujeito disciplinado. À medida que esta competência é assimilada, “gravada no corpo”, a disciplina se torna auto-disciplina, dispensando o olhar externo e criando o elo entre “fazer música” e “manter-se disciplinado”. Ou seja, a música enquanto uma área do saber se vale de mecanismos disciplinares para envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem e controlar este processo.

Por outro lado, configura-se um mecanismo de controle peculiar à Educação Musical, compartilhado por algumas outras áreas do saber, também utilizadas no seguinte sentido: o controle se refere, então, não ao ensino e aprendizagem da música em si, mas às potencialidades de controle exploradas pela educação em geral através da música (ou seja, a música como um “equipamento disciplinar”). Esta, enquanto discurso ora ambíguo na sua funcionalidade, ora assumidamente “instrucional” ou “atitudinal”, reveste-se do olhar disciplinador e, tranquilamente ou com euforia, conduz seus “súditos”.¹⁰

¹⁰ É nesta segunda perspectiva que Irene Tourinho aborda na relação entre música e ambiente escolar a questão da “música como controle” (Tourinho, 1993, p. 67).

3.4 Dos eixos de análise do material de campo

Durante o trabalho de campo, busquei transitar do espaço comunitário ao mais específico da situação de ensino e aprendizagem nas sessões das oficinas de música. A partir desta imersão nas culturas locais, foram-se definindo algumas marcas das oficinas, isto é, aspectos de organização dos processos de ensino e aprendizagem que frequentemente eram tematizados ou acionados por seus participantes. Inicialmente de uma maneira quase intuitiva, mas já baseada no processo de apuração das evidências e de sua significância através do processo de triangulação, e durante o decorrer da investigação, com o aprofundamento da análise, defini estas marcas a serem descritas como sendo a organização do tempo de ensino e aprendizagem, a negociação do repertório musical e a posse e uso dos instrumentos musicais. Interpreto-os enquanto aspectos que, revestidos de poderes e saberes nas falas e ações deicineiros e oficinandos, resultavam em estratégias e convenções, constituindo o etnométodo na interação destes. Marcas mais estruturais jogavam em pé de igualdade a constituição do processo de ensino e aprendizagem com marcas mais circunstanciais, provisórias, por vezes surpreendentes. A combinação do acaso com o planejado e o caráter negociado do ensino e aprendizagem musical têm nessas três dimensões fortes exemplos.

Iluminando estas dimensões, as três perspectivas teóricas descritas neste capítulo colaboraram na análise dos cenários. Tendo por base a Etnometodologia, as oficinas de música estão sendo pensadas no seu funcionamento mais amplo e cooperativo a partir da teoria da ação coletiva de H. Becker e no olhar mais detalhado e individualizado como relações de poder-saber. Lutas, relações de poder-saber,

estratégias de negociação e estabelecimento de convenções para uma ação coletiva seriam elementos mais ou menos estáveis em jogo na construção dos etnométodos. A organização e significação do tempo, da música e dos instrumentos musicais foram pensadas via seu processo, como se realizavam na estruturação do evento e quais os significados a elas atribuídos pelos seus participantes, tensionadas pelas idéias de convencionamento via estratégias disciplinares e de negociação via estratégias de ensino e aprendizagem (que se encontram na intenção pedagógico-musical). Interpretei estas marcas do etnométodo como sofrendo tratamentos diferenciados nas oficinas de música do Morro Santana e da Vila Cruzeiro. Enquanto na primeira podia-se ler a estrutura que se constituía como marcada pelo disciplinamento do tempo dos processos/das atividades pedagógico-musicais (como uma das formas, conforme Foucault, de se disciplinarem os corpos), na segunda o disciplinamento dos corpos parecia-me diretamente acionado sobre seus gestos e forças, reforçado pelas formas do uso e de significação dos instrumentos musicais. Como segundo aspecto contrastante, enquanto no Morro Santana durante muitas sessões o repertório musical era constantemente modificado e variado, promovendo novas aprendizagens com novo material musical e trocas e negociações entre os participantes, na Vila Cruzeiro se contrapunha a isto uma dinâmica de revezamento dos instrumentos musicais entre os participantes, ocasionando igualmente variadas situações de negociação. Nos dois capítulos que se seguem intercalam-se cenas das oficinas de música no âmbito da “sala de aula”¹¹ e em outros ambientes nas comunidades do Morro Santana e da Vila

¹¹ A “sala de aula” aqui não é o espaço tradicional escolar. Como já foi descrito no capítulo 2, o espaço pedagógico das oficinas de música era variável, não-padronizado e não-institucional: Contava em um caso com carteiras e quadro-negro, paredes, portas e janelas. Em outro, conforme o fator climático e o conjunto de atividades em andamento na comunidade, acontecia ora em um salão grande com seus móveis colocados à beira de seu centro, ora na sombra de um *módulo*, em uma

Cruzeiro, depoimentos êmicos e análises interpretativas, trama esta que se propõe a dar voz a estas especificidades etnometodológicas dos dois cenários.

3.4.1 Entre dinâmicas de interação sucessivas e simultâneas

As oficinas de música articulavam-se em sucessividades e simultaneidades. Por um lado, marcadores¹² mais ou menos evidentes estabeleciam, internamente às sessões, consecutivas passagens de atividade para atividade, de estratégia para estratégia, de dinâmica de interação para dinâmica de interação. Por outro lado, simultaneidades ocorriam pelo entrecruzamento de variáveis, que resultava em diferentes combinações estruturantes das sessões. Portanto, além do aspecto “linear” horizontal do desenvolvimento temporal (das estratégias sugerindo etapas sequenciadas em uma atividade, das atividades em uma sessão, das sessões realizando-se no contínuo de 1997), a dimensão “vertical” do tempo constituía um elemento importante nos etnométodos negociados nas duas comunidades. Nesta dimensão, diferentes cenas eram sobrepostas, compondo uma lógica de

praça, como alternativas mais frequentes entre outras possibilidades. Por outro lado, o espaço pedagógico das oficinas se encontra com a noção de “sala de aula” proposta por Sirota, na medida em que se constituíam em “um lugar socialmente estruturado por várias redes de significação” (Ferry; Blouet-Chapiro *apud* Heriot-Van Zanten; Derouet; Sirota, 1995b, p. 262) e “lugar privilegiado de transmissão do saber” (Heriot-Van Zanten; Derouet; Sirota, 1995b, p. 259).

¹² “Marcadores” são modificações comportamentais que têm por função indicar ao interlocutor o ponto em que se encontra no decorrer de suas trocas, estruturar a situação de troca, situando-a na temporalidade da aula (Coulon, 1995c, p. 119). Ou seja, na concepção etnometodológica os marcadores são delimitadores das situações. À introdução de um novo marcador geralmente corresponde na continuidade temporal da sessão uma sequência interacional nova, definindo uma nova atividade, onde são introduzidos novos comportamentos gestuais, paralinguísticos e verbais (Coulon, 1995c, p. 119). Para que um marcador seja compreendido, deve haver um compartilhamento dos códigos que o constituem e incorporação das convenções que demanda tacitamente. O momento de utilização e negociação de marcadores nas oficinas não era sempre o mesmo. O fato de não ser exigida pontualidade aos oficinados criava a necessidade de persistir durante toda e todas as sessões o mecanismo de sobreposição de marcadores básicos, vinculados à preparação do espaço físico e inserção dos oficinados no espaço e à escolha e preparação dos instrumentos musicais para a execução.

simultaneidades ora sincrônicas, quando os participantes se articulavam mais ou menos disciplinadamente, desempenhando papéis diferentes em uma engrenagem única, centralizada, ora diacrônicas - quando o evento coletivo cedia espaço e tempo a interações descentralizadas sobrepostas. As cenas dos “auxílios cruzados” no Morro Santana ou das execuções musicais (sincronizadas ou apenas sobrepostas) na Vila Cruzeiro exemplificam estes diferentes relevos e ritmos das interações.

3.4.2 Tempo, repertório musical e instrumentos musicais

A análise da dimensão temporal dos processos de ensino e aprendizagem musical nas oficinas no decorrer do ciclo completo de sua ocorrência (de julho de 1997 a janeiro ou fevereiro de 1998) baseou-se nas contraposições propostas por Foucault entre “tempo iniciático” e “tempo disciplinar”. Conforme Foucault, o tempo disciplinar

“se impõe pouco a pouco à prática pedagógica - especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorreram essas séries. O tempo ‘iniciático’ da formação tradicional (tempo global, controlado só pelo mestre, sancionado por uma única prova) foi substituído pelo tempo disciplinar com suas séries múltiplas e progressivas. Forma-se toda uma pedagogia analítica, muito minuciosa (decompõe até aos mais simples elementos a matéria de ensino, hierarquiza no maior número possível de graus cada fase do progresso) e também muito precoce em sua história (antecipa largamente as análises genéticas dos ideólogos dos quais aparece como o modelo técnico)” (Foucault, 1996, p. 144).

Ao tempo iniciático corresponderiam a experiência globalizante de ensino e

aprendizagem musical (que aqui interpreto enquanto a integração das dimensões da experiência musical¹³ no ensino e aprendizagem musical e sua não-segmentação em etapas) e a não-classificação dos sujeitos em grupos distintos. O aprendiz adquire competências pelo princípio exemplar, aproximando-se gradualmente por analogia ao modelo global, conforme suas potencialidades. Já o tempo disciplinar corresponderia ao ensino e aprendizagem musical que pretende trabalhar dimensões isoladamente e/ou segmentar o processo de ensino e aprendizagem em atividades compostas a partir de etapas sucessivas coordenadas uma após a outra com grau “crescente de dificuldade” e que classifica os indivíduos do grupo, separando-os. Neste caso, o educando adquire competência pelo princípio elementar, “passo a passo”, seguindo o processo analítico - sequenciado e proposto gradualmente pelo educador. Este contraponto auxiliou-me na interpretação dos processos de ensino e aprendizagem nas duas oficinas de música, no sentido de que cada sessão ou cada nova atividade podia ser realizada em uma sequência de etapas e privilegiando uma dimensão da experiência musical (tempo disciplinar) ou de uma maneira não-segmentada (identificada com um tempo global) e integrando as dimensões da experiência musical¹⁴.

O repertório musical foi analisado enquanto elemento organizador deste tempo, assim como dos movimentos e posturas dos corpos, através de suas significações variadas, dos valores a ele associados, das negociações e convenções

¹³ Estou chamando de “dimensões da experiência musical” os diferentes comportamentos acionados em conjuntos/sistemas específicos conforme o contexto musical e que apenas analiticamente são separáveis e classificáveis, podendo englobar as ações de: cantar, tocar um instrumento musical, compor, improvisar, fruir, analisar a escuta, codificar pela escrita ou plástica ou corporalmente.

¹⁴ Nos capítulos 4 e 5, apesar de haver diferentes tratamentos às “dimensões da experiência musical”, não me deteci em sua análise específica.

que em torno dele se estabeleciam.

Os instrumentos musicais, enfim, foram pensados como mediadores pedagógicos valorizados nestes cenários também como fim da aprendizagem, relacionados aos corpos, co-produtores/processadores das músicas, com seus sons simultâneos ou sequenciados, usados privadamente ou compartilhados no revezamento.

3.4.3 Da transitoriedade das convenções

A interpretação das oficinas de música enquanto eventos organizados socialmente como ação coletiva baseia-se na leitura das evidências como apontando para convenções compartilhadas, elos cooperativos e para a orientação da organização social em direção a uma meta. A multiplicidade de projetos individuais não desfazia a possibilidade de compreensão do evento como coletivo, como um projeto social compartilhado. Revendo o material de campo, fica clara a centralidade das performances musicais, das apresentações públicas dos grupos como elemento unificador, motivador das ações e significados culturais, vinculados à sociabilidade e à identidade, entre outros aspectos. Em consequência deste foco atrativo gerado pelas performances públicas, evidenciou-se também no ciclo completo das oficinas (julho de 1997 a janeiro de 1998) uma polarização do seu movimento em direção às apresentações públicas, um movimento adaptativo de suas condições de interação no sentido de sua realização. A partir desta meta eram marcadas mudanças internas promovidas pela variação de estratégias e convenções às sessões das oficinas em ambos os cenários, descritas nos próximos capítulos.

No entanto mesmo sessões igualmente distantes de uma apresentação pública continham inúmeras variações entre si, expostas que estavam à circunstancialidade do contexto, às surpresas, aos imprevistos. Por outro lado, era possível compreender elementos (processos e significações) que se repetiam, constituindo a rotina etnometodológica, a lógica da ação e da significação das oficinas. Particularidades rotineiras e provisórias serão a seguir descritas e analisadas, como forma de compreender as negociações e convenções (estabelecidas através de diferentes dinâmicas de interação¹⁵ e que tematizavam e organizavam o tempo, os repertórios musicais e os corpos que faziam música, com ou sem instrumentos musicais externos a eles) a partir de sua relação com a cultura dos participantes das oficinas de música.

¹⁵ Por "dinâmica de interação" refiro-me neste trabalho às combinações interpessoais entre os membros das oficinas, ou seja, às diferentes conjunturas definidas pelo número e tipo de indivíduos que participam na interação em determinado momento.

Capítulo 4

DO ETNOMÉTODO NA OFICINA DE MÚSICA DO MORRO SANTANA

A narrativa deste capítulo centra-se em aspectos etnometodológicos da oficina de música do Morro Santana definidos a partir dos eixos interpretativos já citados. Inicialmente destacaram-se, na análise dos dados de campo, o caráter disciplinar da organização das atividades pedagógico-musicais, a variedade do repertório musical e a configuração de um perfil instrumental fixo em executantes específicos mas variado em suas qualidades. Porém, a partir do reconhecimento destas marcas, surgiram outras possibilidades interpretativas da interação entre os participantes da oficina. Em meio à organização dos processos de ensino e aprendizagem através de um “esquema analítico”¹, os participantes da oficina negociavam a constituição de partes da sessão conforme um “tempo global”². À separação dos oficinandos em duas turmas conforme nível de adiantamento, contrapunha-se a vinda indiferenciada dos participantes nos dois dias. Em oposição à permanente redefinição das músicas a serem aprendidas e realizadas, o repertório

¹ Segundo Foucault, “esquema analítico” significa “uma sucessão de elementos tão simples quanto possível, combinando-se segundo uma complexidade crescente”, baseada no “princípio ‘elementar’ ” (Foucault, 1996, p. 143). Corresponde ao “tempo disciplinar”, conceitualizado no capítulo 3 desta dissertação. Neste cenário, refere-se a segmentos de ensino e aprendizagem musical teórico-conceituais ou técnico-procedimentais articulados em crescente grau de dificuldade.

² Conforme Foucault, o “tempo global” ou “iniciático” baseia-se no princípio exemplar, de repetição analógica, correspondente ao “sistema tradicional” (Foucault, 1996, p. 143). Refiro-me ao conceito de tempo iniciático no capítulo 3. Neste cenário, corresponderia à vivência das “dimensões da experiência musical” de forma não-segmentada, constituindo o que chamo neste trabalho de um “fazer musical”.

musical em determinadas épocas do processo da oficina era delimitado. Quanto à posse e uso dos instrumentos musicais neste cenário, junto a uma convenção implícita de que estes não se prestariam a negociações de troca entre oficinandos, ocorriam outros processos, baseados em códigos disciplinares corporais sutis relacionados às peculiaridades técnico-musicais demandadas pelos instrumentos e nas diferentes competências e formas de participação dos oficinandos. A soma dos múltiplos planos destes eixos interacionais orienta-se no sentido da compreensão da construção deste cenário e de seus processos de ensino e aprendizagem musical a partir do encontro da cultura dos oficinandos com a cultura do oficineiro.

4.1 Organização do tempo de ensino e aprendizagem musical

4.1.1 Momentos de ensino e aprendizagem

Dia 4 de agosto de 1997, em minha primeira conversa com o oficineiro Cícero, este me explicaria sobre a oficina: a primeira parte da sessão era *teórico-prática*, nela desenvolvia elementos teóricos acompanhados por exercícios e exemplos; a segunda parte era direcionada à realização das *músicas*. As primeiras sessões da oficina que observei correspondiam a este plano descrito por Cícero. Com o tempo, no entanto, à medida que se aproximava algum evento no qual o grupo fosse se apresentar, ocorriam alterações nesta estruturação da sessão “por atividades”. Nestas novas situações, todo o tempo disponível era dedicado ao ensaio do repertório musical para a apresentação, sem tantas intervenções didáticas de ordem técnica ou teórica (sequenciamentos analíticos, exercícios). Era nesta fase que nos

encontrávamos quando entrevistei Cícero, no início de novembro. Em sua fala era perceptível a tensão entre o objetivo de ensaiar as músicas para apresentar ou continuar desenvolvendo elementos teóricos (normalmente via grafia) e procedimentos técnicos (como leitura e escrita, digitação...) aos oficinandos. Cícero reelaboraria então a explicação sobre o plano de *aula*:

Cícero: A aula é sempre assim... até agora não tem acontecido dessa forma como eu tenho... que eu concebi no início, que é de fazer num primeiro momento mais teórico, depois fazer uma parte intermediária, que seria uma parte prática utilizando um pouco do conhecimento teórico que foi visto na aula e depois, num terceiro momento, fazer a parte mais prática, independente desta parte teórica. Enfim, seria a prática de canções. Nos últimos tempos, aí, até a gente nem tem feito assim, porque em função destas apresentações a gente tem se dedicado mais à questão mais prática, ver o repertório [...] (3 nov. 1997).

Além de sessões estruturadas em duas ou três *partes* e sessões de *trabalho do repertório*, havia sessões extremamente variadas entre si, dedicadas à aprendizagem e execução de músicas novas, ou ao exercício de transposição sobre uma sequência harmônica dada, por exemplo. Este planejamento por parte do oficineiro das atividades analíticas justapostas ou alternadas com fazeres musicais, era negociado na prática com os oficinandos.

As atividades analíticas ocorriam muitas vezes na abordagem da *teoria*, identificada com um repertório de conceitos musicais e com sua escrita, vinculados à tradição musical ocidental européia, reflexo da formação acadêmica do oficineiro:

Cícero: Ah, eu fui pegando as coisas mais básicas e elementares. Por exemplo, quando eu comecei pela teoria, eu trouxe a pauta musical, comecei a fazer a clave de sol... e ali as no..., "enfim, aquilo ali como uma forma de tu registrar e simbolizar o som. Comecei por aí e... a partir daí, fui colocando outros elementos, os

compassos, o ritmo, a divisão rítmica... enfim... (3 nov. 1997)

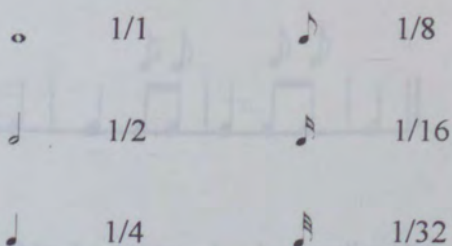
Através de um processo sequencial e gradual, criavam-se passos para a compreensão da grafia tradicional, sendo construindo aos poucos o lugar e a função dos diferentes elementos que se sobrepunham na *pauta musical* em um determinado exercício ou música grafada. Em diferentes sessões da oficina de música podia ver o caminho da abordagem teórica proposta por Cícero em ação e ao mesmo tempo sua sujeição às negociações interacionais com os outros participantes da oficina. Na cena descrita a seguir, a parte *teórico-prática* da sessão é costurada por intervenções globais de execução musical por parte dos opinandos. Junto à abordagem teórica, Cícero orienta Luciano quanto à necessidade de disciplinamento de seus gestos de mão e força dos dedos para uma execução tecnicamente condizente com a atividade analítica (necessidade de dedilhar em vez de fazer a *levada* no cavaquinho para ler um exercício) e também necessário para atingir uma sonoridade concebida pelo opinandário (e por opinandos, que em outras situações usam o dedilhado também) como uma das qualidades estéticas do instrumento.

No mesmo dia da primeira conversa com Cícero (e também com alguns membros da comunidade envolvidos com a associação de moradores local), realizo a primeira observação de uma sessão de oficina. Cícero inicia-a pondo uma frase rítmica no quadro e dizendo que nesta *primeira parte da aula* iriam trabalhar *ritmo e compasso*. Enquanto escrevia no quadro, os alunos afinavam seus instrumentos musicais com um afinador eletrônico trazido por Cícero. A sessão se desenvolvia em um ritmo tranquilo. Seu Luiz, Seu Adroaldo, Marco, Rodolfo e um outro senhor portavam violões; Marcel e Luciano, cavaquinhos; e um menino de mais ou menos 8

anos, que permanecia próximo a Cícero, não trouxera nenhum instrumento musical.

Durante a sessão, juntar-se-iam ao grupo mais quatro rapazes, dois com violão e dois com cavaquinho.

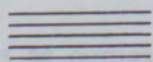
Cícero terminara de escrever no quadro-negro. Vira-se para o grupo e começa a falar. Faz-se silêncio entre os oficinandos. Cícero anima os novos: *Vão entender, não se preocupem, não é grego.*



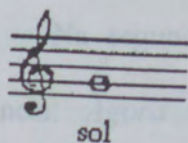
Explica que haviam visto estes conteúdos na *aula* anterior e que depois daria aos novos uma folha com essa matéria, já entregue aos outros. Aborda conceitos musicais grafando seus símbolos e verbalizando a função e o nome correspondentes. Figuras rítmicas, sinais de compasso. Luciano dedilha um pouco no cavaquinho. Pára, boceja. Cantam um som longo a partir da leitura de uma semibreve acompanhados por Cícero, que marca com um gesto amplo quatro partes neste som. Depois cantam subdivisões da semibreve - dois sons, quatro, oito sons. Seu Adroaldo apressa a execução algumas vezes, Cícero corrige-o.

	B	T	Q
♩ 1/1	2/1	3/1	4/1
♪ 1/2	2/2	3/2	4/2
♫ 1/4	2/4	3/4	4/4

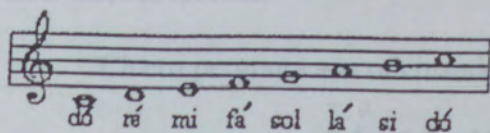
pauta no quadro-negro. Simultaneamente, os alunos tocam seus instrumentos musicais.



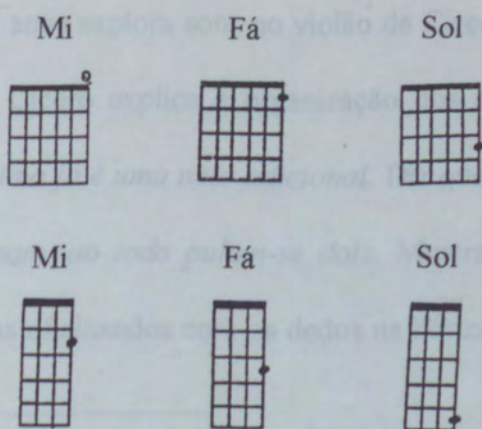
Cícero pergunta: *A primeira nota na segunda linha é o...* Algum praticando responde, tímido: *sol*.



Cícero fala da ordem das notas musicais, enquanto as escreve antes e depois do sol:



Chama a atenção para a escrita das duas vozes e propõe que o grupo cante só o ritmo. Depois o ritmo com o nome das notas da voz superior. Os praticantes realizam um solfejo rezado. Escreve para os instrumentistas de cordas:



Conforme a prática pedagógica, esta aula, além de apresentar conceitos básicos sobre a teoria musical, busca desenvolver a habilidade de leitura musical dos alunos, através da escrita das notas musicais no quadro-negro, o que ocorre neste caso (veja capítulo 3, p. 131).

O oficinairo propõe a seguir que se realize a voz superior com o cavaquinho. O rapaz que percutia as músicas acompanhando o amigo faz a leitura no instrumento e sorri. O outro permanece mais sério. Luciano faz o ritmo com a mão direita tocando todas as cordas, em um movimento de *levada*. Cícero corrige-o, enfatizando que toque com um dedo em cada corda do cavaquinho e não com a mão inteira em todas as cordas. *É por aí. Vai melhorar.* Por sugestão de Cícero, todos lêem a música em seus respectivos instrumentos, uma voz só, depois as duas vozes.

Na segunda parte da sessão, depois da experiência mais teórica, Cícero anuncia: *Agora vamos tocar uma música, então.* Com esta fala, mudança comportamental que funciona como marcador³, Cícero estabelece a passagem para um outro conjunto de atividades, que, no entanto, seria iniciado com outras informações teóricas.

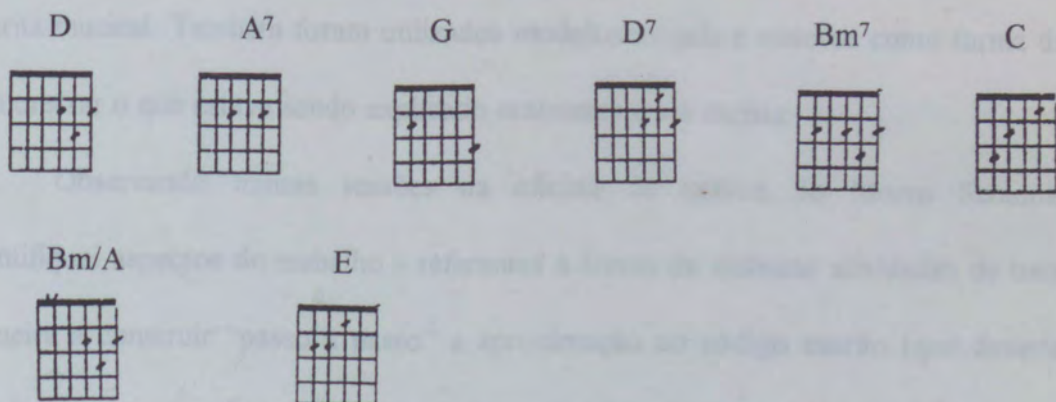
Cícero pergunta aos oficinados o que é *cifra*, enquanto escreve no quadro:

DÓ	RÉ	MI	FÁ	SOL	LÁ	SI
C	D	E	F	G	A	B

Luciano toca cavaquinho ininterruptamente, sempre com a mão inteira. Pára um pouco e volta a tocar. Seu Adroaldo também toca bastante no seu violão. O menino de 8 anos explora sons no violão de Cícero - emprestado sob recomendações de cuidado. Cícero explica a organização dos acordes: *Sempre uma terça e uma quinta, a sétima já é uma nota adicional. Diz que se tira a segunda e a quarta. Pula sempre um som, ao todo pulam-se dois.* Mostra com os dedos, a mão espalmada virada para os oficinados com os dedos na horizontal. Seu Adroaldo entende que se

³ Conforme a noção etnometodológica, uma ação, fala ou expressão corporal funciona como marcador, estabelecendo uma mudança de atividade em aula, quando os alunos compartilham dos códigos comunicacionais do professor a este respeito, o que ocorre neste caso (ver capítulo 3, p. 121).

pulam dois sons seguidos. Cícero reexplica e fala no *dó de gavetão*. Seu Adroaldo pergunta o que é isto. Cícero diz que é o acorde sem a sétima, e dá o exemplo de *dó-mi-sol*. Seu Adroaldo não entende bem e pede para o oficinairo repetir a explicação sobre acordes, parecendo achar que *dó-mi-sol* seria o único acorde existente. Repassam oralmente todos os acordes partindo dos sons diatônicos da escala. Seu Adroaldo ia tentando construir mentalmente os acordes e escrevia-os depois de sabê-los certos. Parece ter entendido bem pelo menos teoricamente o mecanismo de construção de acordes. Depois disso, Cícero desenha no quadro-negro as *posições* para violão dos acordes de “Vento Negro”⁴.



Luciano pede ajuda a Cícero, que lhe explica onde ficam os acordes no cavaquinho. Frente à dificuldade de Luciano em realizá-los, o oficinairo diz que ele precisaria exercitar a pressão dos dedos nas cordas, para tirar um som melhor deste instrumento. A sessão continua ainda durante alguns minutos, culminando na realização conjunta de “Vento Negro”.

Nesta sessão desenvolveram-se atividades nas quais através da apresentação de elementos da grafia musical o oficinairo ia propondo a construção ou memorização

⁴ Canção de Zé Flávio Oliveira e José Fogaça.

de conceitos musicais, associando-os à exemplos verbalizados ou executados vocal ou instrumentalmente. Nos dois momentos distintos da sessão, uma longa parte *teórico-prática* seguida de uma breve secção *prática*, convenções referentes à grafia tradicional, ao solfejo, à construção dos dedilhados e acordes nos instrumentos musicais e às formas de conversação foram exercidas e estabelecidas. A estratégia de ensino e aprendizagem mais utilizada nesta situação foi a verbalização de perguntas, instruções e explicações e a escrita musical, por parte doicineiro; de perguntas e respostas aoicineiro, por parte dos icinandos, assim como execuções musicais de repertório familiar ou exploratórias, improvisadas, ou ainda de decodificação da escrita musical. Também foram utilizados modelos visuais e sonoros como forma de demonstrar o que estava sendo explicado oralmente e via escrita.

Observando muitas sessões da oficina de música do Morro Santana, identifiquei aspectos do trabalho - referentes à forma de elaborar atividades de uma maneira a construir “passo a passo” a aproximação ao código escrito (que deveria levar, talvez em um futuro próximo, à execução e compreensão da música⁵) - como familiares a elementos com que tive contato nas minhas experiências pessoais de ensino e aprendizagem musical (como aluna e como professora de música). O processo de contraposição de experiências próximas exigiu-me um esforço de progressivo estranhamento e distanciamento analítico daquele cenário. Gestos e falas, aparentemente banais, em verdade se apresentavam complexa e singularmente, no sentido de haver no que eu reconhecia como pertencente também ao meu universo

⁵ Esta abordagem da música que surge como representação simbólica aos alunos após um longo processo de mediação do professor, do instrumento musical e da escrita musical, é analisada pelo musicólogo francês Antoine Hennion (1988) em uma etnografia baseada em observações de situações de aulas de solfejo e em entrevistas com membros de instituições de ensino de música na França.

cotidiano um grande potencial à desconstrução, ao mesmo tempo que era remetida à compreensão daquele universo enquanto um cenário particular. Inicialmente minhas observações conduziam-me mais a ver as atitudes e os comportamentos do oficinairo, que era quem mais usava a estratégia de comunicar-se verbalmente. Com o tempo, fui observando mais a interação e o diálogo de Cícero com os oficinandos, conseguindo distinguir também outras estratégias comunicacionais. Esta mudança na minha atitude observacional fez-me perceber que os comportamentos dos oficinandos muitas vezes representavam caminhos alternativos ao processo de ensino e aprendizagem orientado pelo oficinairo, geralmente identificados com experiências globais, isto é, de fazer música sem preocupações analíticas (embora às vezes alguns oficinandos ensaiassem estratégias deste tipo): os jovens que tocavam uma música, Luciano que bocejava e tocava com a mão inteira, o menino que explorava sonoridades no violão do oficinairo... E também descentralizadas, como as descritas a seguir.

4.1.2 Interagindo na diversidade

Por sua proposta de criar *clubes de música*⁶, as Oficinas de Música abriam espaço para a convergência de uma série de diversidades existentes nas comunidades vizinhas onde se realizavam. Uma das estratégias encontradas por Cícero para lidar com este fator na oficina do Morro Santana foi a negociação da vinda dos oficinandos em dois dias distintos, conforme seu *adiantamento*. O oficinairo ocupar-se-ia em cada grupo, ainda assim, com diferentes instrumentos musicais, idades e gostos musicais. Segundo

⁶ O supervisor das Oficinas de Música na época referira-se ao projeto municipal através desta expressão (22 dez. 1997).

Osmar, Cícero dividira a turma em dois grupos conforme o nível de adiantamento, *porque assim rende mais, se vêem mais os resultados*. Na segunda-feira a oficina seria para os *iniciantes* e na terça, para o *grupo mais adiantado*, no qual se incluíam oficinandos que haviam participado da oficina no ano anterior.⁷ Esta estratégia disciplinar de classificação dos oficinandos conforme o nível de adiantamento - que remete à idealização da constituição de grupos homogêneos⁸ - foi acionada principalmente nas primeiras sessões da oficina, em que as preocupações do grupo ainda não se concentravam na preparação de uma performance musical pública. Nas sessões anteriores às apresentações, Cícero passaria a convidar todos os oficinandos a virem às segundas e terças-feiras. Nestas sessões os objetivos do grupo convergiam para a preparação do repertório musical, criando-se mais o caráter de ação coletiva, isto é, os oficinandos agiam mais em torno da conquista de um resultado final comum. Paradoxalmente, em função dos *resultados* nestas situações o grupo se congregava, e não se classificava em tempos diversos. Amparados nesta nova experiência de sessão, à medida que o trabalho da oficina se desenvolvia, oficinandos viriam mais frequentemente nos dois dias, transgredindo a convenção classificatória inicial. Junto a esta diluição da vinda seletiva, surgiam novos oficinandos, ocasionais ou que se vinculavam definitivamente ao trabalho. Ao mesmo tempo, eventualmente oficinandos que estavam desde o início da oficina deixavam de frequentar a mesma.

⁷ Observei na continuidade do trabalho de campo que esta divisão do grupo baseada no critério de nível de adiantamento mantinha uma relação estreita com a faixa etária dos oficinandos (segunda-feira seria para os mais novos, terça-feira, para os mais velhos).

⁸ O “mito da homogeneidade” constitui um tema importante de reflexão aos educadores musicais, no sentido de analisarmos as intenções pedagógicas que levam estabelecimentos educacionais ou educadores a almejar a constituição de grupos homogêneos entre educandos, quais as consequências de tentar realizar este objetivo e como está-se lidando com as diferenças individuais sempre presentes na coletividade - por mais que se realizem rituais de seleção e classificação, assim como quando não se os realiza, como ocorre na maior parte do tempo durante as oficinas de música.

Fragilizada a classificação de oficinandos, e dadas as especificidades dos instrumentos musicais e outras diversidades entre os oficinandos, surgia o desafio ao grupo de elaborar estratégias para lidar com o ensino e a aprendizagem neste contexto heterogêneo, no qual uma tensão entre o individual e o coletivo se estabelecia, interferindo na concepção de Cícero sobre onde se poderia chegar com a oficina, como era expresso por ele:

Cícero: Pois é, tchê... É que... eu na verdade, eu não tenho assim uma concepção de o que que eu quero chegar. Eu tenho um conhecimento que eu posso passar pra eles, que eu posso ajudar eles a descobrir, de uma certa maneira. Não vou passar da minha cabeça pra eles, eu vou... eu posso ajudar eles a descobrir neles mesmos a capacidade de fazer. Agora... eu não sei exatamente o quê, onde é que a gente vai chegar, onde é que se pode chegar. Eu acho que ele pode ir se aperfeiçoando, este trabalho, mas na medida... Embora também... possam vir outras pessoas, essas que já estão começando a tocar, já tem que sair, fazer outras coisas, também... Eu acho que isto acontece, [...] por exemplo, o trabalho do professor - ou do oficineiro, no caso - aqui nestas oficinas não é tanto formar uma turma, digamos assim, é tu de repente mostrar um determinado caminho, mostrar alguns conhecimentos, que possam ajudar essas pessoas... Alguns até podem se tornar profissionais, como é o caso do Ozéias, que trabalha, que já tocava antes inclusive... Quer dizer, a oficina pra ele provavelmente é uma forma dele ter contato com uma outra linguagem que ele não tem no dia a dia no trabalho dele como músico. Os interesses eu acho que são muito variados. Então, dentro dos interesses de cada um eu acho que eu posso ajudar um pouco. Alguns vão continuar, vão tocar, vão participar do grupo, e ao mesmo tempo vai acontecer isso, as pessoas vêm, têm um tempo... (3 nov. 1997)

Cícero partia de um planejamento aberto que se amparava nos *conhecimentos* que *possuía* e na concepção de sua função enquanto um *auxiliar às descobertas* dos oficinandos, um *mostrador de caminhos e conhecimentos* aos oficinandos com respeito às suas diferenças individuais. Junto a esta reflexão surge a constatação dos limites de suas possibilidades de atuação e das soluções criadas pelo grupo:

Cícero: *É, pois é, às vezes é difícil, porque... Por exemplo, tu vê ali têm pessoas de níveis distintos, na turma toda. E, ao mesmo tempo, pessoas que têm instrumentos diferentes. Então às vezes eu não consigo atender a todas as solicitações das pessoas... Ao mesmo tempo, claro, eu tenho que ir atendendo aos pouquinhos, vendo aí. [...] A gente tá tocando uma canção, né? Aí eu consigo, por exemplo, ver o que cada um tá fazendo e consigo, de repente, numa parada, dizer: "Olha, ali no tal momento, tem que fazer assim, assim". Aí um outro... Assim eu consigo... Mas quando eu tenho, por exemplo, que passar, escrever pro cavaquinho, aí depois eu tenho que escrever pro violão, e tem que passar alguma coisa pro teclado, então, nestes momentos eu tenho que me dirigir especificamente a um dos instrumentos. Não, aí não é o todo. Então aí às vezes fica difícil, dispersa um pouco, quando eu tô atendendo um instrumento os outros tão... um pouco dispersos, ou então tão tocando uma outra coisa, enfim, tão buscando no companheiro do lado, ou num outro... (3 nov. 1997)*

Buscar no companheiro do lado representava uma solução coletiva de superação dos limites de um grupo heterogêneo, solução esta proporcionada pela própria diversidade, no sentido do aproveitamento das potencialidades do grupo. No entanto, Cícero considerava que a necessidade deste mecanismo de interação entre oficinandos estaria ocasionando a motivação e participação de alguns sub-grupos e oficinandos e limitando a de outros:

Cícero: *Eu acho importante. Porque, na medida em que eu não posso atender a todos ao mesmo tempo, é importante que eles busquem outras formas de entender aquilo que eu não tô podendo atender. Eu acho importante... até, neste menino, Luciano... Tinha um menino que vinha sempre aí, não lembro o nome dele, e eu acho que ajudou ele bastante, só que depois no colégio teve um problema e não pôde mais vir, não veio mais... Essa é uma das coisas que acontece, [...] algumas pessoas até vêm, mas depois vão embora, porque não encontram talvez até um... esse gancho... Porque, como eu não posso atender a todos ao mesmo tempo em todos os instrumentos, então, tem uns que se apegam no companheiro do lado, que dão força, dá força enfim naquele momento. [...] Então eu acho que tem alguns que não conseguem formar estes elos com os companheiros, então vão embora, ou voltam, saem durante um tempo, somem... (3 nov. 1997)*

Cícero relacionava o interesse individual e a capacidade de criação dos *elos* aos conteúdos técnico-musicais desenvolvidos:

Cícero: Eu acho que as oficinas de uma certa maneira, ela não tem a proposta de formar músicos. Mas, ao mesmo tempo, ela pode ser um canal importante pra aqueles que já têm uma... Eu acho que a oficina é importante assim, ó: mais pra aqueles que já têm um certo conhecimento e que querem buscar um determinado conhecimento, e pra aqueles que estão começando, que vêem a oficina como uma forma de iniciação, não só de iniciação musical pessoal e individual, como coletiva, também, de ter uma relação coletiva com a música. [...] Pro pessoal que tá mais mediano, e tocam um pouquinho, pra esse pessoal talvez fique um pouco mais chato. Porque pra aqueles que já tocam, já têm um conhecimento, conseguem perceber uma série de coisas que eu passo aí, da parte da teoria. Pra aqueles que estão iniciando, como isso talvez seja uma coisa nova, também existe um interesse no inusitado... Pro pessoal mais mediano já fica uma coisa assim, eu acho que fica... Talvez fique... não digo mais chato, mas [...] talvez fique mais difícil de criar esseselos (3 nov. 1997).

Cícero definia, portanto, duas possibilidades de acesso à ação coletiva na oficina: a criação de *elos* cooperativos a partir dos quais desenvolver competências técnico-musicais, ou a identificação de interesses técnico-musicais a partir dos quais *criar elos*. Se o contexto técnico-musical e o músico-interacional se articulavam na constituição dos *elos* e no desenvolvimento de interesses, talvez estivesse neste mecanismo a explicação de por que mesmo *oficinandos* que poderiam ser classificados como *medianos* (por seu domínio técnico-musical parcial) mostravam-se envolvidos com a oficina.

Tatiane: Eu acho legal o professor, a atenção dele pra todos os alunos. Não tem nenhuma exclusão, "Ah, aquele lá eu não vou dar atenção... Esse daqui eu não vou dar atenção..." E o que eu não gosto muito é quando as pessoas começam a brigar, ficar se desentendendo entre si... A não querer mais fazer, não sei o quê... Então eu acho isso ruim... [...] Eu acho que no começo não tava tão unido, mas agora a gente tá unido... de uma maneira que a gente não sabe mais, assim... Se a gente for numa festa, vão achar

que a gente tudo é irmão, porque... Agora tá uma brincadeira, uma coisa mais extrovertida, não é aquela coisa fechada, ninguém fala com ninguém. [Ri.] (9 dez. 1997)

Assim como Tatiane avaliava a postura do oficineiro em meio à diversidade e os *elos* criados no grupo a partir do processo da oficina, Ana Cláudia expressava sua opinião sobre os mecanismos interacionais que deveriam nortear o grupo heterogêneo:

Ana Cláudia: *Na minha opinião eu acho que o certo devia fazer todo mundo junto, não ter essa coisa assim de... os grande fazer uma coisa e os pequeno fazer outra... os que sabem mais fazer uma coisa e os que sabem menos fazer outra coisa. Ser todo mundo junto pra cada um se ajudar, né? Acho que seria assim o certo. Pra incentivar cada um a melhorar. E o que não sabe ir junto, pegar, tipo de vários professor [...], o que pegou, o que não pegou... Aí um vai ajudando o outro...*

Eu: *E tu acha que isso tá acontecendo? Ou não...*

Ana Cláudia: *Não.* [Ri.]

Eu: *Não? Por que não?*

Ana Cláudia: *Porque... se tu pede ajuda, todo mundo já goza, todo mundo diz que tu não sabe, todo mundo... "Ah! Não sei o quê, ai, tomara que guarde,"⁹ ai, não sei o quê..." [...] É uns dois, três que ensinam... Pode ver que ali no violão quase ninguém se ajuda... Só lá de vez em quando. Uma vez a Cecília, ela que me deu os acordes do "Não Ter"¹⁰, porque foi num dia que eu não sabia de cor. Daí é que eu fui saber o que era e o que não era. Daí foi os acordes que eu peguei mesmo (9 dez. 1997).*

Apesar das críticas às posturas individualistas de alguns oficinandos, Ana Cláudia reconhecia a ocorrência de certos vínculos de ensino e aprendizagem entre oficinandos.

Já oficinandos um pouco mais velhos e tecnicamente mais competentes expressavam opiniões ambíguas que se graduavam entre o sentimento favorável à

⁹ Referia-se provavelmente a guardar o violão na capa de proteção.

¹⁰ Música estudada durante a oficina, balada romântica originalmente em espanhol e interpretada por Shakira, cantora colombiana muito divulgada pela mídia e apreciada pelo público jovem em 1996 e 1997.

manutenção do grupo heterogêneo e a consideração de ser mais positivo a separação, como ocorre no depoimento de Fred. Considerava *bom* adultos e crianças fazerem a oficina juntos, porque os adultos *influem bastante, ajudam até, aí as crianças aprendem mais*. Por outro lado, achava que, para o *próximo semestre, deviam separar mais as turmas. Tem crianças que brigam. Até a gente conversa, mas não é... Acho que podia separar mais as turmas* (26 jan. 1998).

Enquanto Fred considerava que em termos técnico-musicais seria bom o grupo estar junto, mas que no sentido do comportamento interacional o melhor era separar os oficinandos em dois grupo, na fala de Fabrício critérios técnico-musicais e interacionais-afetivos se somavam na avaliação distintiva das *duas turmas*:

Fabrício: *O grupo tá legal, tá bom, tá se enturmado. Só que eu não me enturmo com o pessoal da segunda-feira. Gosto mais do pessoal da terça, que já sabe tocar alguma coisa. [...] Segunda eu venho só pra pegar uma aula teórica maior. Aí terça-feira eu pego de novo e toco. A aula de terça é mais enturmada, sabe tocar alguma coisa. A gente fica conversando, eu o Marcel e o Fred, se comunicando no cantinho. "Não, toca assim..."* (25 nov. 1997)

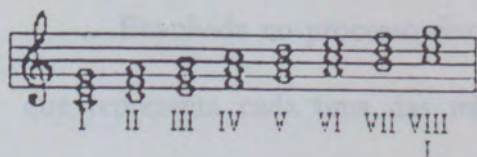


Apesar dos depoimentos expressarem a presença de conflitos atribuídos à

diferença etária e de competência musical¹¹ entre oficinandos, e frente à insubordinação do grupo à classificação de seus participantes em vindas alternadas à oficina, tornava-se necessário o caminho estratégico de interação entre os diferentes, descrito por Cícero e pelos oficinandos. Esta simultaneidade de dinâmicas de interação entre oficineiro e oficinandos, acionada frequentemente durante as sessões da oficina, permitia acréscimos à experiência coletiva: motivação via sociabilidade, auxílio à compreensão de um conceito ou procedimento, troca de informações ou impressões - situações interacionais descentralizadas, ou seja, que ocorriam quando não havia a interação do oficineiro com todo o grupo dos oficinandos. Seguiam uma lógica do improviso, da criatividade e, quando excessivas ou não cooperativas para a ação coletiva, ações ou conversas sofriam tentativa de disciplinamento por parte de Cícero ou de outros oficinandos. Na cena descrita a seguir observei dinâmicas interacionais de ensino e aprendizagem musical simultâneas que oscilavam entre a centralização e a descentralização das atenções e para as quais eram adotadas variadas estratégias comunicacionais: Cícero transitava em meio aos oficinandos atendendo a dúvidas ou orientando-os verbalmente ou através de um modelo realizado no instrumento musical ou ainda através da preparação da mão do oficinando sobre o instrumento para execução de determinado acorde ou *levada*. Os oficinandos entre si também interagiam em atitudes construtivas, de compartilhamento da proposta em andamento - auxiliando-se na compreensão, leitura e execução de acordes, por exemplo, utilizando também basicamente as três estratégias gerais adotadas pelo oficineiro.

¹¹ As competências dos alunos, conforme Coulon, resultam da soma das competências técnicas às interacionais (Coulon, 1995a; b; c).

Dia 6 de Outubro de 1997, segunda-feira. Havia dois oficinados novos na sessão que Cícero agora iniciava, escrevendo no quadro-negro:



Pergunta se *lembram o que é isso*, apontando para o quadro-negro. Tatiane e Ana Cláudia respondem que são *acordes*. Cícero: *Isso, muito bem. Como se formam?* Ana Cláudia: *Tipo duma escada*.¹² Cícero fala para o novo tecladista, cunhado de Seu Adroaldo, que no teclado *é fácil de visualizar*. Deste momento centralizado, Cícero se desloca para orientar o novo oficinando. Toca todos os acordes diatônicos da escala de dó maior no teclado. Depois pede para o próprio oficinando tocar. Ana Cláudia dedilha livremente no violão.

Cícero retorna à frente do quadro-negro, de onde explica aos novos como interpretar as cifras. Enquanto isso, Ana Cláudia dedilha insistentemente no violão. Pára de dedilhar para bater na sua superfície. Luciano toca um arpejo no cavaquinho. Cícero escreve no quadro-negro. Chama os oficinados antigos a auxiliá-lo no ensino da leitura das cifras aos novos. À medida que Seu Adroaldo fala as notas musicais, Cícero as escreve:

A	B	C	D	F	G
LÁ	SI	DÓ	RÉ	FÁ	SOL

Cícero destaca certos acordes:

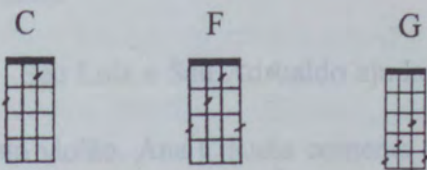
C	F	G
I	IV	V

¹² A interação entre oficineiro e oficinados constituía-se neste momento basicamente no mecanismo de perguntar, responder e avaliar, apontada por Coulon como uma estratégia frequentemente utilizada em sala de aula conforme estudos etnometodológicos norte-americanos (Coulon, 1995c, p. 118).

Escreve então a seguinte sequência harmônica:

4/4 C | F | G | C ||

Envolvida no processo central da sessão neste momento, Ana Cláudia diz o que representa cada uma das três letras. Ao mesmo tempo em que exercita a memorização deste conhecimento, revisa-o, expondo-se a uma possível avaliação. Realiza depois a posição do acorde de dó maior no violão, perguntando a Cícero se está correta. Este responde afirmativamente. Ana Cláudia: *O fá eu não tenho nem idéia*. Obtém a atenção do oficineiro para seu colega: *E pro cavaco?* Luciano reforça o pedido das posições dos acordes para o cavaquinho. Cícero diz que vai escrevê-las no quadro. Ana Cláudia pergunta novamente *como é o dó* e por várias outras posições de acordes no violão, chamando a atenção por sua incansável atividade e pela voz forte, decidida.

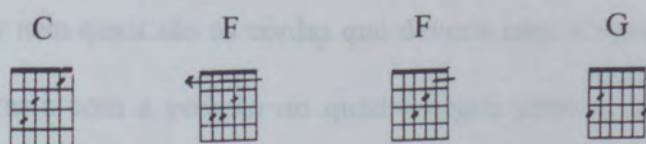


Luciano leva seu cavaquinho até a frente, onde está Cícero, pedindo que este mostre as posições dos acordes, realizando ele próprio no cavaquinho. Negociava assim uma estratégia de ensino e aprendizagem alternativa à que o oficineiro começara a desenvolver - escrever as posições no quadro-negro. Ana Cláudia toca violão intensamente enquanto Cícero mostra a Luciano alguns acordes no cavaquinho. Após algum tempo Seu Luiz e Ana Cláudia perguntam ao violonista novo se seu violão está afinado. Ele diz não saber, se nem sabia tocar violão, nem conhecia as posições...

Luciano retorna a seu lugar com o cavaquinho, Ana Cláudia pede para tocá-lo,

mas o colega não o empresta. Seu Adroaldo e Seu Luiz conversavam sobre a apresentação,¹³ enquanto Cícero orienta agora o tecladista novo, mostrando como encadear os acordes de dó maior - fã maior - sol maior (C-F-G). Em seguida Seu Adroaldo e Seu Luiz tocam seus violões, e Ana Cláudia conversa com Luciano sem poupar sua voz forte.

Depois de orientar o novo tecladista individualmente, Cícero volta à frente do quadro-negro e propõe que todos façam os acordes. Ana Cláudia continua conversando com Luciano. Cícero pergunta se ela quer tocar um pouco, diz que vai escrever os acordes no quadro *para ela*, demonstrando querer envolvê-la no processo que está sugerindo ao grupo.



Seu Luiz e Seu Adroaldo ajudam Ana Cláudia a preparar a posição do acorde de fã no violão. Ana Cláudia comenta com Seu Luiz que agora estava *saindo som do violão*. Depois avalia: *Tá meio abafadinho...* Seu Luiz: *Mas agora, com o tempo, vai.*

Enquanto Cícero mostra uma posição alternativa de fã maior no violão para Seu Adroaldo, Ana Cláudia tira e recoloca os dedos na posição do acorde de fã. Comemora, anunciando-nos seu sucesso. Seu Luiz lhe dá novas instruções.

Cícero: *Vamo lá, Ana Cláudia. Pegou aí, Luciano?* Através destas perguntas Cícero parecia querer integrar estes oficinados ao processo mais centralizado do grupo na sua figura, marcando a passagem de um momento em que oficinados de

¹³ A primeira apresentação musical do grupo da oficina em 1997, dia 27 de setembro, na Associação de Moradores da Vila Tijuca (Morro Santana).

diferentes faixas etárias e com diferentes níveis de adiantamento desenvolviam estratégias próprias de ensino e aprendizagem para outro em que a interação se polarizaria entre oficinheiro e conjunto de oficinandos.

Cícero orienta o exercício, dizendo os tempos e o nome dos acordes a serem feitos (*dó... fá... sol...*). Cícero, Seu Adroaldo e Seu Luiz fazem a sequência de acordes com um dedilhado na mão direita. Luciano e Ana Cláudia tocam com o movimento de toda a mão. Ana Cláudia reclama mais de uma vez do andamento, diz que se enganou porque *foi muito rápido*. Cícero diz que vai fazer mais devagar, *para eles*.

Cícero pergunta se o oficinando novo do violão quer fazer junto. Ele diz não saber nem quais são as cordas que deveria usar. Cícero mostra a relação do desenho do traste com a posição no quadro-negro com as cordas do violão. O oficinando então faz a posição de um dos acordes. Pergunta: *E os dedos?*, querendo saber sobre a mão direita. Primeiro o oficinheiro sugere que dedilhe, em seguida expressa que seria melhor ele tocar *assim* (demonstra tocando com toda a mão). Diz que depois passaria uns exercícios para ele.

Às 20h45 Bomba entra na casinha. Cícero faz novamente a sequência harmônica com o grupo e volta a falar com o violonista novo. Seu Luiz diz para Ana Cláudia que ela deve treinar em casa sem fazer a posição, apenas o dedilhado. Quase ao mesmo tempo, Cícero orienta o violonista novo para treinar o dedilhado em casa. Ana Cláudia comenta que era o mesmo que Seu Luiz estava lhe dizendo. Chega Ozéias, a quem Ana Cláudia dá recado de sua irmã. Cícero continua indicando exercícios para o violonista novo, mostrando no violão qual o dedilhado que o

oficinando deveria treinar. Tanto Cícero como Seu Luiz propunham a seus pares de interação um estudo baseado na segmentação do gesto musical (em vez de usar as duas mãos de forma dinâmica, deixar uma parada - em um acorde - e observar e exercitar a outra; em vez de treinar uma música, realizar exercícios¹⁴), no entanto Cícero comunicara as possibilidades desta estratégia mais concreta e detalhadamente, apresentando um modelo de execução, visual e auditivo, no próprio instrumento, enquanto Seu Luiz limitara-se a verbalizar genericamente o procedimento de estudo.

Enquanto o oficineiro interagia com o violonista novo, Ozéias e Bomba tocavam, cantavam e conversavam; Ana Cláudia e Seu Luiz conversavam; Tatiane e Seu Adroaldo conversavam.

Cícero em seguida demanda a atenção do grupo para a realização de uma atividade de transposição. Bomba com o violão de Ana Cláudia e Ozéias com o cavaquinho de Luciano continuam tocando uma música, no fundo da sala. Enquanto antes o recurso das interações simultâneas fôra ativado quando Cícero descentralizara o trabalho para atender a um oficinando específico, neste momento o oficineiro tendia a centralizar as atenções e apenas uma dupla de oficinandos mantinha-se absorta em uma interação paralela. Tratava-se de dois jovens (Bomba e Ozéias) com uma bagagem musical prática e teórica já bastante grande e reforçada pelo exercício da atividade musical em um nível semi-profissional - ambos dominavam a técnica de mais de um instrumento e boa parte dos códigos da escrita musical - que negociavam sua

¹⁴ Foucault remete-se ao exercício enquanto uma técnica disciplinar “pela qual se impõe[m] aos corpos tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas. Dirigindo o comportamento para um estado terminal, o exercício permite uma perpétua caracterização do indivíduo seja em relação a esse termo, seja em relação aos outros indivíduos, seja em relação a um tipo de percurso. Assim, realiza, na forma da continuidade e da coerção, um crescimento, uma observação, uma qualificação” (Foucault, 1996, p. 145-146).

presença no lugar através de uma ação para eles talvez mais interessante do que a atividade central, valendo-se do contexto favorável para realizarem e mostrarem sua música, e quem sabe à espreita de que fosse realizada alguma atividade que considerassem um ganho em termos de saber musical. Durante o exercício de transposição, Ana Cláudia novamente pede ajuda a Seu Luiz, para fazer o acorde de ré maior. Pergunta então seu nome, repetindo-o em seguida: *Luiz. Seu Luiz. Professor Luiz.*

As diferentes estratégias interacionais acionadas pelo oficinairo criavam espaço para expressões cooperativas, resistentes ou ainda vinculadas a outros interesses. Nestas interações paralelas afirmavam-se identidades e vínculos de sociabilidade, e exercitavam-se não só as habilidades musicais individuais ou em pequenos grupos, mas também formas de ensino e aprendizagem semelhantes ou alternativas às propostas pelo oficinairo. Além de a situação oportunizar a aprendizagem de músicas, teorias e técnicas instrumentais, possibilitava a aprendizagem do aprender e a aprendizagem do ensinar.¹⁵

¹⁵ Howard Becker alerta, neste sentido, analisando as vantagens para a pesquisa educacional da observação deixar de centrar-se no professor para dirigir-se à interação deste com os alunos, que “os estudantes sempre aprendem muito uns com os outros, mas este processo pode não ser visto se você centra o foco no que o professor está fazendo” (Becker, 1977, p. 25).



4.2 Negociação do repertório musical

Na oficina de música do Morro Santana, marcada por um planejamento disciplinar contraposto a situações iniciáticas e pelos oficinandos negociarem a inclusão das diferenças através de elos cooperativos de ensino e aprendizagem musical, a negociação do repertório musical também se destacava como um importante tema dos jogos de poder-saber entre seus participantes. Junto à definição do repertório musical surgiam evidências a respeito das concepções de oficinandos e do oficineiro sobre música, aproximando-me dos significados e valores culturais atribuídos por eles a diferentes gêneros musicais, relacionados às experiências de vida e às circunstancialidades nas quais se construíam significações a uma música desconhecida, por exemplo. A natureza negociada da escolha do repertório musical era expressa pelo oficineiro como um princípio pedagógico:

Cícero: [...] *Eu trago algumas canções, proponho algumas canções... Porque eu não vou também só eu trazer as canções, e aí as pessoas... encherem. [...] Algumas o pessoal gosta, outras não gostam tanto, enfim... Outra forma que acontece aqui - que tem acontecido - é o seguinte: alguns oficineiros... oficinandos, têm trazido canções. [...] Aquela menina, a Tatiane, "Ah! Eu gosto de cantar tal música", chegou na aula passada ela não queria mais cantar. [Ri.] [...] Eu acho bom que eles tragam as canções, que eles proponham também. Porque não fica só uma coisa de eu chegar e dizer assim: "Olha, vocês... eu tenho um repertório e nós vamos fazer este repertório". Quer dizer, eu acho que eu tenho que trazer, evidentemente, mas eu acho que eles têm que propor também, acho que tem que deixar em aberto pra que eles tragam algumas coisas (3 nov. 1997).*

A oficinanda Tatiane também expressava-se favorável à participação de todos na escolha do repertório musical: *Eu acho legal, por causa que todo mundo que escolhe, não é um negócio: "Ah, vamo cantá..." O professor não fala: "Ah, vamo*

cantá essa e deu, vamo cantá essa...” *Todo mundo escolhe, dá sua opinião, cada um escolhe a música que quer...* (9 dez. 1997)

No entanto, conforme a fala de Fabrício, um espaço respeitoso de vantagem a Cícero na negociação e escolha de repertório musical era mantido. A oficina *era dele*, do *professor*¹⁶, que detinha conhecimentos a que os oficinandos almejavam, e em quem, em função disto, era projetada a voz de liderança: *O pessoal daqui gosta mais de reggae*. Exemplifica com a música “Pensamentos”, do grupo Cidade Negra, que fizeram durante a oficina em 1996. *Até a “Música Gozada”: eu até gostei, mas tem um monte de gente que não curtiu. [...] Mas aqui é a oficina do Cícero* (25 nov. 1997).

Entre negociações “igualitárias” e outras reguladas pelo oficineiro, definiam-se as músicas que o grupo faria coletivamente, traduzindo os variados gostos musicais presentes no grupo. As tentativas de entrar em acordo quanto ao repertório musical (além de expressões musicais eventuais concorrentes à atividade central na oficina) faziam emergir como principal interesse entre o grupo a música popular brasileira, com suas variadas possibilidades de expressão e significação: samba, pagode, *rap*, valsa, balada, *rock*, milonga, baião. Isto que nos apontam os depoimentos era observável em inúmeras cenas das sessões, onde gostos musicais individuais frequentemente expressos, comunicados verbal ou corporalmente, eram transformados na interação em demandas de material a ser trabalhado nas sessões da oficina. Outras vezes, no entanto, estas expressões podiam não surtir o efeito de demanda ou mesmo representar outras intenções, como por exemplo desejo de

¹⁶ Os oficinandos chamavam-no por este nome, associando também muitos outros elementos escolares a este evento.

executar músicas em vez de acompanhar a exposição teórica (ou diálogo) ou ocupar o tempo durante o qual a atenção do oficinairo se concentrasse em um único oficinando.

4.2.1 Atrás de um samba

Dia 27 de outubro de 1997, segunda-feira. Nesta sessão o grupo negocia o repertório musical com vistas a uma apresentação pública. Estão na *casinha* no início da sessão: Luciano, Marco, Ana Cláudia, Ozéias, Paola, Marcel, Bomba, Rodolfo. Bomba e Cícero conversam sobre o “Hino Nacional Brasileiro”, há algumas sessões o primeiro pedira a partitura desta música ao segundo.

19h50. Alguns oficinandos na sala, outros fora. Chega Seu Adroaldo. Cícero diz para quem está na rua entrar. Tatiane chega, trazendo duas fitas cassete. O oficinairo pergunta: *O que é que tem nestas fitas?* Tatiane, misteriosa, não responde, apesar da aparente demanda oculta neste “portar algo”.

Seu Adroaldo pergunta se Cícero tem “Gente Humilde”¹⁷. Este diz que vai trazer a letra harmonizada para ele. Rodolfo e Marco tocam bastante nos violões.

Luciano sai e volta com um gravador e com as duas fitas cassete. Procura uma tomada de 110 volts. Quase todos os oficinandos dedilham em seus instrumentos.

INTRO ||: C | F | G | C :||

1ªPARTE || C | F | G | C ||

2ªPARTE || F | G | C C/B | Am Am/G | F | G | C ||

3ªPARTE || Am | Am | G | E | F | G | C ||

¹⁷ Música de Garoto com letra de Vinicius de Moraes e Chico Buarque de Holanda.

Cícero explica as partes da música “Estou Apaixonado”¹⁸, cujo encadeamento harmônico colocou no quadro. Pergunta o que estão fazendo Luciano, Tatiane e Ana Cláudia, inclinados sobre o pequeno gravador. *Vamos fazer isto juntos agora. Vocês querem tirar uma música nova, é isso?*

Uma das fitas cassete de Tatiane arrebenta. Durante a execução de “Estou Apaixonado”, diz que vai ter de sair mais cedo, pede licença, que tem de falar com uma pessoa, sai.

Entre uma execução e outra da música, Ozéias toca uma música natalina utilizando timbre de sinos no teclado. Enquanto Cícero sai da *casinha* para chamar Bomba, que fôra estudar na Associação a melodia da introdução no saxofone, *para não atrapalhar*, um amigo de Ozéias, que assiste a sessão ao seu lado, canta um *rap*.

Tatiane volta. Ozéias mostra ao amigo no cavaquinho um pagode. O oficineiro retorna com Bomba, ambos conversam com Ozéias sobre cantarem na apresentação. Neste caso, Bomba pondera, não poderia tocar sax. Ensaíam novamente “Estou Apaixonado”, desta vez Bomba canta e dança junto. Anda pela sala, realizando gestos amplos. Ozéias também se movimenta muito, em pé, cantando uma segunda voz à melodia principal. Enquanto isso, Cícero explicava bem próximo a Fabrício que ele procurasse fazer no surdo sempre *tum tá...*

Cícero propõe que façam um samba. Querendo definir um repertório musical para apresentar, delimitava a inserção de uma música nova quanto ao gênero, valendo-se do poder de convencimento que sua função lhe conferia e da síntese avaliativa que devia ter realizado do perfil cultural do grupo (por quem realmente o

¹⁸ Balada romântica, originalmente em espanhol, traduzida e interpretada em português pela dupla sertaneja João Paulo e Daniel.

samba - nos seus diferentes tipos - era um gênero musical apreciado). Avaliava as propostas que surgiam, medindo-as quanto a sua adequação estética e técnica ao grupo. Bomba toca um pagode. Cícero explica o dedilhado de “O Bêbado e o Equilibrista”¹⁹ para alguns afinandos.

Seu Adroaldo expressa seu interesse por “Lanterna dos Afogados”, dos Paralamas²⁰. Diz que *usa cinco acordes*, e que *é tipo um rock*. Cícero conversa com Seu Adroaldo e toca esta música por algum tempo, enquanto no ambiente alguns afinandos brincam, outros conversam ou cantam. Bomba comenta comigo que tem que se *encarnar em leitura*. Sua partitura caíra no chão. Junto-a e lhe devolvo, mostrando-me interessada em saber que música é. *Uma música romântica prá sax*. Pergunto se foi ele quem escreveu. Não, foi seu pai. Bomba guarda o sax e sai da *casinha*. Ozéias também sai. Cícero decreta: *Vamos organizar a bagunça*.

Ana Cláudia, Luciano e Rodolfo fazem uma brincadeira de roda. O amigo de Ozéias canta o *rap*. Seu Adroaldo, Cícero, Paola, Fabrício e Marco parecem disponíveis para realizar uma execução musical conjunta. Seu Adroaldo continua propondo músicas de gêneros diferentes do samba, única alternativa de música nova que Cícero parecia estar disposto a inserir no repertório do grupo naquele momento. “Coração de Estudante”²¹. Cícero expõe sua concepção de que é importante manter um repertório musical mais ou menos fixo, para aperfeiçoar, apresentando-o várias vezes (omite a abertura que criou para a inserção de uma nova música no repertório do grupo, que fixou como devendo ser um samba). Diz que quem faz *shows*, os

¹⁹ Samba-canção de João Bosco e Aldir Blanc.

²⁰ Paralamas do Sucesso é um conjunto brasileiro de música “pop” cujo vocalista, Herbert Vianna, é o compositor de “Lanterna dos Afogados”.

²¹ Canção de Milton Nascimento e Wagner Tiso.

músicos profissionais, repetem muitas vezes as mesmas músicas. No entanto, entre os oficinados a tendência parecia ser de querer realizar músicas novas, variar o repertório musical. Seu Adroaldo propõe novamente que se inserissem outras músicas no repertório. Cícero fala em se ensaiarem as antigas: “Vento Negro” e “Não Ter”. Nesta sessão, um momento próximo anterior a uma apresentação pública, define-se uma tensão entre fazerem-se músicas novas e variadas - o que nas primeiras sessões seria o mais comum - e ensaiar-se um repertório musical fixo. A idéia do oficineiro de inserir um samba no repertório da oficina (como única música nova a complementar o quadro de canções do grupo) confronta-se com o desejo de um oficinado, de realizar músicas novas em outros gêneros.

Muita coisa acontece paralelamente. Cícero propõe que se faça agora “Não Ter”. Tatiane não quer cantar esta música. Ana Cláudia e Luciano comentam sobre o andamento da sessão: *Pior que aula de catequese...*, avalia Luciano. O impasse nas negociações de repertório é interpretado pelo oficinado como uma situação monótona e sem muito sentido (que imagino serem as características que associe à *catequese...*).

Marco dança um pouco o *rap*. Luciano goza dele. Marco o ameaça com a expressão corporal de quem avança para agredir. Ana Cláudia diz que vai embora. Sai. Cícero chama Luciano para a frente. Ana Cláudia volta. Canta um trecho de “Parabéns a Você” em inglês: *“Happy birth...”* As crianças parecem cansadas, estão desconcentradas, agitadas ou quietas. Todo o grupo centra-se finalmente na execução da mesma música anteriormente realizada: “Estou Apaixonado”. Tatiane e Ana Cláudia cantam. O grupo executa depois “Vento Negro” por sugestão de Cícero.

Frente a novas circunstâncias de dispersão do grupo, Cícero comenta: *Tá todo mundo achando que tá no colégio*. Vincula a obrigatoriedade de disciplina exigida pelo colégio à ocorrência de uma grande indisciplina (que provavelmente imaginasse existir no colégio, como resistência à primeira). Lá haveria algo obrigatório ao que se resiste. No entanto na oficina a resistência adquiria outros significados, pois ninguém era obrigado a frequentá-la. Paola diz que no colégio também queria sair antes.

É a partir da diferenciação entre a obrigatoriedade da escola e a liberdade de ir e vir nas sessões da oficina que Cícero recolocaria a questão da responsabilidade de cada um neste contexto. Pergunta várias vezes por que vieram, se não vieram para tocar. Este caráter de não-obrigatoriedade era frequentemente reforçado pelo oficinairo. Ao mesmo tempo que provocava nos oficinandos reflexão e responsabilidade por estar ali - vieram porque quiseram, ninguém os obrigara -, redefinia limites entre estar ali e não estar, entre o que representava estar ali, quais convenções deviam ser seguidas pelos membros do grupo - ali era lugar de fazer música (e/ou aprender teorias, técnicas e atitudes), não de *bagunçar* no sentido de resistir, de opor-se a uma autoridade. Esta verbalização de Cícero, portanto, transformava-se em estratégia disciplinar que demandava dos oficinandos auto-disciplina frente à ausência de uma autoridade externa. Quem desejasse compartilhar do evento precisava minimamente equacionar seus comportamentos a uma ordem temporal, colaborando na construção das atividades e da passagem para novas atividades. Dentro deste limite, muitas negociações poderiam ser realizadas.

Coulon afirma, a partir de estudos etnometodológicos, que é fundamental a existência de uma autoridade no processo de ensino e aprendizagem, porém não

impositiva, e sim alicerçada por laços de confiança (Coulon, 1995c, p. 121). A delimitação do caráter do evento e do perfil das atividades propostas, somados a uma relação afetivamente positiva entreicineiro e oficinandos na oficina de música do Morro Santana (que se evidenciava pela presença destes mesmos sem obrigatoriedade e apesar dos conflitos iminentes), remetem-me a este modelo de ensino e aprendizagem. Por mais que houvesse ocasionais desencontros de interesses entre os participantes da oficina, que provocavam tensões entre estes, o fato de não haver uma autoridade impositiva (e sim o estabelecimento de um controle disciplinar no sentido da definição de *partes da aula* baseadas nas potencialidades culturais do oficineiro) criava reações não de mutismo ou agressividade - que, conforme Coulon, seriam provocadas por uma autoridade imposta visivelmente pelo professor e não sustentada pelo vínculo afetivo entre professor e alunos em uma situação escolar (Coulon, 1995c, p. 122) - mas outras e variadas atitudes, criativas formas de propor mudança, de anunciar um desejo, de avaliar o processo ou de resistir a uma proposta.

Cícero dispensa quem quiser ir embora. Ninguém sai. Voltam Ozéias e Bomba. O oficineiro repassa o plano de fazer “Vento Negro” e “Não Ter”. Diz a alguém que escolha uma música que queira cantar, expressando: *O samba acho que não vai sair*. Ana Cláudia sugere uma música do grupo Molejo²², diz que sempre traz o CD para a aula. Fabrício afirma não gostar da sugestão.

Tocam novamente “Vento Negro”. Depois Cícero propõe mais uma vez que se faça “Não Ter”. Novamente alguns oficinandos expressam não querer fazê-la. Tatiane, a proponente da música na oficina, reclama: *Tortura!* Cícero pergunta o que

²² Grupo de pagode carioca.

querem tocar. Paola: “*Asa Branca*”!²³ Cícero: *Então tá*. Todos se animam, menos Luciano. Ana Cláudia canta com vontade. Marco e Tatiane também cantam. Ozéias seleciona um timbre de triângulo no teclado, com o qual acompanha a execução da música. Bomba critica Ana Cláudia por ela estar cantando *fora*. Expressa-se identificado com a concepção estética que fundamentaria “*Asa Branca*”, que traduziria a realização de uma melodia não-modal sobreposta à melodia modal como uma imprecisão melódica, um erro, uma desafinação.

Cícero quer fazer outra música. Ana Cláudia propõe “*Asa Branca*” de novo. Paola também expressa querer fazer mais uma música. Ozéias e Bomba preparam-se para executar uma música. O grupo pára outras atividades para assisti-los. Centralizando as atenções, Ozéias no teclado, Bomba, voz e violão, cantam e tocam pela primeira vez na oficina a música “*Mineirinho*”²⁴. Ana Cláudia canta junto, percutindo na classe. Cícero toca junto. Marco está com o cavaquinho de Luciano, que dança. Paola executa a melodia no teclado. “*Eu não tenho culpa [...] Não tem como duvidá [...] Vai [...]*” No final Ozéias realiza uma segunda voz cantada.

Cícero pergunta se querem fazer esta música na apresentação. Bomba diz que pode ser, que são acordes fáceis. Paola expressa que, por ela, ficaria mais uma hora na *aula*. Cícero: *Agora que acabou a aula...* Paola justifica sua preferência pela parte final da *aula*: *Claro, psor, agora que terminou é que é bom*.²⁵ Nesta parte da sessão geralmente ocorriam atividades vinculadas à execução de músicas já conhecidas, em

²³ Baião nordestino de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira.

²⁴ Pagode do grupo mineiro Só Prá Contrariar, grande sucesso na mídia em 1997 e ainda em 1998.

²⁵ Isto me remete a estudos da Nova Sociologia da Educação, na área da música popular, que apontam no sentido deste repertório ser acionado no final da aula como uma “compensação” (Forquin, 1993, p. 106). O reconhecimento de Paola de que *depois que terminou é que é bom* talvez signifique que em sua experiência escolar ocorram mecanismos semelhantes, de deixar o “melhor para o final”, mesmo não sendo necessariamente na área da música.

detrimento da aprendizagem de músicas novas, desconhecidas ou de elementos teóricos ou técnico-instrumentais.

Acabam a música. Tatiane liga o rádio do gravador em que a fita cassete estragou. Cícero conversa com Marco e Marcel. Os menores, no centro, brincam. Tatiane aumenta o volume: “[...] *fazendo amor com outra pessoa* [...].” A sala é tomada pelo pagode lento. Ozéias junta-se ao cantor da canção romântica. Bomba também. A sessão termina assim.

Esta cena evidencia as negociações de repertório reguladas por convenções básicas instituídas por Cícero - não fazer música nova, só fazer uma música nova, um samba - que resultam na tomada do lugar do samba por um pagode extremamente querido por jovens e crianças. Já os oficineiros mais velhos, Osmar, Seu Adroaldo e Seu Luiz, não apreciavam o gênero pagode e o som da bateria de escola de samba. Mais de uma vez ouvi Seu Luiz questionar o que viam na música “Mineirinho”, pois ele achava-a desinteressante, qualificando-a de *comercial*, como algo que a desvalorizasse. 12 de agosto de 1997, terça-feira: Entre alguns adultos da oficina conversamos sobre o menino que veio com um pandeiro na sessão anterior. Pergunto se ele não disse a Cícero se participava de algum conjunto musical. Sim, o menino teria comentado que tocava na *Figueira*. Pergunto a Osmar e Seu Luiz: *É aqui de vocês [a escola de samba]? Osmar: Nossa, não. É meio mal quista. Fazem um barulhão. No verão, então, é insuportável.* Cícero diz que o menino de quem falo quer tocar cavaquinho. *Não sei por quê. Vai conseguir um cavaquinho.* Seu Luiz: *Vai ver ele gosta de música, que nem nós. Nós gostamos de música, e não de barulho.* Esta projeção de valores sobre música, além de auxiliar no estabelecimento de

diferentes identidades no grupo, também funcionaria como critério de avaliação de distintos momentos da oficina. Osmar, sobre a oficina do Morro Santana: *Este ano melhorou a qualidade das músicas. Ano passado era só pagode. Nada contra, mas cansa* (9 set. 1997).

Apesar de não se ter definido um samba para apresentar, e em contraposição aos valores musicais expressos pela maioria dos adultos do grupo, muitos oficinandos tinham no carnaval e no samba um objeto de interesse e de familiaridade. Fred diz em um tom firme, de quem não tem dúvida, qual o tipo de música que mais gosta: *samba*. Exemplifica com a música “Samba do Arnesto”²⁶, que vinha sendo realizada na oficina (26 jan. 1998). A maioria do oficinandos jovens frequentava escolas de samba na época pré-carnaval, principalmente as do “grupo especial”, ou seja, as maiores escolas, com mais chances de se tornarem campeãs. Marcel e Fabrício assistiam os ensaios da bateria *dos* Bambas da Orgia ou da Imperadores do Samba. Renata alternava-se entre frequentar a *Figueira* e os *Bambas*.

As situações de negociação, como a cena anteriormente descrita, eram muitas vezes comparadas ao contexto escolar, outro referencial cultural de que o grupo dispunha.

Um dos recursos utilizados pelo oficinairo para reequilibrar situações de conflito ocasionadas talvez pelo excesso de liberdade instituída neste momento de negociação, era a própria música. A promotora das negociações e dos conflitos propulsores da oficina - mas que por vezes paralizavam total ou parcialmente outros processos previstos no desenvolvimento de determinada atividade - cumpria então a

²⁶ Samba de Adoniran Barbosa.

função de controle disciplinar, possibilitando o resgate do vínculo cooperativo entre os membros do grupo. Em função da música estabelecia-se então um processo global e coletivo onde diferenças, segmentações e limites eram temporariamente reelaborados em prol de uma ação e de objetivos comuns.²⁷

4.2.2 A circunstancialidade das negociações

A adequação da música às competências musicais ou ao universo de interesses musicais dos opinandos precisava ser sintonizada com o aspecto momentâneo, circunstancial de uma determinada sugestão de repertório musical. Tanto quanto as pré-condições físicas e motivacionais, o aspecto do “aqui e agora” da interação também influenciava nos significados atribuídos à música e nos rumos das negociações empreendidas. Trago como exemplo da influência da circunstancialidade na negociação de repertório musical a inserção da “Música Gozada”²⁸ na oficina.

Em uma terça-feira, final de outubro, dia de definição do repertório musical para a apresentação do dia 9 de novembro, o grupo estava constituído sem distinção dos sub-grupos por nível. Cícero havia proposto “Música Gozada”, tocando-a para que os opinandos decidissem se queriam realizá-la ou não.²⁹ Primeira reação: Paola

²⁷ Irene Tourinho trata desta dimensão de significação da música - o controle durante atividades educacionais através da música -, refletindo sobre diversos contextos escolares em que é acionado (com diferentes funções) (Tourinho, 1993).

²⁸ Canção de Zé Caradípia com três partes ritmicamente contrastantes: uma no gênero *rap*, com a declamação do texto - versando sobre estranhas combinações de alimentos - em primeiro plano; uma parte instrumental mais melódica, com ritmo sincopado e harmonia movendo-se lentamente; e outra, a mais breve, com função de estribilho, desenvolvendo uma progressão harmônica mais rápida, com texto repetitivo: “olha essa música gozada[...].”

²⁹ Antes disso, Cícero havia uma vez executado esta música com o grupo dos “mais adiantados”, em um final de sessão, dia 5 de agosto.

não quer, Luciano e Rodolfo querem, outros afinandos não verbalizam suas opiniões favoravelmente, mas também não se opõem à proposta. Algumas outras posições contrárias são expressas.

Na continuação da sessão, Cícero e Paola negociam suas preferências de repertório: O afinador explica o que farão na apresentação. “*Vento Negro*”. Paola quer tocar “*Asa Branca*”. Cícero diz que “*Vento Negro*” é mais bonita e que ele deixa ela fazer o solo também, assim como o faz em “*Asa Branca*”. Ela não parece gostar muito da solução, mas concorda.

Ensaiam “*Vento Negro*”, e Paola não quer tocar teclado, instrumento no qual neste dia era a única executante. Cícero lhe diz os acordes a executar. A afinanda insiste em não tocar. Olha o relógio. Debruça-se sobre o teclado.

Na música seguinte ensaiada, “*Estou Apaixonado*”, Paola participa, sendo orientada por Cícero sobre como realizar os acordes. Há um momento de conversas múltiplas e de execução parcial por um sub-grupo da música “*Mineirinho*”, incluída na véspera no repertório do grupo. Cícero estimula os afinandos a retomarem o ensaio de “*Estou Apaixonado*”. Apesar de reclamar do “*corte*” de Cícero ao que estava acontecendo neste sub-grupo, Paola toca junto “*Estou Apaixonado*”, improvisando. Cícero havia proposto uma parada, um *breque* no final de determinado trecho. A nova convenção é ensaiada e vai aos poucos sendo compartilhada por todos os instrumentistas. Às 21h35 Cícero quer encerrar a sessão (normalmente a oficina ocorria de 19h30 até 21h30), mas Paola diz que quer seguir até quinze para as dez, e outros afinandos reforçam que não querem terminar, querem tocar até dez (22h), onze horas (23h). Paola sugere que se faça outra música. Cícero prefere então fazer

esta novamente. Apesar das tensões e da não aprovação de “Música Gozada”, o grupo se envolve com o trabalho retomando sua coesão com esta última música.

3 de novembro, segunda-feira: Fred toca um trecho de “Música Gozada” sobrepondo-a a outros eventos sonoros no início da sessão. Na sessão do dia seguinte não vejo ou ouço ninguém tocar esta música.

No dia 6 de novembro o grupo realizava o último ensaio antes da apresentação, na sede da Associação, para testar o *som*. Após ensaiarem “Não Ter”, “Estou Apaixonado” e “Vento Negro”, Cícero propõe que façam “Música Gozada”. O grupo neste dia se anima, não opõe nenhuma resistência. Ao clima de ensaio geral somava-se a possibilidade de todos cantarem e tocarem naquela música. Os dois microfones disputados desde o início do ensaio são desaconselhados por Cícero, pois nesta música *todos cantam juntos, sem microfone*. A situação é de união, de festa, havia mais pessoas assistindo o ensaio, não era dia de aumentar tensões na negociação de repertório. Cícero aproveita a boa receptividade da sugestão para trabalhar a dinâmica em “Música Gozada”. Explica que o refrão repete em *regiões diferentes* e exemplifica tocando no violão e cantando. Orienta Paola na execução de uma sequência de acordes descendentes no teclado. Ela o faz sem dificuldade. Cantam “Mineirinho” e repetem “Música Gozada”. Os instrumentos musicais são trocados por vários oficinandos, espontaneamente: Fred toca surdo, Fabrício percute no seu (do Fred) violão. Luciano não toca cavaquinho, canta no microfone com Marco, que também não toca violão. Outros oficinandos tocam seus instrumentos e cantam. Apesar da disposição para realizar “Música Gozada”, o grupo negocia a também inclusão de “Mineirinho” na apresentação.

Dia 9 de novembro, dia em que seria realizada a apresentação, choveu, e esta foi transferida. Mesmo assim houve o galetto previsto pelos organizadores do evento. Depois do almoço, Cícero tocou várias músicas da MPB com uma cantora residente no bairro IAPI, apresentada a ele por Osmar. Em seguida os oficinandos, informalmente, juntaram-se ao oficineiro e executaram mais algumas músicas, entre elas, “Música Gozada”. Posteriormente Cícero comenta comigo que ficou espantado com a reação do grupo frente à “Música Gozada”. *No outro dia não queriam nem saber da música. Eu nem insisti mais, porque vi que eles não queriam.* Então no ensaio seguinte, na quinta-feira, todos se empolgaram com a mesma música. Cícero diz que *não dá pra forçar* em alguns momentos. Conclui que às vezes em outra situação a mesma *idéia*, que no momento anterior não havia *funcionado, funciona.*

Depois desta passagem, “Música Gozada” seria incorporada definitivamente ao repertório musical do grupo, obtendo grande sucesso em termos de participação animada (engajamento) dos oficinandos a cada vez que era executada. Revestida de novo significado, estaria presente em distintos momentos de ensino e aprendizagem e mesmo em jogos de poder-saber que subvertem a expectativa inicialmente estabelecida. A respeito de outra apresentação da oficina, ocorrida no dia anterior à seguinte fala, dia 7 de dezembro, Paola pergunta por que não se fez “Música Gozada” na apresentação. Cícero responde que, como não daria tempo para fazer tudo, então tirou-se a que não estava tão bem ensaiada. A oficinanda quer saber por que não se tirou “Vento Negro”. O oficineiro diz que é porque esta estava bem. Paola diz que “Música Gozada” também estava bem. Cícero acha que não.

Este processo envolvendo “Música Gozada” espelha uma importante face das

interações de ensino e aprendizagem e trocas em geral nas oficinas. Compreendi que os significados não são estanques, são negociados nas interações, estabelecendo-se de acordo com a circunstancialidade do contexto. Que para haver interesse em realizar determinada música precisa haver investimento de energia, que neste momento para Paola se traduzia em divertir-se coletivamente com a música e para Cícero significava deixá-la pronta, lapidada (segundo suas concepções a respeito de qualidade musical, estética), para ser apresentada publicamente.

Esta descrição evidencia a relatividade da “eficácia” de um repertório musical específico. Conforme o contexto, os sentimentos e significados vinculados a determinada situação e o quadro momentâneo das relações de poder-saber, a proposta de executar uma canção específica - acionando estratégias de negociação neste sentido - pode resultar em situações interacionais as mais diversas, tais como disciplina, resistência, ensino, aprendizagem, troca.

4.3 Sobre a posse e o uso dos instrumentos musicais

4.3.1 Negociação do perfil instrumental

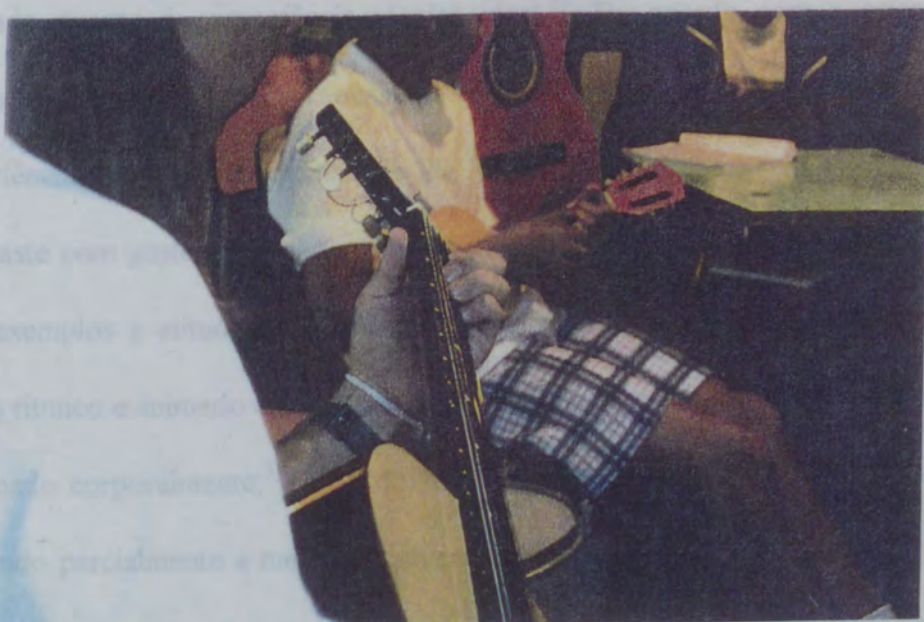
Teclados, violões, cavaquinhos, eventualmente um clarinete ou saxofone, um surdo e voz. O perfil multi-instrumental do grupo da oficina de música do Morro Santana era considerado por muitos oficinandos um aspecto positivo que contribuía tanto para o grupo ter um bom número de membros como para possibilitar uma ampla gama de variações timbrísticas nas músicas executadas em conjunto. Esta multiplicidade instrumental, no entanto, era resultado de uma concepção de trabalho

negociada por membros da comunidade do Morro Santana com o oficineiro e gerava uma certa carência na medida em que impunha também seus limites. Estabelecido este perfil de oficina, uma série de possíveis demandas permaneceriam desatendidas. Apesar das diferenças culturais internas ao grupo de oficinandos, e talvez pelo poder dos adultos contar mais nas negociações de instrumentos musicais (e estes pertencerem mais ao mundo do *rock* e da MPB) do que o dos jovens e crianças (entre os quais havia oficinandos vinculados ao carnaval porto-alegrense, além de apreciadores das músicas da mídia, como o *rap* e o *pagode*, por exemplo), os valores predominantes no grupo haviam gerado o distanciamento de percussionistas (exceto Fabrício), com a vigência de um conjunto timbrístico sutil, claro, relativamente suave.

Ao mesmo tempo em que Seu Luiz pensava em criar uma *banda da Associação*, aconselhando Cícero a *ir preparando seus melhores alunos*, observaria: *Só de bateria é que estamos mal, o Fabrício tá meio devagar* (19 jan. 1998).

Dia 4 de fevereiro de 1998, quando um grupo vê um dos vídeos com a minuciosamente contrastada nos anos da origem, Osmar comenta que a filmagem da mostra das Oficinas de Música, de 31 de janeiro, Osmar comenta que *faltou percussão*, ao que Seu Luiz concorda. Riem, dirigindo-se a Fabrício e brincando sobre a responsabilidade que ele tinha de participar no grupo, e no entanto não estava lá, pois ficara na praia. Único percussionista no grupo, Fabrício era observado e cobrado em seu desenvolvimento das competências como percussionista e na sua presença.

O perfil instrumental estava vinculado à construção de uma identidade predominante no grupo. Os instrumentos musicais representavam e projetavam diferentes *status* para os e nos membros do grupo. Devido às suas múltiplas origens



Também resistência e força física eram necessárias: os dedos no violão precisavam adaptar-se às cordas que resistiam à pressão. Distanciá-los, virar o braço, pressionar com a pele da ponta dos dedos. Por vezes o som não vinha, o instrumento não respondia ao chamado do corpo. Era preciso habilitar o corpo com crescente competência, exercitar a pressão, o movimento. Condicionar a pele, acrescentando-lhe resistência, e automatizar o movimento dos dedos, imprimindo-lhe agilidade.

26 de agosto de 1997. Cícero propõe ao grupo passar determinados acordes.

Vai dizendo o nome dos acordes, e eles tocam. *Fá*. Mostra as duas posições. Seu Luiz comenta que *a segunda, com pestana, é melhor*.

Cícero corrige o “si” de Seu Luiz. Mostra outra posição do “dó”. Ezequiel (18 anos) diz que não consegue fazer pestana. Cícero fala para exercitar. *Dois músicas seguidas só com pestana o cara chega no final da segunda música já não aguenta mais. Mas tem de saber usar*.

O fato de tocarem em conjunto envolvia os sujeitos em uma situação em que cada um podia participar de acordo com suas possibilidades, sem ser excessivamente cobrado quanto à competência técnica ideal.³⁰ De acordo com a orientação do oficinairo, exemplificada na cena do dia 12 de agosto de 1997 (p.168-170), experiências globais aproximativas de alguns participantes evidenciavam-se em contraste com gestos disciplinares ou já disciplinados (portanto globais?) de outros. São exemplos a atitude de Luciano quando realizava o movimento da mão direita muito rítmico e animado enquanto a mão esquerda permanecia em um único acorde já dominado corporalmente,³¹ ou a de Ana Cláudia em preferir cantar a tocar violão, atingindo parcialmente a melodia convencionada em determinada música. Tratava-se de integrar em uma figura completa e grupal uma participação plena, iniciática, treinando, por outro lado, habilidades específicas sem segmentá-las, de forma exemplar, analógica, aproximativa. Um duplo desejo de receber atenção³² e de

³⁰ O que mais uma vez me remete às práticas musicais populares analisadas por Conde e Neves, onde não havia cobranças em relação às crianças pequenas, que participavam dos processos de ensino e aprendizagem musical conforme suas possibilidades e interesses (Conde; Neves, 1984/1985).

³¹ A interação de Luciano com Cícero em um embate entre a ação global e o controle analítico do gesto pode ser visto na primeira cena descrita neste capítulo (p. 129-136).

³² A atenção do oficinairo é uma dimensão também frequentemente negociada na oficina, mas a qual não pude dar maior espaço - está apenas sugerida na sessão descrita em função das dinâmicas de centralização/descentralização como formas de lidar com a diversidade (4.1.2).

executar com desenvoltura, incorporando a técnica instrumental, aparece na metáfora “encarnada” por Rodolfo: Observa que Cícero trouxe várias folhas com material teórico (desenhos de teclados com a posição dos acordes) só para Paola. Cícero argumenta que trouxera para todos os *teclados*, mas que neste dia ela era a única tecladista. Rodolfo diz então que engoliu um teclado. Canta com vocalizes “*Chariots of Fire*”³³, deslizando seus dedos pela barriga, como se estivesse tocando um teclado.

Por outro lado, as atitudes de Luciano, Ana Cláudia ou Rodolfo representavam estratégias de negociação que eram às vezes recebidas pelo grupo com observações, risos ou críticas,³⁴ formas de avaliação que ora estimulavam o oficinando observado no sentido do aprimoramento de suas competências em relação às convenções, ora criavam frustrações e resistências por sua parte. Um processo que precisava mais uma vez ser mediado pela ação do oficineiro (ou de outros membros do grupo que provisoriamente o estivessem substituindo no papel de quem ensina), no sentido da resolução da tensão (fosse no sentido de o oficinando querer aprender mais porque lhe foi apontado que ainda não satisfiz a convenção e interpretou esta observação como um estímulo; ou de querer abster-se de aprender seja global seja sequencialmente, para evitar expor-se, por interpretar a mesma observação como um mecanismo de exclusão). É sob o argumento deste receio - de ser alvo de brincadeiras - que Ana Cláudia justifica suas frequentes resistências:

Ana Cláudia: *Ah, eu gosto mais é... de cantá. [...]*

Eu: *Tem dias que tu não qué cantá muito. Por quê?*

³³ Melodia composta por Vangelis, presente na trilha sonora do filme de mesmo nome, dirigido por Hugh Hudson.

³⁴ Distanciando-se das atitudes de integração das diferenças na prática social conforme capacidades próprias, apontadas como presentes nos grupos populares pesquisados por Conde e Neves no Rio de Janeiro (1984/1985).

Ana Cláudia: *Porque os outros ficam gozando da cara da gente* (9 dez. 1997).

Às convenções necessárias/cobradas na execução musical (e também na aprendizagem da teoria ou de outras dimensões da experiência musical) correspondiam atitudes corporais: sentar, não falar, falar, olhar para frente. Da interação com a teoria à execução instrumental conjunta, muitas técnicas corporais eram demandadas e exigidas. Frente às diferentes habilidades e disposições corporais e aos variados interesses e valores dos membros do grupo, o repertório musical precisava ser adaptado, adequado a estas condições e demandas. Uma estratégia geral de ensino neste sentido foi a realização de um repertório musical com crescente grau de complexidade harmônica, que resultava na possibilidade da aquisição gradual de competências técnico-musicais nos variados instrumentos. Estratégias mais específicas, em cada sessão, muitas vezes envolviam negociações de ordem técnica, como o oficinairo orientando e por vezes provocando os oficinandos a “avançarem” tecnicamente (motivando-os na medida em que conseguisse fazê-los compartilhar de seus valores estéticos, projetando-os sobre as músicas através da técnica instrumental). Por exemplo, Cícero durante muitas sessões indica para Paola tocar com as duas mãos no teclado. Esta negocia a aproximação a este esquema corporal tocando às vezes a harmonia ou a melodia com a mão esquerda ou com a mão direita, ou ainda com as duas mãos, mas raramente realiza a harmonia e a melodia. Começa a experimentar fazê-lo, devido à insistência de Cícero, adquirindo paulatinamente esta competência técnica. Outra negociação com repercussão no avanço das competências musicais individuais referia-se à conquista da atenção do oficinairo para uma

orientação individualizada, bastante concorrida, que, se não conquistada, podia ser substituída pela alternativa de consultar um afinando mais experiente (ver seção 4.1.2). A estratégia de ensino baseada em apresentar um modelo auditivo (instrumental e vocal) e/ou visual para ser imitado era bastante utilizada por Cícero, e o modelo visual, frequentemente demandado pelos afinandos. Apesar disso, a comunicação baseava-se na verbalização das combinações e explicações, frequentemente acionadas em diálogos do tipo “pergunta-resposta-avaliação” (Coulon, 1995c, p. 118).

Muitas vezes algum afinando pedia ao afinador os acordes de determinada música que dificilmente poderia ser reduzida a poucos acordes. Frente a demandas como esta, conforme o nível de domínio técnico do afinando, Cícero poderia expor-lhe verbalmente ou por escrito os acordes pedidos e orientar a execução, ou adotar a estratégia de ele próprio executar a música, como uma forma provisória de satisfação do desejo do afinando de conhecer e realizar esta música. Conforme o afinando, esta estratégia poderia resultar em uma “contra-estratégia” na qual o mesmo, observando a execução, buscasse realizar imitativamente todos ou alguns acordes e/ou a *levada*.

4.4 Interpretando o etnométodo na oficina de música do Morro Santana

4.4.1 Negociação das músicas

Diversidades culturais, instrumentais, etárias, de nível de adiantamento, compunham um quadro na oficina de música do Morro Santana no qual era

necessário acionar mecanismos de negociação de interesses e gostos musicais e de adequação do repertório musical às competências musicais individuais. Este quadro encontrava eco na postura e concepção de trabalho do oficinairo, que atendia o grupo propondo e aberto às propostas de músicas variadas. No entanto, esta marca que me chamava a atenção durante boa parte do processo da oficina, nas épocas anteriores às apresentações públicas era redefinida. No lugar da liberdade de escolher as músicas, instituía-se um repertório musical fixo, a ser ensaiado e apresentado. A teoria era preterida pela prática de canções. As convenções desta prática, amarradas em performances globais (as músicas adaptadas aos oficinandos, mas também os oficinandos adaptando-se às músicas, fosse através de gestos iniciáticos, aproximativos, fosse com controle técnico adquirido tanto a partir do global quanto a partir de exercícios). À valorização dos interesses individuais, que convergiam no objetivo de conhecer variadas músicas, sobrepunha-se a expectativa compartilhada entre oficinandos e oficinairo de apresentar o grupo bem ensaiado, executando um repertório musical delimitado com bom entrosamento e desenvolvendo domínio técnico-instrumental. A alternância entre simultaneidades sincronizadas e outras dessincronizadas (simplesmente sobrepostas) dava espaço à predominância das simultaneidades sincronizadas. As sugestões do *professor* eram consideradas favoravelmente. O coletivo e o convencionado assumiam a frente em relação ao individual e improvisado, sem, no entanto, apagar sua presença.

4.4.2 Entre teoria e prática e tempo disciplinar e iniciático

O plano geral das sessões da oficina de música do Morro Santana evidenciava

um tensionamento entre teoria e prática, em que o desejo de aprender músicas em seus instrumentos, divertir-se tocando e cantando as canções em grupo ou para o grupo e ter um reconhecimento imediato frente a seu grupo de convívio, tocando ou cantando na performance pública (ou em outros ambientes) contrapunha-se ao interesse de aprender mais sobre a teoria musical, o que representava ganhos mais a longo prazo. Igualmente para o oficinairo ensinar teoria musical, elementos da escrita musical, era encarado como um projeto didático, alinhavado a partir de sua experiência acadêmica como aluno da Licenciatura em Música/UFRGS, ao que se contrapunha o desejo de trabalhar um repertório musical a ser executado com competência crescente pelos oficinandos, nitidamente vinculado a suas experiências extra-acadêmicas, de *ser músico*.

Vários oficinandos em diferentes momentos expressaram seu interesse por aprender a ler partitura e/ou compreender elementos da teoria musical. Marco afirma que o que mais gosta na oficina é das *pautas*. *Que dá pra ver como é que é as le... as notas musicais* (26 jan. 1998). Fred considera que a oficina em 1997 foi ótima, porque aprendeu mais *acordes*. *Compara com 1996, quando o desenvolvimento da oficina era mais prático, esse ano tem mais teoria* (26 jan. 1998). Depoimento de Paola, 30 de janeiro de 1998: *Eu queria aprender a ler partitura. [...] Porque eu tenho vontade*.

A teoria geralmente parecia atrair uma ordem disciplinar da temporalidade, isto é, uma abordagem fragmentária. Enquanto que, contrapondo-se a ela, ocorriam experiências práticas globais (que me remetiam à idéia de tempo iniciático) - tais como tocar uma música, brincar com um colega, sair para resolver questões pessoais

e retornar então à *casinha*. Mas também a “prática” era, por vezes, analiticamente sequenciada:³⁵ primeiro uma parte, depois outra. Primeiro trabalhar a força dos dedos na posição do cavaquinho, aí então tirar um som bonito, depois conseguir fazer a passagem de um acorde a outro, enfim realizar a música com os acordes sucedendo-se no tempo correto, em sincronia com uma mão direita dominando a *levada* também correta. Se mesmo a prática exigia controle e para chegar a ela o oficinairo propunha estratégias de caráter disciplinar, por outro lado ela muitas vezes se constituía em controle: a execução conjunta de uma música como uma forma de disciplinamento em vez de “do”, “no” tempo.³⁶

Os oficinados sujeitavam-se a certos “sacrifícios” disciplinares em função dos ganhos que a aquisição de determinadas competências técnico-musicais representava, ligados, por exemplo, à projeção de um ideal de carreira musical, elemento de admiração e de *status* social neste meio sócio-cultural. Assim também o fato do oficinairo ser um músico e com reconhecimento regional (fazia *shows*, gravava recentemente um CD, era convidado a fazer parte de júris em festivais nativistas, entre outras atividades musicais que desenvolvia), fazia dos oficinados seus admiradores e um modelo profissional para eles.

Além da expectativa individual de uma possível ascensão social (ou pelo menos da conquista de uma posição social privilegiada em seu meio) através da aquisição de saberes musicais, vejo a possibilidade de constituição de vínculos e elos

³⁵ Os exercícios técnicos no instrumento musical surgem como instrumento didático-disciplinar de aproximação à execução musical, não sendo em geral identificados, no entanto, com a atividade prazerosa de fazer música.

³⁶ Como foi dito anteriormente, esta interpretação vem ao encontro da análise da música na escola primária a partir da noção de ritual proposta por Tourinho (1993), que culmina na idéia de música como controle.

cooperativos entre oficinairos e oficinandos fundamentada em laços de sociabilidade que, no entanto, disputavam espaço com estas marcas disciplinares na oficina de música do Morro Santana. Como um evento aberto, não pré-estabelecido, não obrigatório, o exercício de constituição dos seus significados era negociado constantemente. No entanto, possivelmente orientados pela necessidade de criar relações com outras situações conhecidas, definindo uma identidade para a situação da oficina de música, oficinandos e também o oficinairo construíam pontes entre o evento e os padrões afetivos e comportamentais esperados e projetados sobre a escola (algo que não agrada plenamente, ao que se resiste, que se quer imprimir via autoridade), ao mesmo tempo que na oficina se experienciava a não-obrigatoriedade como uma peculiaridade diferenciadora em relação à escola: o lugar da escola dava espaço ao tempo do prazer não controlado, da liberdade, dos laços de sociabilidade, fortalecendo a permanência e a participação dos oficinandos. Criava-se a possibilidade de se jogar com os significados e sentimentos relativos a este contexto “negociável”.

8 de dezembro de 1997: Ana Cláudia sai novamente. Cícero pede para ela voltar. Pergunta-lhe por que está sempre emburrada. Diz para ela parar de fazer isto com o grupo. O oficinairo negocia a participação da oficinanda como uma demanda de compartilhamento com o grupo, e não como uma resposta às suas (de Cícero) demandas individuais. Perguntava-me por que Ana Cláudia permanecia no grupo apesar da não-obrigatoriedade, do seu comportamento aparentemente insatisfeito e de suas avaliações sobre “*no ano passado estar aprendendo [violão] com o Bomba e esse ano, não*”. Uma hipótese para a resposta pode ser formulada no sentido da ação coletiva com alto grau de negociação da experiência. Por um lado, na coletividade

Ana Cláudia era amparada, sustentada por diversos processos musicais ao redor e amarrada a redes de sociabilidade, troca, que reforçavam sua identidade (por semelhança ou por diferença). Por outro, havia muitos aspectos etnometodológicos que lhe permitiam jogar com a situação da oficina de música, no sentido de criar uma imagem deste trabalho diferente da escola, da família, do carnaval. As funções intercambiáveis e o baixo número de convenções muito estáveis eram alguns destes aspectos. Diferentemente da escola, ali o *intervalo* era outro, conforme fôra elaborado em um diálogo durante uma sessão de oficina, onde imperavam muitos sons e movimentos simultâneos:

Cícero: *O que é um intervalo?*

Paola brinca: *A professora tocou, aí tem um intervalo.*

Ana Cláudia associa: *Intervalo de tempo.*

Paola: *Recreio.* [Ambas riem.]

Cícero: *Não, não, não. Digo intervalo de espaço.* Mostra os intervalos musicais no teclado, interrompe devido à grande bagunça. Faz-se silêncio, oicineiro volta a perguntar pelos intervalos (8 dez. 1997).

Na oficina, também diferentemente da escola, o *psor* eventualmente esquecia o instrumento de trabalho ou admitia ter errado algo escrito no quadro-negro, e não havia obrigatoriedade de estar ali. A disciplina era uma estratégia abertamente negociada, assim como outras, que permitiam Ana Cláudia escolher entre tocar violão ou cantar, envolver-se mais em refletir sobre a teoria ou sobre a prática musical, sugerir o repertório musical e arejar quando se sentisse cansada do esforço físico ou mental, movimentando-se ou conversando com colegas. Nestes, no entanto, nem

sempre havia como reconhecer os valores, a proteção ou os limites que devia estar acostumada a experienciar na família.

Contavam também na construção desta situação nova os ganhos no processo do trabalho - fruir as execuções musicais pessoal e dos outros, conquistar um novo conhecimento, uma nova habilidade... Porém estes ganhos processuais e envolvendo um repertório musical diferente do presente na festa do carnaval eram tensionados com a demanda familiar de “mostrar o produto” e destacar-se, que gerava outras motivações para a participação de Ana Cláudia: *Minha mãe disse que eu tenho que tocar na apresentação, pelo menos uma música. [...] Na minha família todos são famosos. [...] Meu irmão é da ala de pandeiros da Figueira.*

Neste capítulo, a partir dos três eixos etnometodológicos já mencionados e através da análise dos discursos dos oficinandos e do oficineiro em seu contexto de significação, busquei traduzir algumas categorias nativas definidoras das estratégias de negociação e convenções pedagógico-musicais na oficina de música do Morro Santana. No capítulo que segue, esforço semelhante foi empregado na narrativa das práticas pedagógico-musicais acionadas no cenário da Vila Cruzeiro. O exercício do contraponto das duas experiências durante o trabalho de campo encontra-se nas entrelinhas do material exposto, visto não ter sido minha intenção efetuar um estudo comparativo, e sim aguçar pelo contraste e semelhança a análise das lógicas próprias de cada grupo social, em diálogo com as categorias éticas, da pesquisadora.

Capítulo 5

DO ETNOMÉTODO NA OFICINA DE MÚSICA DA VILA CRUZEIRO

Vivenciar a imersão e as interações em dois cenários possibilitou-me ver como ênfases e soluções etnometodológicas se diferenciam em um e em outro agrupamento cultural comunitário. Como principal marca etnometodológica no cenário da Vila Cruzeiro destaco os processos interacionais relacionados à posse e ao uso dos instrumentos musicais. Nesta dimensão de negociação dos processos de ensino e aprendizagem musical os participantes da oficina tendiam, por um lado, a disciplinar movimentos e forças do corpo, fixando convenções em relação à postura, à atitude, ao olhar, à *batida*, e, por outro, a revezar os instrumentos musicais, criando uma dinâmica intensa de negociação entre oficinandos e oficineiro, no sentido dos primeiros constituírem trajetórias individuais de passagem pelos diversos instrumentos musicais, em uma sessão ou entre várias sessões. Por outro lado, apesar da tendência de se estabelecerem convenções disciplinares corporais, a negociação destas era acionada pelo cruzamento de atitudes variadas, fundamentadas pela liberdade de ir e vir dos oficinandos entre oficina e comunidade. Quanto ao revezamento de instrumentos, estratégia de ensino e aprendizagem praticamente convencionalizada nas primeiras sessões da oficina, este seria com o tempo reduzido até transformar-se no seu oposto: em convenção de não-revezamento, fixação de cada oficinando em um instrumento musical, vinculada à ocorrência de apresentações públicas. Descrevo,

ainda neste capítulo, a organização temporal dos processos pedagógico-musicais e negociações de repertório musical, como outras fontes de construção da oficina.


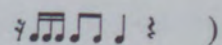
5.1 Sobre a posse e o uso dos instrumentos musicais

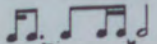

A primeira seção deste eixo de análise dos processos de ensino e aprendizagem musical na oficina de música da Vila Cruzeiro refere-se a estratégias e convenções gerais neste processo. Na seção seguinte desenvolvo o tema do revezamento dos instrumentos musicais. Na última seção trato da questão da resistência física na prática pedagógico-musical no grupo da *Cruzeiro*.

5.1.1 Aprender a tocar: olhar, escutar, bater e sentir a música no corpo

A sessão do dia 6 de agosto de 1997 estava em andamento. O grupo de oficinandos imprimia na grande sala da Associação de Moradores da Vila Cruzeiro o som intenso dos instrumentos de percussão, tocando *o funk*. Conformavam-se em três filas, em semi-círculo. Paulo orientava, apresentando modelos musicais gestuais e/ou sonoros, como onomatopéias verbalizadas enquanto as mãos executavam movimentos sobre instrumentos de percussão imaginários, ou gestos e sons produzidos nos instrumentos dos oficinandos. Um menino pequeno estava executando uma articulação a mais no final da frase rítmica da caxeta. Paulo pára sua baqueta na pausa que devia haver no final da frase, segurando-a com a mão e impedindo-a de bater no instrumento. Em relação a outro oficinando, que tocava um *surdinho*¹, brinca fazendo

¹ *Surdinho* é como este grupo denominava um surdo de proporções um pouco menores do que o maracanã, principalmente no que diz respeito ao diâmetro de sua face circular.

uma mímica como se fosse enforcá-lo com um talabarte porque errava frequentemente o final *seco* do *funk*.² Paulo lembra ao grupo: *Não atravessa!*³ Apresentar modelos de performance ou do resultado sonoro-musical esperado, interferir no movimento corporal utilizado na execução do instrumento, censurar avaliativamente e verbalizar convenções estéticas foram processos observados entre outros nas sessões da oficina da *Cruzeiro*. Em outra sessão, início de outubro, Paulo convida: *É o funk! Uns rapazes com caxetas* (muito eventuais e provavelmente pouco concentrados, geralmente ficavam em volta, às vezes alguns deles cheiravam loló) fazem uma batida a mais no final do ritmo da caxeta, que não estava prevista na música. Paulo dirige-se a eles enquanto o grupo mantém a *levada* do *ritmo* que estão ensaiando. Primeiro orienta-os com onomatopéias. Canta: *Tá tá tá tá tá* (). Como não adiantasse - os rapazes continuam articulando um som inexistente na composição do *ritmo* proposta por Júlio, na *levada* das caxetas () - Paulo realiza no ar o movimento do ritmo na caxeta, definindo um gesto diferenciado para o som ausente (a articulação que não deve existir ele realiza em um lugar diferente das batidas que deveriam soar no instrumento imaginário). Como ainda assim não houvesse entendimento da instrução por parte destes oficinados, Paulo pega a baqueta de um deles e bate em sua caxeta o ritmo que deve ser feito, fornecendo o modelo visual e sonoro no instrumento. Eles ainda assim não fazem igual. Finalmente, Paulo parece desistir (ou considera que por ora sua interação com estes oficinados foi suficiente) e ri, voltando para sua posição em frente ao grupo.

² A figura rítmica inicial da *levada* do surdo () no final era substituída por uma única batida ().

³ *Atravessar* significava para este grupo não realizar com exatidão a *levada* prevista, convencionalizada. Há nesta expressão um compartilhamento com a linguagem carnavalesca de “atravessar o samba na avenida”.

Antes da oficina começar, no dia 6 de agosto, conversei com alguns meninos, sentados na escada da Associação. Perguntei nomes, que instrumentos tocavam. Um deles avisa da esquina que Paulo está chegando. Alvorço, alguns correm para conferir. Cléberton grita: *O sor!* A pedido de Paulo, Caio, filho de Bia, busca a chave da Associação em sua casa, ele geralmente ajudava o oficineiro também na distribuição dos instrumentos musicais. A definição dos papéis dos participantes, distribuídos em algumas funções específicas, parecia contribuir para que o evento ocorresse com sucesso e com economia de energia. Junto com a chave Caio traria um apito, que Paulo utilizará como um elemento de reafirmação e alusão às convenções e de marcador de passagens - das músicas, das atitudes, dos momentos dentro das músicas -, servindo como um descanso à voz que precisa gritar para ser ouvida, sem que se perdesse a sensação de controle que envolvia o grupo, advindo do oficineiro e da execução musical ininterrupta.

Durante a organização do espaço físico da oficina, em que a atenção do grupo ainda não estava concentrada nas *batidas*, Paulo dirige-se a dois meninos que brigam no salão: *Parecem mulheres se agarrando! Na hora de brigar mesmo, ninguém enfrenta.* E lhes lança a condicionalidade: *Quem quiser brigar fica lá na rua, aqui ninguém vai ficar brigando.* Eu ouvia estas verbalizações com grande estranhamento, tentando entender seu significado e sua função neste contexto. Através delas Paulo parecia desenvolver estratégias de controle disciplinar. Expunha os oficinandos a um certo constrangimento por comentários que os colocava em um lugar contrário às expectativas sociais e que condicionava sua participação no grupo à mudança de comportamento. Delimitava, enfim, o espaço da oficina e suas regras. Em outra

sessão, dia 8 de outubro de 1997, também define verbalmente os limites sociais que se associam ao “mau comportamento”: Descontente com a atitude dispersiva dos oficinandos, Paulo fala sobre a apresentação musical para a qual estão se preparando: *Se for assim, não vou vir nem trazer os instrumentos. Quero ver vocês fazerem um show. Vão ter que dançar e cantar e rolar pela grama.* Condiciona sua participação a uma postura disciplinar do grupo.

Durante a sessão de 6 de agosto, Paulo intercalava momentos de interação coletiva com outros de interação mais individualizada, sem, no entanto, desfazer o processo coletivo, ou seja, raramente interrompia o *ritmo* que estava sendo feito. As interações individualizadas variavam entre aquelas realizadas pela sua aproximação ao oficinando - geralmente para orientação de algum elemento técnico-musical de execução - e outras lançadas à distância - onde a combinação de ele dirigir-se a um oficinando (ou dois, ou mais...) sob a atenção do grupo criava novamente um efeito disciplinar, pois colocava o sujeito em foco, em uma situação de extrema visibilidade, o que pode ser pensado como condição básica para a introjeção da auto-disciplina (Silva, 1994; Foucault, 1996). A fim de integrar mais as execuções individuais no grupo, aguçando a percepção musical dos oficinandos, Paulo conduzia alterações na formação do grupo. O ensaio iniciara com o grupo organizado em filas. Em determinado momento Paulo orientaria que fizessem um círculo. Mais para o final da sessão, voltariam à formação inicial. Ele próprio apresentava-se de diferentes formas, em frente ao grupo, no seu centro, agachado, em pé, sentado. (Dia 31 de outubro: Paulo dança em frente ao grupo, e sobe e desce de um banco algumas vezes. Dinamiza seu corpo além do movimento ampliado das mãos e braços.) Às vezes um

grito acompanha o movimento. O resultado expressivo muitas vezes é a intensificação do som, maior firmeza e precisão. Exigia ainda, dos oficinandos, atitudes corporais específicas na execução dos instrumentos. (31 de outubro: Vladimir toca sentado. Paulo chama sua atenção, indicando que fique em pé. Alguns sentam, encostam. Paulo fala com vigor da postura para tocar. *Desencosta!*)

O oficineiro reforça uma convenção vinculada ao início do *funk*: alerta para o amigo “e”, pois para iniciar a música ele conta *um, dois, três “e”*.⁴ O grupo na sua maioria já responde de acordo com a verbalização, que é acompanhada por um gestual específico, os braços se erguem em uma respiração marcada como anúncio do início, um gesto convencionado próprio aos regentes de grupos musicais. O sinal de finalização da música é para os oficinandos mais difícil de entender. Paulo primeiro levanta o braço e dá um grito controlado e levemente prolongado: *Eh...!* Então aponta para a direita em diagonal para cima com o braço e depois para a esquerda e finaliza o movimento com o braço sendo conduzido de cima para baixo à frente, com um movimento mais brusco. Ensaíam repetidas vezes estes trechos, e os oficinandos aos poucos vão adquirindo maior competência nestes momentos de execução e interação. O *ensaio* da relação dos gestos de Paulo com a resposta musical do grupo é frequente. (Dia 31 de outubro: Paulo faz sinal com as mãos, imitando o movimento das baquetas em um instrumento musical imaginário, para que entre o improvisado de Caio no repinique.)

Também baseado na resposta do grupo a seus gestos, em diversas sessões

⁴ 14 de novembro de 1997: Inicia-se o ensaio dos *ritmos*. Paulo quer mostrar o *ritmo*, pede silêncio. Fala das três *levadas* que iriam apresentar: *funk*, *rap*, *Olodum*. No *Olodum*, Paulo explica: *O Olodum não tem “e”, é só “3, 4”* - como uma estratégia verbal para trabalhar o início da música.

Paulo trabalhava mudanças de dinâmica nos *ritmos*. Nas primeiras vezes que o vi realizando esta estratégia, fazia o grupo abaixar-se imitando seu movimento corporal e diminuindo simultaneamente o som produzido nos instrumentos, enquanto que ao levantar-se o grupo também o imitava e intensificava o som. Com o passar do tempo, começaria a desenvolver a variação de intensidade apenas no gesto das mãos, sem pedir que os oficianos levassem os corpos junto com o movimento sonoro, contando possivelmente com a internalização do controle expressivo relacionado a esta dimensão musical.

Em síntese, Paulo combinava estratégias verbais a não-verbais, para um oficiano ou para o grupo, de ensino técnico-musical ou músico-interacional e de avaliação. Parecia-me que o oficineiro estabelecia o controle dos músicos e da música através da organização dos sons em prol da ação coletiva e através da demanda de compartilhamento das convenções e de auto-disciplinamento. As relações do grupo estabelecidas via olhar e atitude corporal eram neste sentido fundamentais, sintetizadas frequentemente nas expressões ambíguas *Ó o ritmo, ó* e *Olha o ritmo!*, quando Paulo apresentava modelos auditivos mas também visuais. Como na sessão do dia 31 de outubro de 1997, em que mostra as três batidas iniciais do Olodum no surdo de Cirilo, fornecendo o modelo auditivo e visual. Em outro momento, *bate* uma estrutura rítmica binária no mesmo surdo, definindo a entrada para o quinto *ritmo*: o samba-enredo.

No entanto, nem sempre eu conseguia focalizar as interações que se desenrolavam entre oficianos ou suas reações nas interações com o oficineiro.⁵

⁵ De onde eu observava, geralmente perto do grupo, mas não entre seus participantes, era impossível ouvir o que diziam entre si oficianos próximos ou o que dialogavam individualmente com Paulo.

Apenas algumas atitudes e interações me chamavam a atenção em meio àquela dinâmica centralizada no oficineiro e no conjunto, como por exemplo um olhar de um oficinando junto com um gesto, definindo a troca de instrumento musical com um colega. Porém ainda não compreendia sua lógica.

Durante esta sessão (de 6 de agosto) fiquei sentada em um banco comprido, encostado a uma parede. Junto à mim, Graziela (15 anos) com William (1 ano), Anderson (7 anos), Ana Paula. Às vezes algum deles se levantava, sentava outra pessoa. Perto de nós, meninas dançavam. Um prá lá, um prá cá, dois prá lá. Esta seria uma forma de descrever sinteticamente o movimento que imprimiam a seus corpos, que a partir daí se distinguiam pelos trejeitos individuais, os detalhes no quadril, na mão, no olhar. A segurança na estrutura da coreografia atribuía às aulas de dança de que muitas meninas desta comunidade participavam. Lembro-me de seus rostos presentes na mostra das Oficinas de Música da Prefeitura em dezembro de 1996, quando conheci a proposta das Oficinas e alguns de seus grupos. Os detalhes individuais no movimento dos corpos vejo como formas particulares de interpretação de uma regra feminina: *saber dançar*.⁶

Diferentemente desta sessão, no dia 8 de outubro de 1997, véspera de apresentação musical do grupo na Praça do Barracão e em outros locais, a oficina se desenvolveu ao lado do *módulo*. Neste dia, melodias cantadas amplificadas foram sobrepostas aos *ritmos*. Ao microfone revezavam-se Buga (12 anos) e Dinei. Nas caxetas estavam os oficinados menores e as meninas (Priscila, Moça, Jane e outras).

⁶ Dias antes do carnaval, Ana Paula acusa sua companheira de brincadeiras, uma outra menina de por volta de 9 anos. *A Tatiana é burra, ela não sabe dançar. Né, que tu não sabe dançar?* Tatiana me olha levemente constrangida, quase a pedir desculpas por sua “falha social”.

Nos outros naipes, meninos *médios* e alguns *grandes*⁷.

Paulo define convenções. Em relação ao volume, propõe: *Hoje vamo fazê diferente, tudo baxinho*. Estimula os oficinandos ao uso do movimento corporal junto à execução dos *ritmos*. Demanda que o olhar se ligue à interação - *Atenção! Olha prá frente!* Os oficinandos responderiam parcialmente a estas regras propostas, pois outros interesses se sobrepunham ao desejo de compartilhar do aperfeiçoamento da execução musical - por exemplo, conversar com o colega, trocar de instrumento -, assim como dificuldades - de movimentar-se junto com a execução do instrumento, de controlar o volume da *batida*.

Junto ao estabelecimento de convenções, a avaliação: Buga errara a entrada da voz no *funk*. Paulo faz que não com a cabeça. Nesta estratégia avaliativa de um “erro” cometido por um oficinando já com certa experiência neste processo (Buga participara também no ano anterior da oficina) parecia estar implícita a confiança de que este saberia corrigir-se a partir da consciência do erro. Em outro momento, o fim *seco* do *funk* só não seria realizado por Fabrício (11 anos), provavelmente porque chegara depois, não havia relembrado bem a convenção de finalização do *ritmo funk* no surdo. Outros oficinandos gozam dele. Caio cutuca-o na bunda por trás com uma baqueta. Ele reclama. Rafael (12 anos) explica a Fabrício com um gesto como deve fazer o final. Avaliação e orientação, portanto, eram realizadas não só pelo oficineiro, mas também pelos próprios oficinandos.

Chega Bia, dirige-se a Paulo. Enquanto isso o grupo seguia tocando, agora um samba-enredo da *Garotos*. Quatro meninas dançavam. Bia e Paulo entram no *módulo*

⁷ Oficinandos e o oficineiro referiam-se a três grupos por faixa etária através destas expressões: *pequenos, médios e grandes*.

para conversar. Voltam à frente do grupo e Bia combina algumas coisas para as apresentações de sábado e domingo. Diz que vai conseguir mais ou menos dez camisetas para eles, nas quais vão escrever o nome do grupo, que Paulo batizou de *Grupo de Percussão Porongada*. Depois disso, Bia leva os oficinandos até a Associação, para guardar os instrumentos, e a caixa de som fica com Doda, que morava ali perto.

Frente à observação de estratégias de ensino e aprendizagem musical e de convenções interacionais e musicais, interessou-me saber qual era a percepção que oficinandos tinham sobre estes processos. Conversei a este respeito com Moça e Priscila:

Eu: *Como é que vocês aprendem as músicas?*

Priscila: *O Paulo pega as batidas, ensina as batidas, daí fala como é que é as batidas. Daí, se fica muito difícil, ele pega nosso braço e começa a bater até a gente pegar.*

Moça: *E daí a gente já sabe a música e a batida certa pra poder se apresentar no dia* (24 out. 1997).

As duas adolescentes destacam em primeiro lugar que o que estava em questão eram as *batidas*, em segundo lugar que as estratégias pelas quais o oficineiro as ensinava eram a *fala* (que pode ser interpretada como mostrar as *batidas* através da verbalização descritiva ou onomatopéica ou da realização de um modelo instrumental sonoro e/ou visual) e a intervenção corporal (*pegar no braço*) e, em terceiro lugar, que o objetivo deste ensino e aprendizagem era *apresentar-se no dia*.

Portanto, reforçavam minha observação das estratégias durante as sessões,

acrescentando dois elementos centrais ao evento: as músicas eram centralmente as *batidas*, e portanto aprendê-las significava tocar bem as *batidas*; e que esta aprendizagem ligava-se à meta de apresentar-se publicamente. Tocar os instrumentos e participar da performance pública seriam os objetivos mais apontados também em depoimentos de muitos outros oficinandos.

Pergunto como sabem quando a música começa e termina:

Moça: Pela batida, porque começa primeiro pelo surdo e termina pelo repinique, é pelo repinique. [...] O Paulo dá o sinal, daí ele levanta o braço. [Ri, fazendo o gesto correspondente à descrição.] Primeiro faz: bota prá direita, prá direita, depois prá esquerda, esquerda, daí, quando a caxeta tá perto do repinique, daí ele abaixa o braço, daí termina, é, e todo mundo aprende, porque daí no final, ninguém, assim... ninguém toca demais, ninguém toca de menos, todo mundo termina bem juntinho, só às vez têm uns dormindo - rimos as três (24 out. 1997).

Moça expressa seu conhecimento (no sentido de uma compreensão compartilhada) das convenções que orientavam o fim das músicas: a ordem de execução dos instrumentos (sinal auditivo da sequência) e o sinal corporal do oficineiro. A condição para saber o momento de parar era estar atento, ouvindo o som do grupo e olhando e entendendo a atitude do oficineiro, lembrando-me meus dois focos de atenção nas minhas observações iniciais: o oficineiro e o grupo.

Às vezes, quando algum oficinando (ou muitos) não estava atento às convenções organizadoras da ação coletiva, Paulo atirava ou ameaçava atirar-lhe uma baqueta, ou atirava-a para cima, sua queda aleatória no meio do grupo servindo como uma advertência a todos.

Eu: *E como é que é essa história d'ele atirar a baqueta, como é que é?*

Moça: *É que os guri não param de falar.*

Priscila: *Eles não para de falar, eles bate de cabeça baixa, daí o*

Paulo vai dar o sinal pra terminar, e eles tã de cabeça baixa e não vê a hora que vai terminar, daí o Paulo toca a baqueta, daí eles olha ligeirinho... É porque o Paulo falou bem assim: “cabeça baixa só fica quem é porco”, é, “só porco que fica de cabeça baixa”, tem que tá sempre de cabeça erguida, senão ele pega e toca a baqueta (24 out. 1997).

O sentido de *tocar a baqueta* apontava mais uma vez para a internalização das convenções em um processo de auto-disciplinamento, que se firmava a partir da ameaça de uma baqueta ser jogada. Esta expectativa seria verbalizada algum tempo depois, em um ensaio realizado na *Garotos*. Paulo expressa que eles precisavam *se ligar*, olhar e tocar *direito* (ouvir os maracanãs, que marcam a música, os taróis, que a levavam, sentir a música no corpo...), porque no desfile ele não ia poder atirar a baqueta neles nem ficar gritando.⁸

⁸ Isto me remete à expectativa social de muitos adultos da comunidade em relação à oficina e aos oficinandos. Em seus discursos predominava a aprovação da oficina pelo cuidado e controle que imprimia sobre as crianças e adolescentes. Enquanto estavam ali, não estavam se envolvendo com drogas ou com outras ações marginais. Mas, conforme algumas falas, em especial advindas da Bia, era possível interpretar que houvesse também uma expectativa de que esta atitude cuidada e controlada na situação de oficina de música fosse introjetada e transferida para outros momentos da vida dos oficinandos.



Alguns dias depois, Paulo diz que foi o primeiro a tocar, dançar, gritar e
 dar ritmo e energia, que de mais jeito eles de novo não percebem. Em outra
 oportunidade comenta a sua questão e pergunta a Paulo: *isso é interessante por isso
 a insistência, não é insistindo mais?*

Paulo: *isso é bom, porque eu não sou uma pessoa muito de*

¹ Cande e Neves observam que nos últimos tempos por sua localização para a grande maioria de
 cultura popular e recente de festas, há uma tendência a ser percebido um processo de
 apropriação (Cande, Neves, 1994): 105.

Entre as várias estratégias e convenções acionadas na oficina da Vila Cruzeiro, o movimento corporal era frequentemente demandado pelo oficinairo e produzido pelos oficinados apenas parcialmente. Estes pareciam preferir realizá-lo transformado em coreografias com os instrumentos musicais, talvez uma forma mais concreta e prática de mover o corpo: concreta porque estabelecia um movimento delimitado, visualmente bem definido, mais fácil de ser produzido do que o movimento livre; prática, porque auxiliava-os a compreenderem as músicas, encaixando-se à execução das *batidas*, organizando seus gestos na música.⁹

Na sessão do dia 14 de novembro de 1997, a turma da frente, dos surdos, experimentava várias coreografias, às vezes *os repiniques* as seguiam também. *Os surdos* batiam e levavam a baqueta a um lado, batiam e levavam-na ao outro, ou davam giros rápidos com a baqueta quando não estavam fazendo a *batida*. O corpo acompanhava o movimento. Bento construía em geral as coreografias, os outros olhavam-no e imitavam. Ele e alguns colegas, com um sorriso maroto nos lábios, lançavam olhares fugidios a Paulo, misto de afirmação e busca de avaliação. Talvez quisessem certificar-se de que estavam dentro das convenções, exercendo liberdade e competência simultaneamente.

Alguns dias depois, Paulo diz que faz o pessoal se mexer, dançar, porque aí eles *sentem a energia*, que de outro jeito eles às vezes nem percebem. Em outra oportunidade retorno a esta questão e pergunto a Paulo: *Isso é interessante pra tocar o instrumento, fazer o movimento junto?*

Paulo: *É, isso é bom, porque aí eles têm uma noção assim de*

⁹ Conde e Neves observam que nas práticas sociais por eles investigadas junto a grupos musicais de cultura popular o recurso de dançar, mover o corpo, era muito utilizado nos processos de ensino e aprendizagem (Conde; Neves, 1984/1985).

espaço entre uma batida e outra, até aquela coisa que eles fazem ali na parte do funk, ali, eles começaram fazendo brincando, daí eu optei por eles usarem assim, porque já dava um pouco mais de uniformidade ali na pancada deles, enquanto eles dão a pancada no surdo e vira a baqueta, é mais ou menos no tempo certo que já vem pra dar outra pancada, senão um ficava com a baqueta lá em cima, outro dava pancada, ficava com a baqueta embaixo... E também porque já dá uma... eu gosto de que eles sintam, se mexam, estejam dançando também, porque conforme eles tão dançando fica mais fácil pra eles tocar, não perde o ritmo, aquela coisa do pé, que a gente tá escutando uma música, já tá batendo o pé, né... Aquilo ali ajuda também eles entenderem e sentirem o ritmo, a uniformidade do ritmo que... Sabem tocar, mas aí a tocarem junto, se enquadrarem cada um na sua pancada, aí tem que ter... é uma coisa que é um pouco espiritual, um pouco também da aceleração de cada um... Uns já são mais aceleradinho, outros já são um pouco mais lentos... A própria coordenação motora... Mas... que tá, eles tão pegando bem, também, isso aí, a coisa de já se mexer, sentir o ritmo, sentir a música no corpo, né (22 dez. 1997).

De uma brincadeira entre os afinandos aceita pelo afinador surge uma estratégia auxiliar à uniformidade da execução em grupo. Negociada a inclusão do movimento corporal como coreografia à execução, ocorria como algo que, sob a ótica dos afinandos, divertia e auxiliava na execução dos ritmos, significando, na perspectiva do afinador, a garantia do grupo não perder o pulso da música, entendendo e sentindo-o no conjunto. Enquanto para os afinandos estavam em jogo a conquista de competências individuais técnico-instrumentais para execução dos ritmos e a diversão, para o afinador a preocupação estava focalizada na manutenção da pulsação e na integração de todos na performance coletiva.



Apesar da disciplina corporal a que estavam expostos os participantes da oficina da *Cruzeiro*, ninguém era forçado a estar ali, e estratégias e convenções eram negociadas entre oficinandos e com o oficineiro.¹⁰ A liberdade de ir e vir era exercida frequentemente, talvez algumas vezes como uma forma de distencionar as exigências internas ao grupo. Na sessão do dia 14 de novembro, na Praça do Barracão, Dunga tocava durante bastante tempo, mas em certo momento pega uma bicicleta que estava sendo usada por outro jovem e se afasta da praça. Leandro chega mais ou menos no meio do *ensaio*, de bicicleta. Depois de um tempo, pega uma tarol e ensaia junto. Apesar desta flexibilidade quanto a horário e frequência, em períodos anteriormente próximos às apresentações públicas o oficineiro estabelecia um discurso de reforço a quem cumpria as convenções. Neste dia, ensaio geral para o evento “Constelação 2.000” (promovido pela Prefeitura Municipal), que ocorreria no dia seguinte na cancha de esportes desta praça, Paulo define que só os que ensaiaram iriam tocar na

¹⁰ Durante uma sessão preparatória a uma apresentação pública, por exemplo, Paulo organizava a formação do grupo e propõe que só toquem alguns. Define que primeiro toquem Priscila e Caio, mas estes não tocam. Paulo não insiste. Segue o ensaio com o grupo inteiro.

apresentação e que iria dar instrumentos só para estes. No entanto, se o sucesso da apresentação dependesse da transgressão da norma de que “toca na apresentação quem ensaia”, este comportamento seria adotado, como ficou acenado no comportamento de Paulo. À saída da vila, passamos por Buga de bicicleta (que não fôra ao *ensaio*) e Paulo reforça com ele o convite para que compareça no dia seguinte, para cantar as músicas na apresentação.

Ainda naquela sessão, Paulo pede aos oficinados: *Faz de conta que é a apresentação agora. Vocês tão se apresentando, o público tá aí...* Assim o oficineiro provocava-os a representarem a apresentação, propondo um deslocamento imaginário do contexto para interiorização das convenções necessárias naquela situação. Depois, bastante exaltado, pediria atenção e concentração ao grupo: *Quando um burro fala os outros baixam as orelhas!* Um dos meninos pergunta, meio baixo, mas desafiadoramente, então ele estava se chamando de burro? Paulo não responde à “pergunta”. Frente à provocação, o oficineiro parecia medir as consequências de uma reação e preferir fazer que não ouvira, dando continuidade ao *ensaio*.

Caio traz uma fita adesiva que Paulo orienta ser para colocarem os nomes nos instrumentos, estabelecendo assim seu uso personalizado. No entanto, vejo muitos oficinados usarem-na para fortalecer as baquetas ou em volta dos dedos, para protegê-los. Em vez de usarem a fita para garantir uma convenção, o uso exclusivo de um instrumento, usam-na para garantir outra, a qualidade sonora: firmeza, força e resistência.

Caio implicava com colegas próximos. Em uma finalização, bate com sua baqueta no instrumento de um dos meninos da frente, que estava com um surdo,

fazendo parecer que este tivesse *se atravessado* nas *batidas*. Paulo olha em meio a outras coisas, segue orientando o grupo, ficando apenas sério em relação ao som deslocado, não chega a tomar nenhuma medida (nem de orientar, nem de repreender). Nesta sessão Paulo selecionara critérios específicos de avaliação, vinculados ao fato de ser véspera de um evento musical público. Não repreendia quem tocava *errado*, mas voltava sua atenção a aparar arestas disciplinares, aí sim enfatizando o comportamento necessário ao bom funcionamento da música: que olhassem para ele, não abaixassem a cabeça. *Não faz mal se errar, nós tamos ensaiando, não quero ninguém rindo!* Não conversar; não bater fora de hora, nem durante, nem depois da música. *Desencosta da parede! Não sai do lugar! Quem não estiver tocando sai fora! Quem não estiver a fim de tocar entrega o instrumento e sai fora! Não precisa vir amanhã também.* Para algumas meninas: *Vamos parar com a lavanderia!* Aos desatentos: *Vão brincar!* A um menino que não estava tocando e se aproximara de outro, que tocava, para conversar: *Vocês são um casal?*

A maior ênfase no aspecto interacional do que técnico-musical nesta cena descrita coloca em questão, entre outros aspectos, a posição relativa do erro na aprendizagem. Neste dia os aspectos avaliados eram os disciplinares, atitudinais, e, nas músicas, enquanto sons e técnicas instrumentais, era permitido o *erro*, a quebra das convenções (desde que involuntária), isto sendo valorizado enquanto aprendizagem.

Devido à atitude dos oficinados interpretada enquanto indisciplina, Paulo pergunta ao grupo: *Não querem fazer o bagulho amanhã? Querem mostrar o sangue da Cruzeiro? Ulisses: É, vamos cortar as veias...* O oficinado sintetizava uma face

do caráter dramático da vila, do grupo, das exigências, ironizando, desconstruindo a metáfora proposta pelo oficineiro com uma crítica que se valia do imaginário da violência, do gesto extremo.

Paulo faz uma sessão longa do ensaio mudando frequentemente de música para que eles gravassem o nome dos *ritmos* em relação às *levadas*, inícios, fins. Às vezes parava em algum problema, resolvia, orientava. No final da sessão, Paulo compartilharia comigo uma reflexão sobre os espaços de ocorrência da oficina: na Associação eles ficavam mais disciplinados mas mais contidos, na Praça do Barracão não se concentravam tanto, mas *se soltavam mais*. Propunha, portanto, que o espaço físico pedagógico influenciava na aquisição e expressão de saberes musicais na medida em que, conforme as características destes locais, auxiliavam no campo músico-interacional ou técnico-musical, que, interligados, eram, ambos, indispensáveis ao fazer musical.

Apesar de haver um repertório de convenções estéticas e organizacionais básico que norteava esta oficina, regulando as estratégias e a liberdade individual de ir e vir, as negociações entre os participantes nas interações e as circunstâncias em que a sessão se desenvolvia (o lugar, o período) geravam múltiplas possibilidades de escolha entre as convenções e nas formas de seu tratamento.

5.1.3 Negociação da posse instrumental: convenções de revezamento e de interdição de revezamento instrumental

No etnométodo que oficineiro e oficinados elaboravam nas sessões da oficina de música da Vila Cruzeiro, um dos principais objetos de negociação entre seus

participantes eram os instrumentos musicais, tambores de diferentes tamanhos: caxeta ou tamborim, repinique, tarol ou caixa-clara, surdo ou maracaná. Quatro instrumentos de percussão que era previsto que todos poderiam aprender, exigindo no entanto diferentes técnicas de execução, preenchendo diferentes espaços sonoros nas músicas e que se associavam a *status* diferentes dos instrumentistas. Porém todos demandavam a técnica de *bater* e, para soar bem, o executante precisava ter muito *sangue*¹¹. A relação dos oficinandos com a aprendizagem destes instrumentos e com seus distintos *status* era estabelecida via negociação.

A passagem pelos instrumentos musicais (que não pertenciam a nenhum oficinando específico) quer em uma mesma sessão, quer ao longo das sessões, fazia parte da aquisição e do aprimoramento de competências musicais pelos oficinandos, que assim aprendiam as técnicas e as *levadas* dos diferentes instrumentos de percussão.¹² Isto fazia da oficina de música uma arena de negociações em torno da posse e do uso dos instrumentos, na qual cruzavam-se o reconhecimento de *status* diferentes entre os oficinandos com limites individuais frente às competências exigidas para seu uso, definindo-se as regras de uso dos instrumentos entre a possibilidade e o desejo. Muitas vezes o revezamento de instrumentos musicais regulava-se pelo *status* projetado em determinado oficinando, assim como pela competência a ele atribuída. Outras vezes, era um elemento desestabilizador das relações de poder, por movimentar as definições de papéis e *status* entre os oficinandos.

¹¹ Expressão utilizada pelo oficineiro Paulo na avaliação do desempenho de determinados oficinandos.

¹² Isto não significava uma quebra ou desvio no processo de desenvolvimento musical dos oficinandos, como seria no Morro Santana passar do cavaquinho para o teclado, ou do surdo para o violão, por exemplo (um outro caminho também possível, desejado e/ou necessário de desenvolvimento musical).

Dia 19 de novembro ocorre um episódio que ilustra as relações de poder-saber em jogo na negociação de instrumentos musicais. Realizada a distribuição dos instrumentos, todos pareciam mais ou menos satisfeitos com o que lhes fôra dado por Paulo. Depois, durante toda a sessão, haveria uns três ou quatro momentos onde se via algum afinando tentando convencer outro a entregar-lhe o instrumento, nem sempre obtendo êxito. Às vezes à força, olhando nos olhos, às vezes com uma “desdobra”, como foi o caso de Bento em relação a Ângelo (mais ou menos 12 anos). O menino já trocara de surdo com Bento e só então pergunta por que este havia querido trocar. Bento diz francamente que o demandara porque o surdo que ele tocava antes estava ruim, o do colega era melhor. Ângelo diz que então não quer fazer a troca, mas aí era tarde demais, Bento já estava de dono do novo surdo e não voltaria atrás. Havia aí provavelmente um código implícito ditando a supremacia de direitos de Bento sobre o instrumento: ele era assíduo, bem mais do que o outro menino, mais antigo no grupo e conhecia a qualidade dos instrumentos. Além disso, e talvez por causa disso, tocava “melhor” - com mais segurança - do que o outro. Enfim, fôra esperto.

Paulo também parecia seguir certos princípios na coordenação dos revezamentos. Na sessão de 8 de outubro, não deixa um menino bem pequeno tirar a caxeta de Jane e manda, só com um gesto, um *grande* entregar sua caxeta para ele. Jane está participando em 1997 da oficina desde o início, o *grande* era um rapaz que quase nunca estava junto no grupo. A criança pequena, apesar de pouco frequente, é priorizada em relação ao *grande*, que, além de tudo, já tocara um pouco.

Se os depoimentos de afinandos variavam entre aqueles que diziam querer

aprender um instrumento específico e os que se interessavam por aprender mais de um ou todos, Paulo, por sua vez, evidenciava sua intenção de que os afinandos experienciassem uma trajetória de aprendizagem dos diferentes instrumentos de percussão.¹³

Paulo: *Mais ou menos a linha que eles pegam é tocando caxeta, depois pro repinique... geralmente. Não é regra, mas é mais ou menos uma escala. A caxeta, depois da caxeta pro repinique, do repinique prá tarol, e o surdo tem alguns que já têm uma veia pra tocar, tem outros que não gostam, que isso é muito grandão. Outros começam pelo surdo, também, e uns começam pela caxeta, outros começam pelo surdo mas depois passando pelo repinique e... Eu acho que mais dificuldade mesmo é nas taróis, pra eles, maior dificuldade pra eles tocar esses ritmo aí, porque tem que manter muito o ritmo, as tarol tem que começar num ritmo e manter aquele ritmo que aparece muito, como ela é aguda pra caramba, aí aparece. Quando eles param, eles cansam, até pelo... resistência física, né, umas vezes não têm... às vezes tem um, dois tocando, aí pára assim no meio, parece que parou o troço assim, dá um branco, os outros ficam olhando... (22 dez. 1997)*

Apesar do revezamento inerente ao processo de ensino e aprendizagem na oficina, os afinandos da Vila Cruzeiro expressavam preferências quanto ao uso dos instrumentos musicais relativas à fase de aprendizagem e de desenvolvimento corporal em que se encontravam (vinculadas às competências exigidas em termos de habilidade, força e resistência física) e também aos significados (a qualidade estética do timbre, o *status* do instrumento vinculado à sua função dentro da bateria) que atribuíam aos instrumentos.

Cléber justificava sua preferência pelo surdo por apreciar o timbre que este produz:

Eu: *E qual é o instrumento que tu gosta mais?*

Cléberton: *É maracaná.*

¹³ Compartilhando da forma de pensar e organizar o ensino e a aprendizagem musical dos grupos populares pesquisados por Conde e Neves (1984/1985).

Eu: *Por que o maracanã?*

Cléberton: *Ué, porque ele é o mais legal, sôra.*

Eu: *Mas o quê, por que ele é mais legal? O que tu acha mais legal nele?*

Cléberton: *É o barulho que ele faz (10 dez. 1997).*

Eu: *Qual é o instrumento que vocês gostam mais?*

Moça: *Eu toco caxeta.*

Priscila: *Eu tô no repinique.*

Eu: *E que que vocês gostam mais, que que vocês curtem mais tocar?*

Moça: *Ah, eu queria aprender a tocar tarol.*

Priscila: *Eu também, eu ia tocar tarol esse ano, só que [...] era muito difícil, daí eu peguei, passei pro repinique, da caxeta, como eu já aprendi [...]. Da caxeta agora passei pro repinique.*

Moça: *Eu, como já sei caxeta, tocar caxeta, agora quero tentar tocar repinique junto com ela, só que repinique é muito, muito difícil.*

Priscila: *Repinique é mais fácil, Moça.*

Eu: *E o surdo?*

Priscila: *O surdo eu não sou muito chegada.*

Moça: *Só porque ele é grandalhão. [Riem muito.] Mas a gente sabe tocar surdo, mas é muito, muito ruim, porque tem que carregar, muito grandalhão, repinique é bem pequenininho, também (24 out. 1997).*

Movendo-se na *escala* dos instrumentos, Moça e Priscila se depararam entre o desejo e a dificuldade em relação ao tarol (Priscila) e o repinique (Moça), relacionada ao esforço físico e à habilidade motora que ambos exigem. Priscila, competente executante de caxeta, encontrou no repinique um desafio transponível, mas não (ainda) no tarol. Moça, que pode observar geralmente apresentar dificuldades de execução precisa dos *ritmos* na caxeta, ainda não se sentia à vontade para enfrentar as novas competências demandadas pelo repinique. No entanto, em relação ao surdo ambas estavam de acordo que, apesar de *saberem tocar* (pois não exigia tanto do executante em termos de percepção auditiva e habilidade técnica), era *muito ruim*, devido ao seu tamanho e peso.

A opinião de Ronaldo, dos menores executantes do grupo dos *médios*, era expressa neste mesmo sentido: *Ah, eu gosto de tocar o repinique. [...] Eu acho legal porque é quem é melhor de tocar. Não é muito pesado, como os outros que tem...* (26 nov. 1997) Bento diz preferir o tarol ao repinique porque *cansa menos*. Dinei preferia o *repique, porque é bom de tocar*. João gostava mais do repinique porque *faz mais barulho. É bom, é ótimo* (29 jan. 1998).

Cansar menos, ser bom de tocar, fazer mais barulho foram argumentos levantados pelos oficinados como explicação às suas preferências instrumentais no percurso de conhecimento das percussões. Enquanto os dois primeiros argumentos eram embasados nas competências exigidas, o terceiro fundamentava-se na quantidade de *barulho* emitida pelo instrumento, apresentando o volume sonoro como um valor apreciado. Talvez fosse esse um dos motivos por que muitos meninos e rapazes queriam tocar surdo, ao que Paulo explicava: *Não dá pra ter uma bateria só de surdos...* Além da intensidade sonora, liderança, poder, base, grandeza, são elementos de *status* masculino associáveis a este instrumento, a partir dos significados do maracanã veiculados pela prática musical da bateria de escola de samba, em relação ao qual os oficinados demonstravam familiaridade, admiração e desejo de pertencimento.

Assim como a *escala* de passagem por todos os instrumentos da *bateria* era uma estratégia a longo prazo na oficina, que se estabelecia dia após dia via mecanismo de revezamento dos instrumentos musicais, havia momentos no processo da oficina em que o revezamento não mais era recomendado ou mesmo permitido. Instituíam-se um ponto de tensão entre o ensino a partir da proposta pedagógica do trabalho e o

ensaio para as performances públicas. Como este duplo interesse era compartilhado por afinados e afinado, as mudanças de convenção exigidas pela proximidade da apresentação musical eram aceitas pelo grupo e seguidas sem maiores confrontamentos diretos (a não ser aqueles suscitados pela definição do primeiro instrumento), mas nem por isso deixavam de gerar tensões no grupo. Esta fixação de correspondência dos instrumentos musicais a determinados afinados gerava o reforço de papéis e *status*, e o aumento de competências específicas (para tocar tarol, para cantar).

Quando cheguei no dia 8 de outubro de 1997 o pessoal já estava na Praça do Barracão. Caio me pergunta, bastante eufórico: *Sabia que vamos nos apresentar para o presidente... não, para o prefeito?* Iam apresentar-se na Praça do Barracão no sábado, em um evento no qual estaria presente o prefeito municipal, e *nos Garotos e na Pedreira*¹⁴ no domingo, em dois eventos relacionados ao “Dia da Criança”.

Não é prá trocar muito de instrumento, tão me deixando tonto! Nesta e em verbalizações durante toda a sessão, Paulo enfatiza que vão se preparar para (tocar) sábado. Por algum motivo que não consegui compreender,¹⁵ Dunga larga o repinique que estava tocando. Paulo manda-o pegar novamente. Ambos usam um tom gritado mas sorridente. Dunga retorna ao instrumento. Em outra situação, Diego reclama para mim que não pode tocar porque Paulo não lhe deu instrumento por ter chegado só agora, que no entanto ele sai do colégio às seis horas, não teria como estar ali antes. Eu lhe digo que isto ele precisará resolver com Paulo. Em seguida Diego vai

¹⁴ Vila Pedreira, também pertencente à Vila Cruzeiro do Sul, a *Grande Cruzeiro*.

¹⁵ Muitas vezes tive a sensação de que as situações de sessão eram confusas, no sentido de ocorrerem interações que não conseguia captar, por vezes nem perceber visualmente.

até o grupo que toca e recebe o repinique de Dunga, que, assim, retira-se legitimamente do grupo.

Chega Bento, pega um repinique, passa-o para Marcos e pega o surdo que este estava tocando. Parecem combinados, mas não vejo falarem-se. Mais uma vez pergunto-me quais são os códigos implícitos nesta negociação, por que não os reconheço visual ou auditivamente. Ouvir seria mais difícil, pois o som ambiental abafa a compreensibilidade dos diálogos. Certa vez perguntara aos meninos como é que funcionava o revezamento dos instrumentos, ao que eles me responderam que ocorria quando um cansava, ou quando alguém não estava tocando bem, aí o instrumento era passado a outro. Mas creio que havia circunstancialidades que iam além destas possibilidades. Às vezes passar um instrumento musical a alguém ou pegar de alguém gerava conflitos entre os participantes da interação, não se tratando de uma negociação assim tão bem fechada. Já outras vezes era feito de comum acordo. Às vezes a passagem era negada, outras vezes só ocorria por intervenção de Paulo.

Paulo: *Cadê os puxador?* Buga sentara ao meu lado, na grama inclinada em frente ao grupo, lugar privilegiado de observação. Não queria tocar, só cantar. Pergunto-lhe por quê. *O tio não quer que eu toque repinique. Queria tocar repinique...* Paulo diz por sobre os sons que *não tem ninguém no maracanã*. Buga desce rápido o declive que o separa do grupo: *Vou ter que tocar maracanã, se não a bateria vai se desmanchar* - diz, faceiro. Primeiro Buga negociara seu lugar na *bateria* resistindo a tocar outro instrumento, não cedendo em seu interesse por tocar repinique. Mas, frente à valorização de sua participação, mesmo que não no

instrumento de percussão ambicionado inicialmente, sente-se motivado a retornar ao grupo. Esta negociação cruzava-se com outra, na qual as silenciosas mas a meu ver expressivas Moça e Priscila não ganhariam a vez. O maracanã que Buga pega estava em frente a Moça. Ela provavelmente quizesse tocar. Sua postura, a proximidade do instrumento... Priscila, ao seu lado, tinha um talabarte pendurado no pescoço. Mais uma vez, isto me parecia muito significativo, era como se o ostentasse, pedindo que alguém lhe permitisse preencher o quadro incompleto: um talabarte sem um instrumento musical. Buga pega o maracanã da frente de Moça, sem qualquer pergunta ou olhar. Ensaiam o *funk*.

Isto me remete a outra cena, ocorrida dias depois, que ilustra certas concepções ligadas às divisões de papéis femininos e masculinos intra-grupo. Chegara na Praça do Barracão de carro, e não havia indício algum do *ensaio da bateria*. Dirijo-me à cancha de esportes, onde já havia avistado Priscila e Moça, jogando bola em um canto. Agora estavam sentadas em um banco ao fundo da cancha, observando o jogo, querendo jogar também. Vou até elas, decidida a entrevistá-las, ou seja, a conversar a partir de algumas questões que eu queria compreender. Sentei ao seu lado, uma já tinha dito à outra que eu estava me aproximando. Conversamos um pouco, logo perguntei se eu poderia gravar a conversa com elas, que eu gostaria de saber algumas coisas. Primeiro estavam muito a fim de jogar futebol, portanto não aceitaram. Com o olhar fixo no jogo, provocavam os guris, pedindo para jogar, anunciando: *Agora é a gente!* Depois de alguns minutos de conversa, vão à cancha. Nada feito. Apesar de terem alguns camaradas que “até” deixariam elas jogarem, outros não haviam gostado da idéia. Elas ficam algum tempo de pé no centro em um

dos lados da cancha. Seus amigos brincam: *Vocês não têm roupa pra lavar em casa?* - entre outros comentários não muito animadores. Lembrando o tom alheio à problemática de gênero¹⁶ naquele outro dia (quando elas estavam com o surdo e Paulo pede para um dos meninos vir tocar), alguém diz que duas pessoas tinham de sair do jogo, como se percebesse por uma notícia metereológica ou algo assim que havia gente demais em um dos times, mas não porque naquele momento duas mulheres houvessem se colocado no meio do jogo, reivindicando participação e criando um conflito aos antigos jogadores. Havia meninos entrando e saindo, e isto não representava desequilíbrio no jogo: alguém entrava, alguém saía. Regras, leis tácitas, tranquilamente mantidas. Mas a entrada “delas” provocara um nó, e, não havendo interesse em desvencilhá-lo, mirá-lo sequer, era negada sua existência, a presença feminina. Os amigos, os únicos que não as negavam, debochavam, talvez como uma forma carinhosa de lhes dar atenção, dissipar a tensão iminente e enfraquecer qualquer seriedade em suas posturas, tornando tudo uma grande piada. Esta relação entre o feminino, o masculino e o esporte não era fixa, padronizada, mas tratava-se de uma carga cultural ligada ao que era construído como “feminino” e “masculino” naquela cultura, que muitas vezes indicava espaços diferenciados para uns e outros, influenciando fortemente as ações e relações sócio-culturais. As mudanças nos comportamentos das meninas na comunidade, vinculadas a jogarem futebol com relativa constância, participarem de torneios femininos de futebol e outros esportes e mesmo de competições mistas (Priscila diz que deram uma *goleada* em um time de meninos esses tempos), deparam-se com os limites construídos

¹⁶ Em outras situações, ao contrário, Paulo valorizava a participação ativa das meninas, como de Jane, por exemplo, que experimentava o surdo ou o repinique, conforme o dia.

socialmente: jogar contra é diferente de jogar junto com. Assim também na oficina de música era visível a construção da idéia de feminino a partir da incapacidade de sustentar um surdo ou uma levada de tarol, ou ainda (nas piadas disciplinares dirigidas aos rapazes) a partir da expectativa de que o descontrole e a briga fácil mas superficial entre duas pessoas seria algo feminino. As diferenças de gênero pareciam também marcadas pela distribuição dos papéis e dos instrumentos musicais entre meninos e meninas: meninas geralmente dançavam, cantavam (somente às vezes, pois os principais *puxadores*, seguindo a tradição carnavalesca, eram meninos) ou tocavam caxeta, considerado instrumento mais leve. Entre os meninos, geralmente a caxeta era usada pelos menores, e os maiores se distribuíam na execução de repinique, tarol ou surdo.¹⁷

5.1.3 Da resistência física: sangrar e *ter sangue*

Aguardava junto a Ulisses, no pavilhão da escola de samba, o início do primeiro ensaio na Garotos da Orgia (1º nov. 1997). Um homem magro de calças e jaqueta de couro preta ajudava Ulisses a remontar o tarol que eu o “ajudara” a desmontar, embora tivéssemos a apenas a intenção de substituir uma peça do instrumento. Aquele homem tratava o instrumento sem a atitude que tendo a projetar como regra de relacionamento com qualquer instrumento musical, que seria buscar o respeito à musicalidade do objeto através de uma manipulação suave, delicada. Ele batia com a ferramenta (um alicate) na tarol, batia com a mão, apertava, empurrava.

¹⁷ Esta tendência dos homens tocarem instrumentos e das mulheres cantarem, como uma forma de organização social que é definida culturalmente mas que também define a cultura, é tratada, por exemplo, no trabalho etnomusicológico de Timothy Rice (1994), sobre a cultura musical búlgara.

Meu estranhamento se transformava em admiração. Outra relação se criava entre instrumento musical e homem, o objeto era apenas um objeto, ou melhor: era um instrumento musical sem os significados que eu tenderia a atribuir a este tipo de objeto: delicadeza, magia pela sutileza. Não se fere com pauladas, se ajusta. O homem comenta que lidar com estes instrumentos *é mágico*, mas tem gente que só olha, acha bonito, não sabe mexer neles. *Prá mexer a gente sangra...*

Esta concepção da relação do executante com o instrumento musical na sua preparação também estava implícita na interação músico-instrumento durante a execução dos *ritmos*, que exigia dos intérpretes resistência física muscular, dérmica, um corpo disposto a uma disciplina associada ao sangue, que se ligava intimamente a uma estética também atribuída a ele e vinculada à masculinidade.

Dia 6 de agosto de 1997, durante a sessão da oficina, Diego mostra-me sua mão muito machucada pelo uso da baqueta. A resistência física desde esta minha primeira incursão no interior das sessões da oficina de música da Vila Cruzeiro mostrava-se uma competência necessária aos participantes masculinos. O aprendiz precisava expor-se a sofrimentos diversos, tais como dores musculares, feridas, bolhas. Poderia um corpo ocupado em superar-se fisicamente produzir música? Era justamente este auto-disciplinamento corporal que conduziria à forma correta de execução. Era necessário ter sangue.¹⁸

Em entrevista realizada dia 22 de dezembro de 1997, peço para Paulo falar sobre alguns oficinandos:

¹⁸ A antropóloga Maria Helena Sant'ana, ao analisar a representação da transmissão consanguínea de atributos qualificativos da pessoa em um grupo popular porto-alegrense, refere-se à categoria *sangue* "como mediador simbólico da transmissão de qualidades morais" (Sant'ana, 1997, p. 134), o mesmo que parece estar implícito na concepção dos participantes da oficina de música da Vila Cruzeiro.

Paulo: *A Jane, ela começou mais esse ano, tocando caxeta, também... Agora já tá pegando repinique, já tá aprendendo repinique, já tá... Surdo até, ela tem bastante ritmo sabe, se ela pega... Ela não tem força mesmo pra manter um maracanjá ali, mas ela... se dá, ela bota ele no chão ali, dá o ritmo, ela pega e sabe fazer. De repente pode não sustentar aquele ritmo por um determinado tempo, mas ela tem um sangue bem legal lá, ela vai... [...] O Tiaguinho é... como ele... já vem de uma raiz, assim, de participar da parte religiosa, lá, de terreiros e, isso aí, de terreiro de batuque, umbanda, essas coisas... Então já tem uma formação de tocar tambor, então ele também tem um pique bem legal pra tocar os instrumentos, aprende bem rápido, assim... e toca bem, toca bem mesmo, é bem firme¹⁹ ele pra tocar. [...] Ele tem um potencial muito forte. Ele toca surdo... Aquele ali é forte mesmo, tem um sangue danado. Se der... onde der pra ele pegar uma consciência ali, musical, ele pode ser um músico bem... bem forte (22 dez. 1997).*



¹⁹ Em sua dissertação de mestrado, Guterres apresenta alguns aspectos do padrão estético esperado da bateria de uma escola de samba porto-alegrense, havendo familiaridade com esta expressão utilizada por Paulo: "a marcação rítmica deverá ser firme e precisa" (Guterres, 1996, p. 50).¹⁹ Isto aponta para a proximidade entre os padrões estéticos deste oficineiro com os da cultura musical do carnaval, à qual encontra-se engajado.

Ter sangue remete à consanguinidade, ao parentesco. Algo que é herdado geneticamente, mas também que é aprendido na família, como uma herança cultural. Sangue é alimento, é seiva, que vem da *raiz*. Sangue também é paixão. No mundo dos tambores, o pulso marcado, firme e forte, faz nascer a música e impulsiona-a para a frente. Como músculos que bombeiam a corrente sanguínea, responsáveis por seu movimento e pela vida no corpo.



A idéia de força (sangue e energia) também vinculava tocar percussão com outras atividades do cotidiano. No fim da sessão de 19 de novembro de 1997, instrumentos entregues na Associação, Ulisses desce a Travessa D comigo e com Paulo e comenta que havia *só quatro coisas para as quais precisava de força e energia: pra estudar, que não é fácil, precisa muita energia; pro futebol; pra tocar percussão; e pra transar* - faz o gesto de *transa* - um único movimento com os dois braços para trás, punhos fechados, quadris para frente. Ulisses desenvolve uma cadeia associativa de valores, relacionando estudo, futebol, percussão e *transa* através da força e energia que exigiriam.

5.2 Organização do tempo de ensino e aprendizagem musical

5.2.1 As diversidades no grupo

O grupo de participantes, constituído por crianças e jovens com diferentes experiências e competências musicais, mantinha-se junto temporalmente, movimentando-se com relativa liberdade, isto é, entrando e saindo da *bateria* conforme interesses e estratégias próprias. Já nas sessões de preparação a alguma apresentação pública, o trânsito de entradas e saídas de oficinandos diminuía, em função da necessidade de se definirem os executantes para o evento e ensaiar-se com os mesmos.²⁰

A diversidade etária nesta oficina não era tratada como uma irregularidade que se deveria superar ou controlar (como parecia ocorrer no Morro Santana, pela tentativa de organização temporal via classificação dos oficinandos ou pela sobreposição de dinâmicas de interação, que impulsionavam o trabalho). Na oficina da Vila Cruzeiro a diversidade etária parecia pertencer ao âmago mesmo da proposta. *Pequenos, médios e grandes* necessitavam-se mutuamente para dar conta de um evento que os congregava, mesmo que com distintas funções. Os *grandes* eram poucos, infrequentes, mas experientes, fortes, concentrados. Os *pequenos* eram o

²⁰ Apenas durante uma semana experimenta-se dividir o horário disponível para o trabalho primeiro dos *pequenos* e depois dos *grandes*. Mas este fato não é decorrência de uma intenção inerente ao etnométodo em construção por seus pares, pois tanto oficinandos quanto o oficineiro partem da necessidade de ter o grupo coeso. Resulta antes de uma negociação da comunidade com a Prefeitura, que vinha estipulando limites etários para a participação nas Oficinas de Música. Nas sessões ocorridas proximamente ao carnaval, a fim de que alguns oficinandos participassem do mesmo junto à Escola de Samba Garotos da Orgia, ocorreria o deslocamento da oficina de música (que a partir daí viria a se chamar definitivamente *ensaio de bateria*) para a *Garotos*. Então só parte dos oficinandos da Vila Cruzeiro poderia estar presentes. Se por um lado restringia-se a participação das crianças e jovens desta comunidade, por outro ampliava-se a presença de membros das comunidades vizinhas à *Garotos*.

corpo do grupo, destes alguns permaneciam porque se interessavam, esforçavam e identificavam. Os *médios* geravam o equilíbrio, porque eram os mais frequentes, que por isso assimilavam melhor as convenções, e, apesar de não manterem a concentração por tempo integral durante a sessão, desenvolviam habilidades musicais e geravam coesão no grupo.

Estas participações foram descritas por Paulo como uma dinâmica inerente a este grupo, que portanto se afasta da idéia de disciplinamento através da divisão temporal/espacial de sujeitos com diferentes capacitações, e se aproxima da concepção de tempo iniciático, definidor de experiências onde as diferenças são conjugadas.²¹ Junto a este contexto e partindo deste princípio, Paulo buscava constituir uma *didática*:

Paulo: *É, é uma coisa meia complexa, mas... Os grandes geralmente acham que já sabem tocar, porque eles tocam ritmo de carnaval, ritmo de escola de samba... Mas, quando a gente vai pra outros ritmos, aí eles... a coisa até muda, de repente os pequenos às vezes têm mais facilidade de assimilar que os maiores. E tem os bem pequenos, também, que nem aqueles que tavam nessa última apresentação ali, que tavam tocando caxeta, né, eles já... de repente não sabem tocar um repenique, não sabem tocar uma tarol ainda, mas já pode pegar uma caxeta e fazer uma marcação, ali... Daquilo ali já começa pra eles a desenvolver e querer tocar outros instrumentos... Que nem as gurias lá, já tão até aprendendo a tocar repenique, começaram tocando caxeta também, que é um instrumento assim mais básico, pelo trabalho que eu levo lá... Porque até, em escola de samba é instrumento bem complexo, eles fazem muito breque e muito em cima das caxeta, né, umas coisas bem difíceis também. [...] Mas pra lá, pra eles, como é um instrumento pequeno, mais fácil de eles segurar e tocar, aí já dou umas marcação pra estimular eles a ir aprender os outros instrumentos, e é uma coisa que a gente pensou sempre no início, dividir as turmas, mas lá foi sempre meio difícil de dividir, a coisa foi sempre indo meio integrada, assim, os grandes aparecendo e desaparecendo, [...] mas os médios - que eu chamo lá que não são*

²¹ Esta co-participação entre crianças e adolescentes também é evidenciada na pesquisa de Conde e Neves em grupos musicais populares no Rio de Janeiro (1984/1985).

nem bem pequenos nem grandes, não são nem adolescentes ainda, mas já sabem tocar, já podem pegar um instrumento e tocar e tu ensinar pra eles com mais facilidade -, eles são os que dão a sustentação pra coisa. Tão sempre lá, tão sempre interessados e... tão sempre dispostos a ter aula a qualquer momento, então isso aí ajuda bastante também. [...] Á... dessa coisa de misturar as idades, e também porque o..., pelo trabalho ainda não ter atingido uma coisa assim muito didática, é uma coisa que eu também tô buscando ainda essa didática aí, eu tô buscando ela, assim, no meio deles (22 dez. 1997).

No entanto este convívio da diversidade etária também gerava conflitos, como se evidencia pela fala de Vladimir:

Vladimir: Ô, sora, não tá muito legal também no grupo porque... os grande, eles ensaiaram, mas quando tem apresentação... Quando tem ensaio eles não vêm, mas quando tem apresentação ele é os primeiro, né... [...] Como o Bolão, psora, ele... ele também era, só que, como ele só vinha nas apresentação, quando a gente teve apresentação lá no coisa, lá, foi ele que foi lá, ele só foi prá lá apresentar... E aqueles... tinha uns cabelo encachadinho também ficam ali, eles só... eles só vão pra... só pra se apresentar... (26 nov. 1997)

Em uma sessão realizada no *módulo* nos primeiros dias de dezembro Paulo anunciara que precisava pegar mais algum instrumento na Associação. Deixa Dunga e Ronaldinho de responsáveis pelo grupo. A partir desta função instituída, eles tentam dar inícios e finais às músicas, imitando os gestos de Paulo, mas não obtêm o resultado que Paulo conseguia com o grupo, talvez faltasse definição ou determinação nos gestos, ou reconhecimento pelos colegas da função atribuída a eles por Paulo, provavelmente por serem mais velhos e bastante assíduos (principalmente Dunga). Mas as tentativas constituíam mesmo assim um treinamento para a construção da competência. Durante o mesmo *ensaio*, Diego, aparentemente irritado, orienta outro oficinando a não forçar tanto o toque no instrumento. Assim como estes, com o tempo pude observar que vários oficinados, tanto de idades diferentes quanto de

idades próximas, adotavam estratégias de ensino em relação a colegas, colocando-se no lugar de quem orienta, aprendendo a ensinar. Poderia pensar então que a diversidade etária, além de ser prevista como uma forma de equilibrar a sonoridade resultante da execução dos diferentes afinandos/instrumentos, trazia também esta possibilidade de se criarem auxiliares ao processo de ensino.

5.2.2 A organização das atividades

Geralmente a oficina iniciava com a organização do espaço físico utilizado ou com a distribuição dos instrumentos musicais entre seus participantes. Seguiu-se a preparação física dos instrumentos e dos executantes, emoldurada pelos sons experimentais de afinandos em seus recém recebidos instrumentos. Depois disso iniciava o *ensaio* dos ritmos, em uma sequência definida por Paulo. Este *ensaio* do “todo” era variado nas formas de execução das músicas: durante a execução de um ritmo, Paulo orientava crescendos e decrescendos de intensidade através de gestos amplos, indicava improvisações para alguns afinandos ou ainda alterava a formação do grupo, no mesmo local ou caminhando com os afinandos e executando as músicas pela rua. No entanto, às vezes a concepção atenta ao global dava espaço ao trabalho de detalhamento em certos trechos musicais, que eram então repetidos algumas vezes no sentido de criar o compartilhamento de convenções que regiam determinadas dimensões interpretativas segundo a estética desta música: vigor e precisão na execução dos instrumentos, unidade na execução da *levada* dentro de um naipe e entre os naves, reconhecimento da *levada* pelo nome do ritmo, precisão na realização de inícios e finais dos ritmos.

Dentro do plano geral de realizar, ensinar e aprender um repertório musical específico nos instrumentos de percussão e eventualmente com voz, Paulo ensinava, além das convenções musicais, também os códigos que as dirigiam. Em uma situação predominantemente iniciática, aprendizes eram iniciados à figura musical esperada, aproximando-se gradualmente deste todo conforme suas condições e seus interesses.

Nesta situação total, musical e interacional, oicineiro (ou oficinados mais experientes) destacava, quando necessário, algum detalhe no modelo para algum oficinando ou para o grupo, no sentido da aprendizagem musical. O aumento das dificuldades musicais era planejado pelo icineiro a longo prazo, à medida que a aquisição das competências técnico-musicais e músico-interacionais tornava-se perceptível no resultado da execução musical. Novos *ritmos* eram ensaiados, assim como os oficinados programavam sua passagem para o próximo instrumento de percussão, conforme vencessem determinadas dificuldades inerentes a cada instrumento.

Paulo: Esse ano trabalhei mais ainda a coisa pra... Tem muitos aprendendo instrumento, agora que eles tão mais ou menos legal nos instrumento, então aí tinha que insistir, bater muito em cima de ritmos de funk, ritmo de samba-reggae, ritmo de samba, rap. [...] Não tem muito breque, é mais em cima de ritmos, porque, a partir do momento que eles tiver mais domínio dos instrumentos, aí já dá prá gente começar a botar mais uns breque, uns quebrado no meio das música... Se ficasse trabalhando agora esse ano com... talvez... não conseguiria, assim... essa coesão que eles têm, pelo menos rítmica, agora que eles já têm uma base rítmica bem forte... A coisa é bem a longo prazo mesmo, desde o início das oficinas as gente já falava isso, que em seis meses... No caso da primeira, em 96, foi o ano de 96, foi mais ou menos seis mês de trabalho. Eu trabalhei uns três, só que os outros três foram outros icineiros, começaram, pararam, aí trabalhei em três mês, deu pra dar uma base pra eles, uma base mínima... Aí esse ano agora já deu pra dar uma base mais forte, 97, pra eles... rítmica, e agora acho que já dá pra começar, já dá pra eles entrar até numa parte mais teórica, assim, musical, que eu gostaria de começar com eles, mas até a

nível de atenção, assim, pra eles era meio difícil, agora, acho, já vai ter mais um pouco de facilidade, porque já tem mais convívio (22 dez. 1997).

Paulo avalia as realizações e os desenvolvimentos do grupo, projetando as possibilidades de aprofundamento de novas competências - *breque, teoria* - sobre as já adquiridas. Também em relação aos instrumentos musicais na oficina, Paulo planeja a ampliação do leque de possibilidades:

Paulo: E também é um instrumento que eu gostaria de usar também nas oficinas, acho que futuramente... usar o supapo e tumbadoras, que é um instrumento que eu gosto muito, que é o instrumento de percussão acho que eu mais gosto de tocar, tumbadora, que eu mais toquei acho na vida, gosto pra caramba... Vou ver se a gente consegue ampliar a coisa pra usar mais instrumentos (22 dez. 1998).

Especificamente em relação às atitudes disciplinares dos oficinandos, Paulo avalia ter havido progressos, mas também continuarem ocorrendo oscilações circunstanciais:

Paulo: Eles tão já bem melhor agora, pode dizer que bem melhores que o ano passado, o ano passado eu tinha mais dificuldade assim pra... dominar assim o grupo, fazer eles me ouvirem, mas isso aí também é muito de lua, assim, tem dias que... tem dias que eles tão bem, se concentram mais facilmente, tem dias que não, tão bem avoados, tão muito brincalhões, não querem dar atenção, às vezes eu tenho que tá gritando demais... (22 dez. 1997)

Nestas falas Paulo apresenta uma idéia de desenvolvimento gradual de conteúdos a longo prazo, em que se mesclam preocupações com o desenvolvimento de competências técnico-musicais com outras de ordem músico-interacional. Este tipo de planejamento converge com uma concepção de tempo iniciático, onde a aprendizagem ocorre por aproximação gradual ao modelo global, em oposição à

organização sequencial e fragmentária do tempo das atividades disciplinares, que se baseiam no princípio elementar. Tal proposta pedagógico-musical está relacionada com os princípios que norteiam o trabalho de Paulo, fundamentos extraídos de suas experiências com práticas sociais populares, como o carnaval, geralmente baseadas no tempo iniciático.

No dia 6 de agosto de 1997, repetem-se os rituais cotidianos da oficina. Paulo está na sala pequena. Coloca um banco na porta de ligação entre as duas salas, e só alguns oficinandos passam para o ambiente menor. Muitos de nós ficam na porta, observando a distribuição dos instrumentos, que levaria por volta de 20 minutos.

Começam a surgir as primeiras *batidas* se sobrepondo no ambiente, enquanto arrumamos mesas e bancos nos cantos do salão. Além do engajamento até dos meninos menores em fazer força e levantar bancos sobre mesas, mesas sobre mesas, havia um clima circense no salão. Crianças “pegando-se”, gingando capoeira ou movimentando-se livremente naquele espaço. As imagens eram muito fortes, dinâmicas e expressivas. E o som, estonteante. O gingado (agora não estou falando de capoeira e sim deles interpretando a música) de Tiago seria uma imagem inesquecível. Com o surdo mal saindo do chão (curvo para trás para que isto ocorresse), a dança sutil que criava completava a intenção da parte sonora da música, precisa e convidativa.

Surpreendi-me quando os oficinandos que já estavam se preparando com seus instrumentos de percussão começaram a tocar organizadamente uma música, um *ritmo*, uma *levadas* que dialogavam, sem que para isso falassem entre si. Não havia mais o caos, tudo era música, conjunta e organizada. Também durante a parte central

da sessão, do *ensaio*, os burburinhos eram superados pela ordem do fazer musical conjunto. Junto a isso, dificilmente descentralizavam o plano geral de trabalho da orientação por Paulo, que, após ter entregue os instrumentos, agora se dedicava a ensaiar as músicas. Apesar de conversas, olhares, trocas paralelas (estratégias importantes para obter maior coesão do grupo e maior integração das diversidades), tocar a música, *bater o ritmo* e seguir a regência das músicas mantinha-se foco central de atenção dos participantes. Mesmo, também, que Paulo se dirigisse individualmente a um afinando no meio do grupo, aproximando-se deste ou à distância, isto não significava interromper a música e realizar qualquer outra atividade. Havia uma continuidade sustentada pelo grupo, o som permanecia e só era interrompido quando Paulo acionava a convenção de finalização da música. Esta perspectiva etnometodológica traduz a idéia globalizante de que a música e as competências que ela exige para ser realizada devem ser aprendidas em seu contexto e em sua totalidade, aproximando-se das idéias pós-construtivistas em educação. No entanto, esta associação nos leva à idéia (em princípio antagônica) de tempo disciplinar e à reflexão sobre como se aproximam estes dois modelos de organização do tempo pedagógico.

Apesar de aparentemente Paulo não lançar tão frequentemente mão de estratégias disciplinares de fragmentação do tempo em etapas sucessivas de desenvolvimento, aqui podia-se interpretar a utilização da música não-entrecortada como uma estratégia de controle do grupo no tempo, centralizado na mesma atividade (em relação ao que, como já foi dito, contrapunha-se a liberdade dos afinandos de escolher ficar no evento ou retirar-se). Portanto, parece que a idéia de música como

controle é inevitável por implicar na natureza da música em si, de ser social, pois quando ela é encarada de forma iniciática, isto é, como prática social, como evento global, ela representa uma forma de controle; quando ela é mediada por exercícios ou diálogos teóricos, ela se reveste do tempo disciplinar - outra vez o controle. Então há sempre a presença de “controles” no sentido de funções sociais que se alicerçam na música, e vice-versa.

5.3 Negociação do repertório musical

No processo etnometodológico da oficina da *Cruzeiro* se, por um lado, o repertório musical não era frequentemente alterado e abrangia um número relativamente pequeno de músicas, por outro, existia o intercâmbio das músicas cotidianas entre o grupo na oficina. É neste sentido que elaboro a seguir a construção coletiva de uma música pelos oficinados em seu cotidiano - a qual se tornaria uma espécie de hino do grupo - como uma situação de negociação do repertório musical na oficina.

5.3.1 Um *rap* investigado

Na comunidade da *Cruzeiro* pude observar que os principais meios de comunicação utilizados eram o rádio e a televisão. Provavelmente as preferências musicais do grupo estivessem ligadas ao consumo musical através destes canais expressivos. À familiaridade com a música da mídia, que uma vez assimilada era não só reproduzida como também produzida (ou “re”produzida), somava-se outro fator

determinante na formação do gosto musical, que dizia respeito à constituição de uma identidade. Definindo-se como uma comunidade constituída majoritariamente por afro-brasileiros, *ritmos* afro eram incorporados como elemento de pertencimento: *funk*, *reggae*, samba, *rap*. Enquanto alguns gêneros versavam sobre situações envolvendo o amor romântico e/ou sensual, outros tematizavam aspectos vinculados a questões sociais. Este é o caso do *rap*, gênero musical representativo do movimento *hip hop*, iniciado nos Estados Unidos na década de 70, que tem na poesia sua âncora, versando sobre temas como o racismo, a injustiça e a desigualdade social. Caracteristicamente um movimento artístico-musical urbano, o *rap* denuncia a violência da estrutura vigente na sociedade ocidental e estabeleceu-se mundialmente - conquistando gradualmente espaço na mídia - como música de protesto.²²

A partir deste universo sonoro, definia-se o repertório musical trabalhado em 1997 na oficina de música. Aos *ritmos*, caracterizados por *levadas* concebidas por Paulo, sobrepunham-se eventualmente “músicas” (melodias e letras), escolhidas tanto pelo oficineiro quanto pelos oficinandos: um *rap* resultou na performance da música “Conquista”, de Claudinho & Buchecha²³; um samba-*reggae* (também chamado de Olodum), foi sobreposto por três variantes musicais; um *funk*, alternadamente interpretado como uma música da mesma dupla (Claudinho & Buchecha) ou como uma composição de alguns oficinandos (a qual, no entanto, chamavam tanto de *funk* quanto de *rap*); um *ritmo* de samba, sobre o qual cantavam um samba-enredo da Escola de Samba Garotos da Orgia, única música na qual eram utilizados *breques*, ligados a partes específicas do texto da música. Apesar do acordo entre oficineiro e

²² Sobre as origens do *rap*, ver Contador e Ferreira (1997) e Vianna (1988).

²³ Dupla de cantores do gênero *rap*, sucesso na mídia brasileira em 1997.

oficinandos, indicando vários elementos de compartilhamento simbólico entre suas culturas, diferentes significações eram atribuídas às músicas por oficinandos e pelo oficineiro. Apesar de envolvidos com a prática musical do carnaval, lembro-me, por exemplo, da seguinte expressão em uma fala de Paulo: *O meu negócio não é samba*. Ou seja, os seus ideais culturais e pedagógicos não se encaixavam exatamente na cultura carnavalesca, mas ao mesmo tempo encontrava aí um ponto de contato com a comunidade *Cruzeiro* e de reconhecimento social. Além dos projetos que o vinculavam ao samba e a outros gêneros musicais trabalhados na oficina, Paulo dizia-se possuidor de outros interesses musicais: música *soul*, *rock*, MPB, música popular latino-americana, variados ritmos afro.²⁴

Paulo enfatizava um projeto de veicular e valorizar a cultura afro,²⁵ ao mesmo tempo considerando uma *missão* trabalhar com crianças de classe popular, entre uma *troca* e uma atitude de *passar o que sabe*. Já os oficinandos da Vila Cruzeiro veiculavam uma proposta que interpreto como mais imediatista, tocar, aprender a

²⁴ Paulo: *Esse ano trabalhei mais ainda a coisa pra... Tem muitos aprendendo instrumento, né, agora que eles tão mais ou menos legal nos instrumento, então aí tinha que insistir, bater muito em cima de ritmo, ritmos... Ritmos de funk, ritmo de samba-reggae, ritmo de samba, ah... rap, essas coisa. [...] Teve uma parte que eu não pude usar também que... bastante devido a isso, que é os ritmos aqui do Caribe, centro-americanos nossos, que... são coisas que são mais... se for cantada fica mais fácil, e também a nível de outros instrumentos também que aí eu teria que usar tumbadoras e bangôs... Mas aí o ano que vem eu vou ver se dá prá gente preencher isso aí que ainda tá faltando na base que eu acho, assim... que eu quero passar pra eles, assim, tá faltando esses ritmos de mambo, salsa, calipso... (22 dez. 1997)*

²⁵ Paulo: *Ah, o objetivo é passar um pouco disso que eu sei, de tudo que eu aprendi, aí, no meio da música aqui em Porto Alegre e por aí viajando... e... trocar com as crianças, que eles me ensinam muita coisa, aprendo muita coisa com eles. Mas o maior objetivo é passar essa coisa minha da percussão, do ritmo, essa nossa linha afro-gaúcha, que é uma coisa tão velha, tão milenar e tão nova ao mesmo tempo, que o pessoal recém tá se despertando, o próprio pessoal daqui a recém tá despertando pra isso, que existe uma linha afro-gaúcha muito forte que... também não é conhecida. O pessoal a nível de Brasil conhece muito, Salvador, o trabalho dos baianos, que é muito forte também, muito legal, mas esse lado nosso aqui também é coisa bem forte e... não é, não tem muita expansão... Mas agora, a partir desses trabalhos que tão... já tão acontecendo, tem muita gente voltada pra isso e trabalhando em cima disso aí, da linha afro-gaúcha... A gente com Afrosul tem 23 anos já com esse trabalho aí, têm vários grupos que trabalham também essa linha, e agora que a gente tá recém conseguindo ter um reconhecimento, né, dessas coisas (22 dez. 1997).*

tocar, aprender a ensinar, mas também melhorar o grupo, em uma perspectiva de sua organização como uma bateria de escola de samba, que viesse a adquirir um reconhecimento social, conquistasse uma posição (sendo, por exemplo, o último grupo a se apresentar em eventos públicos, o que representaria sua valorização), ganhasse competições (por exemplo, o carnaval).²⁶

Para os garotos da *Cruzeiro*, o *rap* representava um gênero musical e uma forma composicional importante, símbolo de *status* e gerador de vínculos cooperativos. Investigando a origem de um *rap* executado pelo grupo, que teria sido composto por oficinandos, cheguei à compreensão da tensão existente entre a produção musical individual e coletiva, assim como entre a produção e a reprodução musical. Além disso, foi possível sentir as fronteiras abertas entre o processo “interno” e o “externo” à oficina, pois, assim como as produções musicais cotidianas eram expressas e veiculadas nas sessões da mesma, os recursos musicais desenvolvidos entre oficineiro e oficinandos deviam estar complementando a instrumentalização e motivando os meninos compositores da *Cruzeiro*, ampliando sua autonomia criativa, já pré-existente e sistematicamente desenvolvida.

Em um sábado pela manhã, 9 de agosto de 1997, ouvi pela primeira vez alguns meninos cantarem o *rap da Cruzeiro*, enquanto esperávamos a chegada de Paulo. Estávamos em mais ou menos dez pessoas, eu e meninos de em torno de 9, 10 anos. Uns jogavam bolita, alguns comiam bolacha. Conversamos sobre suas rotinas diárias. Os meninos batem na grade da Associação com baquetas improvisadas a partir de

²⁶ Cléberon chega ao primeiro ensaio na *Garotos*, em novembro, e me pergunta para quem eu vou *torcer*, como se ali fosse ocorrer uma competição, já que o grupo de sua comunidade vinha “ao encontro” de outros grupos (das comunidades vizinhas à escola) para a realização de um evento ligado ao carnaval.

materiais retirados da rua, fazendo um som intenso. Éverton (11 anos) queria que seu irmão jogasse a bola. *Joga a bola, meu!* William, um menino de pouco mais de um ano, a estava retendo. *Dá-le fominha!* Mais acima na rua em ladeira que faz esquina com a Associação vi uma mãe repreender o filho, falava alto e segurava seu braço com força. Perguntam-me por futuras apresentações públicas: *Quando é que vai ter apresentação?* Falo o que sei, que ouvira falar em uma apresentação no Largo Glênio Peres, no centro de Porto Alegre (que não houve naquela época). Alguém me pergunta: *Até que série a senhora fez?*

Queriam ver as anotações que fazia em uma pequena caderneta. Frente à minha hesitação inicial, Caco comenta: *A tia tá com vergonha!*²⁷ Entre execuções eventuais de ritmos de capoeira com as palmas das mãos, Bento canta um intervalo melódico que lembrava o som da cuíca, outros meninos cantam uma parte da canção “Fiorentina”, dos Mamonas Assassinas. Então cantaram o *rap da Cruzeiro*. Caco, Bento, Ronaldo. Wagner (12 anos) acompanha percutindo. Um menino cai jogando bola, frente ao que os outros comentam, rindo muito, que havia poucos dias ele descera esta mesma travessa de patinete e batera no poste. William convida o irmão para jogar bola.

Ao querer saber em outros dias de quem era esta música, quem a inventara, entendo as informações sempre como desconstruídas, parecendo não se encaixarem na minha tentativa de (re)constituir uma autoria à criação, uma categoria ética que precisei desconstruir.

²⁷ Depois deste dia, muitas vezes mostrava as anotações aos meninos e meninas curiosos por compreender minha atitude - que se aproximava de uma expectativa deles de alguém que controla, mas que no entanto não se impunha como tal.

Pergunto (novamente) quem fez a música da *Cruzeiro*.

Cris: A “*Garotos*”?

Eu: *Não, aquela de vocês, não a da Garotos.*

[...] Cris diz que é de todo mundo, mesmo, todos fizeram junto. Mas Dunga corrige: *Não, foram só o Dinei e o Buga que fizeram.* Alguém comenta que esta música toca no rádio. Dunga reage defensivamente: *Mas a que eles fizeram não é igual* (5 nov. 1997).

Com o tempo, construí uma versão dos “fatos”: Dinei, Buga, Ronaldinho e mais alguns meninos haviam feito o *rap*. Tratava-se de uma composição coletiva, fortemente influenciada por determinadas músicas (provavelmente *raps*) veiculadas pela mídia.

Dia 11 de maio de 1998, pergunto a João Danilo se ele conhece o *rap* que os guris cantam: *Não. O meu rádio estourou, não posso mais ouvir.*

Eu: *Esse rap toca no rádio?*

João Danilo: *Deve ser, todas as músicas chegam pelo rádio. Depois de ouvir no rádio, às vezes eles compram a fita.*

A criação de *raps* era bastante difundida e valorizada na *Cruzeiro*. Em uma conversa com Moça e Priscilia, sou apresentada a esta prática musical como uma dimensão cotidiana de vários meninos:

Moça: *O Sandrinho se apresentou com nós duas vez, uma no Araújo Vianna.*

[...] *Ele cantava. [...] Canta, ele canta, mas ele tá muito preguiçoso. Aqui, quando a gente batia, ele cantava com nós, ele canta, com nós não mais. Ele tem... ele canta, ele canta sozinho, se apresenta num lugar e canta sozinho, rap. [Sobre quem*

compõe.] *É ele mesmo. Ele mesmo compõe as própria música dele.*

À minha pergunta se fôra ele quem compusera o *rap* que o grupo cantava: *Ah, que o Buga canta, o gurizinho pequeno, aquele. Não, aquela de lá, não, aquela de lá [...] o Dinei e o Buga, mesmo, assim diz eles, né. Mas o Sandrinho tem os próprios rap dele, o Júlio filho da Bia também* (24 out. 1997).

O *rap* composto coletivamente era cantado em diferentes versões. Seu texto variava em alguns detalhes, outras vezes era seguido de outros *raps*, que dificultavam a localização precisa de onde terminava o *rap da Cruzeiro* e começava outro. Este aspecto delimitador tornou-se uma dimensão menos importante nas minhas descrições, dando espaço às categorias nativas marcadas: o contínuo da poesia sobre violência²⁸ recitada, a sobreposição de produções e produtores musicais, o fazer musical coletivo.²⁹

*“Estava bebendo na esquina...
Eu, o mano e junto duas minas,
Quando de repente, iríamos para lá,
Achemo três maluco atirando pra matá.
E eu falei pro mano:
- Não era solução!
Chamaram eu e o mano para ir pro paredão.
E eu falei prá mina:
- Corram para lá!
Diziam elas que não iam mais voltá.
E elas ficaram bem desesperada,
Que chegaram a chamá até a brigada.*

²⁸ A incursão de carro guiada pelas crianças à FEBEM e suas falas espontâneas nesta ocasião e em outras diziam muito da marca deste cenário pelo imaginário da violência, o que pude também observar em diversas outras situações de trabalho de campo e constatar na análise dos diários, pelo grande volume de material no qual eram descritas questões em torno da violência na *Cruzeiro*. A presença da violência no cotidiano de “pessoas comuns” é o tema principal que se desenvolve neste *rap*.

²⁹ A criação coletiva é apontada por Conde e Neves como comum nas práticas musicais populares por eles investigadas (Conde; Neves, 1984/1985), e remete a uma forma diferente de ação coletiva daquela trazida à análise por Howard Becker, que situa a arte como um evento organizado por redes, coletivo, mas em cujos exemplos a autoria tende a ser apresentada nos moldes composicionais europeus, individualizada (Becker, 1977).

*E a brigada demorou a chegar,
 e o mano dizia que não ia aguentar.
 Eu cheguei em casa tão triste e chorando,
 E a minha mãe perguntô o que aconteceu com o mano.
 - O mano tá no céu
 Agora rezando:
 'Ave Maria cheia de graça,
 Um copo de vinho e dois de cachaça.' ”*

5.4 Interpretando o etnométodo na oficina de música da Vila Cruzeiro

5.4.1 Convenções transitórias

Conforme transcorria a oficina de música da Vila Cruzeiro, pude perceber que havia estratégias de ensino e aprendizagem e convenções internas à oficina relacionadas a dimensões cotidianas de oficinandos e também à cultura do oficineiro. O modelo de organização social que inspirava o grupo era a bateria de escola de samba. A partir deste ideal, em uma situação de intensa atividade e sonorização, era dada grande ênfase à execução musical instrumental e ao movimento corporal simultâneo. O canto era realizado esporadicamente e apenas por alguns oficinandos - geralmente do sexo masculino, seguindo a tradição de *puxador* de samba-enredo das escolas de samba -, com amplificação trazida de empréstimo pelo oficineiro. O controle de gestos e forças corporais no sentido da expressividade estética das músicas aprendidas e trabalhadas na oficina era mediado pela própria música, geralmente realizada sem muitos cortes, e pelo oficineiro, que, através de gestos, olhares, sonorizações e verbalizações, coordenava e orientava o desenvolvimento das competências técnicas e interacionais musicais dos oficinandos. Entre eles também ocorriam interações importantes através das quais alguns oficinandos ensaiavam

comportamentos de quem ensina e pelas quais se estabeleciam negociações do uso e posse dos instrumentos musicais.

No processo da oficina ocorriam modificações no sistema de convenções para a ação coletiva, primeiramente à medida que se aproximava algum evento para o qual o grupo deveria se preparar; depois, à medida da aproximação do carnaval. Convenções eram enfatizadas nas vésperas das apresentações públicas, aumentando a demanda por resistência física e por concentração. O revezamento de instrumentos musicais, que durante muito tempo era motivo de constantes negociações entre afinandos, às vezes com intervenção do afinador, nas sessões preparatórias às apresentações públicas tornava-se um processo apenas circunstancialmente permitido: convenciona-se a permanência dos instrumentos de percussão com um executante durante todo o *ensaio dos ritmos*.³⁰

Por outro lado, às convenções se contrapunham negociações circunstanciais e improvisadas. De uma maneira geral, as estratégias de ensino e aprendizagem ocorriam no sentido de se criarem os elos cooperativos para dar continuidade à ação coletiva. Tocar junto, sentir a música junto, não rir do *erro* do colega, olhar para frente ou para um colega de naipe, para o grupo tocar bem na apresentação.

11 de novembro de 1997. Paulo aponta para alguns integrantes do grupo. *Aqui tão tocando errado, e aqui...* Paulo recomeça várias vezes a música (o *funk*). São muitas vezes, e muitas diferentes combinações de “acertos e erros”. Observando, parecia-me que com o que Paulo se preocupava mais, de uma maneira geral, era com as convenções referentes a inícios e finais das músicas (sincronia, atenção nele),

³⁰ No entanto, nunca chegou a estabelecer-se uma posse rigorosa por parte dos executantes em relação aos instrumentos de percussão.

levadas (precisão, memorização), fluência e vibração (que o som fosse *batido* com firmeza, com precisão, sem correr ou ralentar, com *energia* e jinga, o corpo indo junto, sem parar no meio, opondo resistência ao cansaço). Estes elementos marcavam sua concepção de fazer música. *Bater firme as levadas sem se atravessar nos ritmos* remetia à estética da cultura do carnaval, associada à cultura afro e das classes populares urbanas.

5.4.2 Avaliação e passagem

19 de novembro de 1997. Incomodada por não estar com o carro bem regulado, mas sem dinheiro para investir nestas “futilidades burguesas”, pus-me a caminho da Vila Cruzeiro. O horário era de tráfego intenso no meu trajeto. Perimetral, Ipiranga, Azenha. Até a *Tronco* estava movimentada. Mas o dia estava bonito, e a vila era amigável. Quando dobro na rua D.Otília para subi-la até a Travessa B, sinto-me entre desafiada e segura. Logo avisto Caio, Cirilo e Cris. Estaciono o carro, e, enquanto isso, algum deles já fôra verificar: sim, Paulo já estava lá. Entramos na Associação, sumbersa em um ambiente diferente de todas as outras vezes. Todos sentados na peça menor, em bancos compridos colocados um atrás do outro, Paulo na frente, também sentado. Um silêncio concentrado. Paulo, ao me ver, brinca que vão assistir a um filme. Estavam conversando, fazendo uma avaliação do trabalho da oficina.

Buga estava acabando de falar, parece ter feito um desabafo reclamando de alguém. Paulo quer saber com quem pode contar daqui prá frente, pergunta se pode contar com ele. Primeiro Buga quer reivindicar ser o único cantor, se não não

continuará. Logo recua, com seu ar teimoso um tanto desestruturado: *Tá, psor, pode contar comigo*. Concorde em dividir a função de cantor ao microfone com Dunga e Caio, cada um sendo responsável por *puxar* determinadas músicas. Paulo pede que falem, que *botem pra fora* tudo que estão pensando. Dunga pede que nas próximas apresentações eles sejam os últimos a se apresentar, o que não ocorrera na “Constelação 2000” (um grande evento da região), onde foram os primeiros. Serem os últimos significava serem os melhores, os mais importantes, esperados por todos. Os três temas avaliados, relacionados a disciplina (jogos de poder entre Buga e outro membro do grupo), direito a um instrumento musical (revezamento vocal) e apresentação pública (valorização do grupo na performance pública), representavam aspectos fundamentais ao etnométodo na oficina.

Paulo queria marcar aquele momento de passagem, que significava também a inserção de parte do grupo no projeto de desfilar no carnaval. *Daqui prá frente não quero mais vocês trocando de instrumento a toda hora. Pode trocar de vez em quando, mas vão se definindo por um, e este vai ser o de vocês, com nome e tudo. E se chegarem os grandes, também cada um vai ter o seu, outros além dos de vocês*. Enfatiza a questão da disciplina, que eles não estavam mais na fase de fazer bagunça o tempo todo, ficar brigando pelos instrumentos. *Agora vai ser assim: cada um pega o seu, com calma, sem gritaria e sem empurrar ninguém*. Fortalece convenções quanto aos instrumentos musicais e à atitude no grupo, condições para os oficinandos conquistarem novas capacidades e reconhecimento social nas performances públicas, entre as quais o carnaval era o evento mais importante.

5.4.3 Oficina e comunidade

Muitos oficinandos, instrumentos musicais que demandavam na execução muita energia física (força e resistência) e uniformidade (sincronicidade, precisão), espaço amplo sem limites arquitetônicos. Várias faces do etnométodo remetiam ao disciplinamento dos gestos e forças corporais como algo que reforça uma estética musical local e as regras interacionais correspondentes (a ética da Vila Cruzeiro, uma cultura onde vigoram relações de poder e cuidado ligados a códigos de agressividade e domínio corporal), realimentando, portanto, a identidade local. A introjeção da disciplina através da auto-disciplina auxiliava a realização da ação coletiva. Era preciso envolvimento para grande dispêndio de energia física, em um processo quase catártico, e introjeção de uma série de convenções que deviam ser seguidas à risca por todos integrantes do grupo, para este constituir uma ação artística, musical (com força, precisão e axé). No entanto, este aparente dispêndio energético representava, por outro lado, grande satisfação, prazer, conquista de *status*, de um papel diferenciado dentro do grupo e simultaneamente conquista de pertencimento ao mesmo. O esforço físico era “recompensado” pelo fazer musical, pela performance pública, pelo contraste com o cotidiano da vila e simultaneamente pela construção de um “imaginário social local” alimentado via fazer musical.

Na narrativa deste capítulo pretendi realizar aportes interpretativos sobre algumas categorias de compreensão da realidade norteadoras das negociações empreendidas por oficinandos e pelo oficineiro na construção dos processos de ensino e aprendizagem musical na oficina de música da Vila Cruzeiro. Os três eixos analíticos

que compõem este estudo como esqueleto à descrição etnometodológica (ainda assim fragmentária e transitória) das práticas pedagógico-musicais foram elaborados de forma distinta em relação ao Morro Santana, apontando a especificidade das experiências em diferentes contextos, seus significados, seus valores. Além das relações inerentes das duas oficinas de música com a cultura local em contato, diálogo e negociação com a cultura do oficinheiro, destacou-se nestas narrativas

etnometodológicas o caráter circunstancial de certas convenções e estratégias, apontando para a necessidade de pensar os etnométodos como processuais.

REFLEXÕES FINAIS

Etnografia e Educação Musical

Nesta minha primeira vivência de uma pesquisa etnográfica, acredito que o processo nem sempre fácil de descobertas e disciplinamento tenha gerado mais do que um produto. A experiência incorporada assinalou alternativas de interação e produção pedagógico-musical alicerçadas na conquista de novos horizontes culturais pelo convívio com as diferenças, pelo exercício de sistematização dos dados coletados do campo fértil da reflexividade dialógica, da interpretação do imaginário, das relações processadas entre ações e discursos.

Conforme Roberto Da Matta, “o trabalho de campo, como os ritos de passagem, implica [...] na possibilidade de redescobrir novas formas de relacionamento social, por meio de uma socialização controlada. Neste sentido, o processo é uma busca do controle dos preconceitos, o que é facilitado pela viagem para um outro universo social e pela distância das relações sociais mais reconfortantes” (Da Matta, 1993, p. 152). No entanto, aponta Da Matta, diferentemente do noviço no ritual de iniciação, o antropólogo engloba sua experiência iniciatória pelo uso consciente da razão, da experimentação e das hipóteses de trabalho, desenvolvidas anteriormente no seu campo. “Depois deste período difícil e marginal, [...] o pesquisador pode voltar e, nesta volta ao seio do seu mundo, trazer com ele a percepção de novas formas de relacionamento social, valores

e ideologias, de ‘nossos irmãos espalhados nos mais longínquos confins do universo’” (Da Matta, 1993, p. 152-153). A passagem é, portanto, mais do que um simples deslocamento no espaço. “Implica, realmente, num exercício que nos faz mudar o ponto de vista e, com isso, alcançar uma nova visão do homem e da sociedade no movimento que nos leva para fora do nosso próprio mundo, mas que acaba por nos trazer mais para dentro dele” (Da Matta, 1993, p. 152-153).

A contribuição, portanto, da visão, dos procedimentos e dos resultados desta pesquisa, baseada no trabalho de campo, à Educação Musical, abrange a vivência dos processos de reflexividade, relativização, dialogicidade, criatividade e disciplina acadêmica, desdobrados nos seguintes pontos: o encontro profundo das imbricações das dimensões da racionalidade e da emocionalidade humanas; a ampliação dos horizontes culturais e instrumentalização do educador musical com materiais e processos cognitivos e comportamentais socialmente significativos ao fazer, ensinar e aprender musical dos nossos alunos; a compreensão destes materiais e processos como sistemas simbólicos (significados transitórios, amarrados a outros significados); a reflexão sobre formas de realização das negociações culturais entre educador musical e educando e sua relação com a estética e a ética de determinado contexto; a compreensão de que os resultados da pesquisa, assim como seu foco, são processuais, circunstanciais e transitórios, não constituindo respostas aos problemas que a área enfrenta, mas colaborando com a mesma na medida em que instrumentalizam os nossos docentes a pensar alternativas de ação pedagógico-musical.

Na introdução usei o argumento da Educação Musical e da Educação a respeito da necessidade de conhecer os processos de ensino e aprendizagem

cotidianos e formas e materiais dos alunos para o ensino e aprendizagem na escola. Este conhecimento é importante por permitir aos educadores compreender formas de significação da realidade, a partir das quais buscar o diálogo pedagógico. O que a música apreciada ou criada - *rap* ou pagode - significa pedagogicamente aos grupos envolvidos com as oficinas em determinado momento? Neste caminho de significar, algumas características estruturais ficarão mais estabelecidas do que outras, e por mais tempo, como recursos simbólicos individuais e grupais, mas nunca intangíveis. O fato do grupo da oficina da Vila Cruzeiro se organizar com a presença dos *pequenos*, com as meninas dançando, com o oficineiro na frente, não resulta em si em soluções metodológicas fixas e imutáveis, mas trama significandos que são momentaneamente importantes para aqueles atores sociais, definindo determinadas possibilidades de participação, estabelecendo funções sociais e a divisão do grupo em hierarquias, reforçando poderes atribuídos ou transformando-os.

Transferir para a educação musical a compreensão do caráter contextualizado, provisório e mutável, da cultura e de seus significados, implica - como na transcrição (Lucas, 1998), traição (Canevacci, 1997), tradução ou transposição etnográfica - não em pensar que o cotidiano precisa ser reproduzido em situação educacional, mas que ele constitui referência fundamental para a comunicação entre educandos e educadores. Partindo dos significados familiares aos alunos, uma situação de ensino e aprendizagem musical poderá oportunizar-lhes conhecimentos novos do universo cultural do professor (representante de uma cultura científica ou não) e vice-versa, uma troca efetuada via negociação. Esta disponibilidade ao diálogo tende a resultar na construção de um processo novo para ambas as partes, no qual o exercício de

argumentos e responsabilidades em relação ao saber soma-se à instrumentalização e motivação dos sujeitos do ato educacional para a ampliação criativa do conhecimento. Ou seja, além da educação musical partir da cultura para mover-se, ela também cria (e recria) cultura.

Ainda vinculado à idéia de ensino e aprendizagem musical como processo cultural, o texto buscou assinalar a impossibilidade de dicotomizar as dimensões técnico-musical e interacional desta prática social

A descrição dos processos pedagógico-musicais nos dois cenários etnografados aponta para distintos usos de recursos orais e escritos, assim como para diferentes combinações na experiência de momentos disciplinares e iniciáticos, sugerindo uma reflexão sobre suas possibilidades de uso e significação.

Da experiência pedagógico-musical no Morro Santana e na Vila Cruzeiro

Os processos de ensino e aprendizagem negociados nas duas comunidades etnografadas mostraram-se diferentes, revelando o resultado do encontro entre as características culturais da comunidade com a cultura do oficineiro. Em relação à oficina de música do Morro Santana, minha aproximação iniciou-se na *casinha*, a partir de onde procurei expandir meu contato a outros espaços da comunidade, com a cultura local - popular e de classe média -, para fazer as pontes de significação da experiência da oficina com a vida cotidiana de oficineiro e oficinando, com sua bagagem cultural. Sentia esta oficina, com seus momentos de recolhimento e expansão combinados, resultar em uma *aula* que tendia mais à introspecção, a trazer os sujeitos ao seu núcleo, à *casinha*, com seus acordes e melodias, aspectos que

impunham limites físicos e fisiológicos, e aos quais se somava uma organização temporal oscilante entre o disciplinamento e a experiência plena, iniciática. Enquanto procurava conhecer espaços exteriores, onde estavam contidos importantes indícios desta cultura que aqui se concentrava, a oficina de música parecia reduzir holística ou fragmentariamente o mundo a uma miniatura, experiência nem por isso menos intensa, viva. As paredes produziam um certo mistério em torno do que ali se realizava, os sons calculados, contidos, exigiam um controle motor fino, emocional. A teoria musical, abstrata, longínqua, expressa gráfica ou verbalmente, demandava atenção e uma paciente espera pelo momento da revelação (quando o sujeito finalmente entendia o que significava - convencionalmente - tal símbolo!). A música, negociada e variada, regia impulsos e gostos, expondo a diversidade cultural e dos perfis individuais do grupo ao desafio da troca. Aprendia-se teoria e técnicas instrumentais, mas também grande parte do tempo era dedicada ao ensaio via execução do repertório - músicas populares brasileiras e eventualmente estrangeiras. Instrumentos variados - teclado, cavaquinho, violão, surdo, voz, clarinete, saxofone - determinavam intensa negociação das mudanças na dinâmica entre o oficineiro e os oficinandos, ora mais centralizada, ora menos. Arroubos, assaltos, dança, riso, eram expressões de complementaridade, às vezes de resistência, a esta ação coletiva. Nestas atitudes, produziam-se frestas de luz e arejamento, solidificando a estrutura da *casinha* (para além de suas madeiras frágeis, dos conflitos e dos controles) com relações de confiança e troca: a música executada por todos, os oficinandos que se ajudavam na aprendizagem.

Em um jogo de espelhos, o olhar que no Morro Santana resistia em

permanecer no mundo miniaturizado da sala de aula, buscando suas vias de constituição para além, na cultura local, na Vila Cruzeiro percorria um caminho inverso. A oficina da *Cruzeiro*, uma comunidade de perfil operário-popular, vivia intensamente a experiência próxima a de um *ensaio de bateria* de escola de samba. Minha observação participante precisava dirigir-se à cena contida neste *ensaio*, apesar das múltiplas chamadas a outros tempos, lugares e processos da comunidade.

Se por um lado a oficina parecia tender a se expandir, pelos horários dilatados e móveis, as paredes do espaço pedagógico às vezes concretamente inexistentes, as *batidas* vistas e ouvidas em situações diversas, eu, por outro lado, procurava compensar esta larga oferta a perder-me na vida comunitária pela concentração, buscando foco, a *aula*, o *ensaio*, os significados investidos sobre a experiência pelos *oficinandos* e *oficineiro*. Nesta conduta de observação (assim como na interpretação de falas espontâneas e depoimentos) destacavam-se os demarcadores da experiência. Tempos e lugares imprevisíveis ou abertos amarravam-se através do disciplinamento dos gestos e forças corporais, imposto, cuidado e valorizado pelas falas, gestos e pelo olhar severo e simultaneamente solidário do *oficineiro*. Demanda de auto-controle, um disciplinamento necessário, dançado mas também ferido, exigindo posturas e olhares adequados por parte dos *oficinandos*, força e resistência, graça, leveza e sangue, precisão, concentração e sintonia com o grupo. Técnicas corporais e instrumentais de execução musical condizentes com uma estética. O uso revezado dos instrumentos de percussão (às vezes acompanhados pela voz) criava uma dinâmica de negociação contraposta ao repertório musical delimitado a alguns *ritmos* afro - cuja execução vinha a ser a atividade principal das sessões - presentes também

cotidianamente em práticas de ouvir, criar e executar músicas na *Cruzeiro*.

A descrição dos locais e tempos que delimitavam os cenários articulados entre o local (comunitário) e o micro-local (sessão de oficina) e dos personagens que lhe davam vida e significado fez sentido na medida em que apontou para a organização dos processos de ensino e aprendizagem musical nas oficinas, que refletiam a cultura local (dos oficinandos) e do oficineiro, no encontro negociado que resultaria nos diferentes etnométodos na oficina de música do Morro Santana e da Vila Cruzeiro.

Apesar de inicialmente pensar no caráter comparativo das oficinas que etnografava, não tinha noção de onde chegaria com estas experiências paralelas. Se durante o percurso do trabalho de campo muitas vezes via-me comparando-as distintivamente - afinal, seus grupos eram bem diferentes, assim como os espaços ocupados, os instrumentos usados, as músicas e formas de musicar¹, a paisagem comunitária que cercava o evento -, outras vezes focalizava a atenção em suas semelhanças, em busca de categorias de alguma maneira marcadas nos dois cenários. Assim, defini negociações vinculadas à organização do tempo dos processos de ensino e aprendizagem, à escolha do repertório musical e à posse e uso de instrumentos musicais como os eixos interpretativos a partir dos quais analisaria as interações e os significados atribuídos a estas dimensões nas oficinas. A partir destas categorias gerais, evidenciavam-se mais diferenças e semelhanças. Busquei a correspondência dos significados das ações e dos discursos etnometodológicos de cada oficina nas experiências das culturas locais (como as especificidades culturais se

¹ Christopher Small (1996) cria este neologismo baseado em um tempo verbal inexistente no inglês, que tenta resgatar a idéia de fazer música enquanto uma performance que integra intérprete, assistência e contexto social: *musicking*.

manifestavam no etnométodo), o que realizei com certeza de forma incompleta, dadas as dimensões do trabalho e de minha inicialidade em pesquisa no campo da cultura. Ao mesmo tempo que interpretei como os eixos das oficinas traduziam a cultura local da Vila Cruzeiro e do Morro Santana, busquei compreender como eram operacionalizados, ativados pelos valores, crenças, modos de ser, visão de mundo dos participantes das oficinas.

Neste cruzamento de sentidos, destacou-se o caráter de diversidade e transitoriedade presentes internamente às oficinas: oficinandos com perfis diversos e com presenças variavelmente transitórias negociando sua aprendizagem com um oficineiro advindo de outra cultura. Repertórios musicais (no Morro Santana) e instrumentos musicais (na Vila Cruzeiro) alternados constantemente. Convenções em relação a gestos e movimentos para a execução instrumental flexibilizadas pela não-obrigatoriedade da presença (Vila Cruzeiro); convenções relativas à organização temporal em etapas sucessivas (exercícios técnicos e exposição da teoria, diálogo sobre teoria) alternadas com o fazer musical integrado ou com a ausência (no Morro Santana também dominava a não-obrigatoriedade de permanecer na sessão). A alternância predominante nas duas oficinas (de repertório musical e de instrumentos musicais) era transformada em convenção, fixando-se seus elementos às vésperas das apresentações musicais públicas. Muitos aspectos que, confrontados, apontam para o caráter transitório das convenções e maleável das disciplinas, expostos a constantes negociações entre oficineiro e oficinandos. Como os próprios oficineiros expressavam, estavam trilhando caminhos em busca de possibilidades de processar o ensino e aprendizagem junto aos oficinandos, no sentido da transmissão de

conhecimentos, da troca, do auxílio.

Na trama narrativa da dissertação procurei apontar os significados operacionalizados nestes diferentes fazeres pedagógico-musicais, vinculados a necessidades, possibilidades e desejos constitutivos das ações e discursos verbais de oficinairos e oficinandos. Em geral e apesar dos conflitos inerentes às relações humanas, as oficinas eram avaliadas positivamente pela maioria dos sujeitos participantes no sentido de que vinham promovendo a aprendizagem - da técnica de execução de instrumentos musicais, de um repertório musical, de atitudes interacionais favoráveis à aprendizagem e execução em grupo e/ou de elementos teóricos - e a apresentação pública a seus membros. Ao fato das pessoas participarem do evento sem haver obrigatoriedade somava-se a expressão do desejo e da expectativa de continuidade e aperfeiçoamento da qualidade do trabalho (associada à integração do grupo e à aproximação da performance musical aos padrões estéticos locais e do oficinairo), reforçando a interpretação de que os grupos consideravam as oficinas de música um evento culturalmente significativo. Detectei uma tendência de, no Morro Santana, os oficinandos, que considerei identificados tanto com a cultura popular como com a cultura de classe média, adotarem um discurso (familiar à classe média) que associava a oficina de música mais a um projeto individual, de aquisição de *status* social e constituição de uma carreira, do que a um projeto coletivo. Já na Vila Cruzeiro, identificada como comunidade de cultura popular (uma entre tantas culturas populares), o discurso predominante relacionava a oficina de música a ganhos imediatos, muitas vezes associados a vencer uma competição, ou evitar o contato com os males da *rua*, ou a longo prazo de caráter coletivo, discurso este que é

reconhecido na literatura como dominante em grupos populares.

Sobre estratégias de ensino e aprendizagem

À primeira vista, a oficina da Vila Cruzeiro parecia menos diretiva, os marcadores mais flexíveis, as convenções mantidas na oralidade. O espaço muitas vezes amplo, não delimitado fisicamente, auxiliava para fixar esta impressão. A oficina de música do Morro Santana, por sua vez, parecia ser mais diretiva. As paredes, o quadro-negro, a segmentação dos conteúdos, a instrução da próxima atividade. No entanto, a aparente distinção em termos de diretividade, que se relaciona proximamente à imposição de uma autoridade, não correspondia ao previsto, na medida da análise mais demorada dos eventos. Distinguiam-se variadas e intensas estratégias de poder na Vila Cruzeiro, assim como muitos contra-poderes e resistências no Morro Santana. Mesmo sem afirmar que na oficina da *Cruzeiro* se exercia mais autoridade do que no Morro Santana, a partir das evidências minha interpretação vai ao encontro dos resultados apontados por alguns estudos revisados por Wilcox (1988), que concluem que não há diferenças significativas no grau e uso de autoridade em aulas mais diretivas ou menos diretivas. Havia maior número de estratégias de ensino e aprendizagem e disciplinares na Vila Cruzeiro vinculados ao corpo e à música (disciplinamento das forças e do gesto dentro das atividades) em um tempo global, enquanto no Morro Santana, o controle do corpo vinculava-se ao disciplinamento do tempo (segmentado e gradual, também a música servindo como controle das atividades). Mas também no Morro Santana havia o disciplinamento das forças e gestual. E também na Vila Cruzeiro ocorria o disciplinamento do tempo

através da música (iniciático e recortes didáticos). O diferencial encontra-se então não tanto nos tipos de recursos utilizados em cada oficina, mas sim na forma de acionar os recursos, direcionando-a a padrões estéticos valorizados pelo grupo, almejados na aprendizagem e na performance como ganhos que trariam mais ganhos: a competência, o *status*, a afirmação da cultura local, o pertencimento a esta cultura afirmada, a projeção do sujeito para além dos limites culturais e econômicos comunitários.

As diferentes formas do exercício de estratégias disciplinares entre os oficinairos, o valor que imprimiam à disciplina, relacionava-se também com suas trajetórias (memória e projeto). Paulo, que tinha formação musical iniciada quando criança com o pai, amigos, depois inserindo-se em ambiente de escola de samba, reconhecia-se mais em estratégias de disciplinamento do corpo através do disciplinamento das forças e dos gestos, vinculados a uma concepção de ensino e aprendizagem conforme a formação cultural tradicional, em que prevalecem a repetição analógica, o princípio exemplar, o tempo iniciático, global, controlado por um só mestre (Foucault, 1996, p. 143-144). Aproximava-se neste sentido e em relação à convivência de idades diferentes, ao uso de instrumentos musicais improvisados pelos oficinados menores e à ascensão nos instrumentos musicais, às práticas sociais descritas por Conde e Neves como ocorrentes nas manifestações culturais pesquisadas em comunidades populares do Rio de Janeiro (Conde; Neves, 1984/1985). No entanto, questiono como participar de um tempo iniciático sem disciplinar paulatinamente movimentos, gestos corporais?

Cícero, que tinha formação universitária, hábito de trabalhar musicalmente

com grupos pequenos e banda de MPB, selecionava muitas vezes elementos disciplinares corporais herdados da “nova tradição” de disciplinamento do tempo (familiares à modernidade), que, conforme Foucault, consistiria em “decompor o tempo em sequências, separadas e ajustadas [...]; isolar o tempo de formação e o período da prática [...]; organizar essas sequências segundo um esquema analítico - sucessão de elementos tão simples quanto possível, combinando-se segundo uma complexidade crescente [...]” (Foucault, 1996, p. 143). Porém outros elementos identificados por Foucault como significativos nas práticas disciplinares não eram compartilhados pela oficina do Morro Santana, e nem mesmo estes o eram plenamente. (Nos muitos tempos dedicados à execução musical, que tempo era esse que se organizava? O iniciático?) A finalização desses segmentos temporais não era marcada por uma prova; não se instituíam “séries de séries”; e, apesar da intenção inicial, não houve uma separação definitiva da instrução dos “recrutas” e o exercício dos “veteranos” (Foucault, 1996, p. 143).

Analisando os dados através da noção foucaultiana de disciplina, por um lado pude enxergar mais claramente detalhes e situações de campo, envolvendo o uso e a organização dos corpos nas atividades, lendo-as por sua temporalidade e por sua ordem gestual. No entanto, em primeiro lugar, em nenhum momento pude fixar interpretações de um tempo iniciático ou disciplinar, por exemplo, ao etnométodo que descrevo como se constituindo na Vila Cruzeiro e no Morro Santana. Havia muitas sutilezas, cruzamentos de intenções e ações que provocavam uma rebeldia dos dados em relação a serem padronizados, fixados, disciplinados. Em segundo lugar, vejo como problemática a análise foucaultiana da forma de governo disciplinar em relação

à “tradicional” em função de que esta segunda forma não é claramente exposta. Estas brechas descritivas, estas faltas, remetem-me a eventuais analogias que poderiam ser feitas entre uma e outra forma de ação social, ao que Foucault parece optar pelo silêncio, utilizando a comparação apenas para as diferenciações. Refletindo sobre os dois cenários, surge (mais uma vez) a necessidade de pensar dicotomicamente certas esferas do fazer pedagógico-musical, para em seguida desfazer a dicotomia: como significar um tempo iniciático se não pelo disciplinamento dos corpos (que, para Foucault, caracteriza o tempo disciplinar) em sua temporalidade global, e como dar sentido a um tempo disciplinar se não pela realização de uma ação global, completa, integral/integrada? Talvez esteja aí a arte da pedagogia, fazer confrontar nossos gestos iniciáticos aos disciplinares, em busca de caminhos de equalização das possibilidades etnometodológicas com os sentidos culturais que as tornam significativas.

Ação coletiva

A ação coletiva pareceu-me durante boa parte do trabalho um referencial teórico pertinente a partir do qual interpretar a organização social das oficinas. A diversidade - de idades, competências, gostos musicais, instrumentos musicais utilizados - destacou-se como variável chave em relação à qual os grupos produziam estratégias de trabalho baseadas em elos cooperativos: As apresentações públicas, por outro lado, eram assinaladas como uma meta almejada por muitos participantes das oficinas de música e em função da qual transformações explícitas de estratégias e convenções no ensino e aprendizagem musical eram estabelecidas entre oficineiros e

oficinandos. No entanto, com o aprofundamento da análise deparei-me com outras possibilidades de interpretação, resultando em uma relativização do pressuposto sistematizado por Becker a partir da “arte como ação coletiva”. A formulação “oficinas de música como ação coletiva” pedia revisão:

Se inicialmente me parecia pertinente pensar as oficinas de música como organizadas em um sistema de ação coletiva, com o tempo fui relativizando esta interpretação, enxergando aspectos particulares às oficinas de música que as diferenciam de uma organização social estruturada como ação coletiva. Nas oficinas de música as convenções não eram permanentes, havia transformações das convenções, muitas negociações improvisadas nas interações. Necessidade de improvisar, possibilidade de improvisar, desejo de improvisar, devido às diversidades e à natureza pedagógica (construtiva, exploratória, aberta) da experiência. Talvez a quebra das convenções ou o seu não-estabelecimento fossem ganhos indispensáveis à educação musical, sendo demasiado limitador compreender um contexto de ensino e aprendizagem como apenas fundamentado em convenções, por mais que estas sejam inerentemente processuais (dinâmicas) e, por outro lado, forneçam economias à organização social. A educação não se baseia só em economia, também em esforço, erro, descoberta, diálogo, negociação, improviso, auto-disciplinamento (preferencialmente tudo isto ocorrendo com prazer).

Quanto à ação coletiva ser ativada no sentido do grupo alcançar um resultado final comum, nas oficina de música isto ocorria em parte, e principalmente na Vila Cruzeiro, onde era dado maior valor ao processo coletivo e nos resultados mais imediatos. Mas também havia objetivos variados, individuais ou grupais, assim como

um grande ganho no processo, não só no resultado final. Tanto no Morro Santana quanto na Vila Cruzeiro não se almejava apenas um resultado final e coletivo. Também se objetivavam resultados parciais, e também individuais (a serem talvez compartilhados com membros de outras organizações sociais, nas redes sociais). No Morro Santana as noções de carreira, ascensão social, formação estavam mais presentes, regulando-se, ainda assim, com o projeto coletivo.

Uma ação coletiva envolve a atribuição de funções para não haver gasto excessivo de energia produtiva. Becker diz que em uma organização social estruturada enquanto ação coletiva as funções podem ser variadas, só que haveria uma perda de produtividade neste processo (Becker, 1977). Nas oficinas de música as funções, apesar de estabelecidas (oficineiro, oficinando; tecladista, cantor, tocador de tarol, de surdo), variavam, e isto significava ganho de produtividade, porque representava novos caminhos de aprendizagem e/ou sociabilidade.

Passagem

Ao etnografar duas oficinas de música, focalizei nestes cenários a organização dos processos de ensino e aprendizagem musical dos grupos e sua relação com a cultura dos participantes, isto é, os significados destes processos expressos nas falas, performances e composições musicais, nas estratégias e convenções de ensino e de aprendizagem. Tratei de considerar o ensino e a aprendizagem de oficineiros e oficinados como um processo negociado, em que se encontravam diferentes formas de significação da realidade em redes comunicativas, gerando compartilhamento e conflitos, flutuações de papéis e de poderes, ação coletiva e música. Diferentes

propostas se cruzavam em um encontro fértil em idéias, sons, imagens, subjetividades. Nas interações, o objeto de análise. Nas categorias nativas, observação e reflexão sobre o desenvolvimento não-linear das práticas pedagógico-musicais negociadas entre o esforço e o prazer, o controle e a liberdade, em contextos marcados pela cultura popular e de classe média. Nas categorias da pesquisadora, o instrumento de diferenciação que tornou possível analisar, não ficar apenas transtornada ou embevecida com o Outro, com a carência, a abundância e com o afeto.²

Um olhar etnográfico nem ao oficineiro nem ao oficinando, mas ao encontro, onde ambos representavam mais do que um simples título, representavam sua cultura. Cada qual com suas experiências e expectativas contribuía para a configuração de um processo por certo não caótico, porém também não totalmente fechado, imposto por uma instituição ou por um professor “todo-poderoso”. O oficineiro e sua proposta prévia de trabalho eram antecipadamente confrontadas com o perfil e demandas da comunidade, para se partir de propostas não-discrepantes. Porém muito se construía em processo, negociando-se momentos, alternando-se poderes, revezando-se funções. Os monitores, os graciosos, os rebeldes, personagens vivos que interferiam na estrutura do trabalho, criando tendências pedagógicas e linhas musicais. Linhas não, sons que eu ouvi - e ainda ouço. Marcas culturais para sempre, eternizadas na metamorfose dos processos sociais.

² Maria Elizabeth Lucas alerta que “a experiência sensibilizadora do campo só será comunicada ao leitor se for acompanhada por um esforço de desnaturalização do pensamento imediato, pela superação do espontaneísmo através de uma ação reflexiva sobre o pesquisador e sua prática, tarefa que se impõe a todo momento na profissionalização da pesquisa. Dito de outra forma, intentamos construir a transformação dos ‘significantes’ em ‘significados’ dotados ao mesmo tempo de densidade teórica e de densidade emocional/estética/lúdica” (Lucas, 1998, p. 6).

Prefeitura Municipal de Porto Alegre
Secretaria Municipal de Cultura

ANEXO 1 - Mostra das Oficinas de Música 1996

14 dez. 1996

As
Coordenações de Música
e de Descentralização

convidam para a

**I Mostra das Oficinas
de Música**

no
Auditório Araújo Vianna
Sábado 14 de dezembro às 16 h

Prefeitura Municipal de Porto Alegre
 Secretaria Municipal da Cultura
 Coordenação da Música

Prefeitura Municipal de Porto Alegre
Secretaria Municipal de Cultura

Mostra das Oficinas de Música 1996

Auditório Araújo Vianna

Dia 14/12/96 às 16 h

As

Coordenações de Música e de Descentralização

As Oficinas de Música foram trabalhadas dentro dos pressupostos gerais da descentralização da cultura em Porto Alegre, ou seja, numa perspectiva de incorporar cidadãos excluídos dos processos de manifestação/produção cultural, da ampla circulação dos bens culturais pela cidade através de rotas de mão dupla entre os centros produtores de cultura mais estruturados e os bairros.

Ovviamente, não se parte da noção de levar belas artes ao povo, mas sim estimular grande parte da população a manifestar-se em ambiente novos privilegiados na cidade e, convidam para a produção de produtos e informações culturais, levar a uma manifestação mais estruturada dos setores populares da cidade.

I Mostra das Oficinas de Música

A partir de um processo de avaliação com alguns dos oficinairos e da formação da Associação dos Músicos Oficinairos (AMO), os primeiros meses de 1996 foram empregados no estabelecimento de princípios metodológicos para as oficinas e na formalização da Coordenação de Descentralização e de Música em vários pontos da cidade.

O processo de avaliação e estabelecimento de metas foi feito em conjunto pelo Coordenador de Música e vários músicos, alguns que haviam participado como oficinairos e outros profissionais que se mostraram interessados neste tipo de trabalho. Em 1996 o processo foi sintetizado em um consórcio com a AMO, que se formou com uma identidade própria.

O processo de avaliação e redistribuição de objetivos que estamos iniciando deve ampliar o trabalho e qualificar a ação de todos. Um objetivo prioritário é o de melhorar a capacidade da atuação em conjunto dos músicos da cidade.

Prefeitura Municipal de Porto Alegre

Secretaria Municipal da Cultura

Coordenação da Música

Mostra das Oficinas de Música 1996

Auditório Araújo Vianna

Dia 14/12/96 às 16 h

As Oficinas de Música foram trabalhadas dentro dos pressupostos gerais da descentralização da cultura em Porto Alegre, ou seja, numa perspectiva de incorporar cidadãos excluídos dos processos de manifestação/produção cultural e da ampla circulação dos bens culturais pela cidade abrindo "rotas de mão dupla" entre os centros produtores de cultura mais estruturados e os menos.

Obviamente, não se parte da noção de levar belas artes ao povo, mas sim estimular grande parte da população a manifestar-se em ambiente novos e privilegiados na cidade e, pela ampla circulação de produtos e informações culturais, levar a uma manifestação mais estruturada dos setores populares de cultura.

Em 1995, a Coordenação de Música resolveu romper com a forma pela qual se desenvolviam as oficinas. Eram feitos contratos individuais com músicos oficinairos que não se conheciam e não tinham referências comuns de trabalho, o que impossibilitava o estabelecimento de objetivos e, também, uma avaliação mais consistente do processo. Além disso, por limitações legais, as oficinas teriam de terminar em três meses, tempo máximo permitido por lei para a contratação de indivíduos sem criar vinculação trabalhista com a prefeitura.

A partir de um processo de avaliação com alguns dos oficinairos e, da formação da Associação dos Músicos Oficinairos (AMO), os primeiros meses de 1996 foram empregados no estabelecimento de princípios metodológicos para as oficinas e na formalização de convênio com a AMO, enquanto a Coordenação de Descentralização apurava a demanda por oficinas em alguns pontos da cidade.

O processo de avaliação e estabelecimento de metas foi feito em conjunto pelo Coordenador de Música e vários músicos, alguns que haviam participado como oficinairos e outros profissionais que se mostraram interessados neste tipo de trabalho. Em 1996 o processo foi sintetizado em um convênio com a AMO, que se forma com uma identidade própria.

O processo de avaliação e redefinição de objetivos que estamos iniciando deve ampliar o movimento e qualificar a ação da SMC nesta área. Um objetivo paralelo é o de melhorar a capacidade da atuação em conjunto dos músicos da cidade.

Em primeiro lugar, as Oficinas de Música não devem ser encaradas como um processo de formação profissional de músicos. Este trabalho não é substitutivo do que fazem as escolas públicas e privadas que atuam no ensino de música, e sim um trabalho complementar. Os grupos são abertos por local de moradia, em torno de uma associação de bairro ou conselho popular. As atividades são realizadas nos bairros, buscando estimular o interesse pela música e também qualificar o relacionamento dos cidadãos moradores de bairros que têm dificuldades de frequentar centros de formação musical.

Nos casos em que as informações e práticas propostas pelas oficinas se tornarem insuficientes para o desenvolvimento musical de alguns indivíduos, os oficinairos tem plenas condições de indicar caminhos. Vale lembrar que no grupo de oficinairos estão músicos profissionais com amplo conhecimento e relacionamento com o ambiente musical da cidade, desde alunos da UFRGS a membros de escolas de samba.

Os grupos formados na comunidade devem estar sempre abertos a participação de todos. Esta condição coloca claras limitações ao desenvolvimento das atividades, e obriga o oficinairo a ser versátil em suas propostas didáticas. Não há recusa de oficinandos por falta de qualquer pré-requisito. No caso da música, lidar ao mesmo tempo com pessoas que já cantam ou tocam e outras que não tem noções iniciais do ponto de vista da prática musical é um desafio. Os oficinairos desenvolvem redes de solidariedade dentro dos grupos para que os que sabem um pouco integrem os que sabem menos nas atividades do grupo e, além disso, haja atividades interessantes para todos. Não se trata da prefeitura estar financiando aulas individuais de música em bairros.

Foi estabelecido que todos os grupos, mesmo aqueles formados por algum interesse específico (como estudar violão ou percussão), devem trabalhar com sensibilização e percepção musical, noções de teoria musical e com a prática em grupos. As noções de teoria têm o objetivo de introduzir os oficinandos na linguagem formal da música, trabalhando elementos da escrita musical e noções de harmonia. O grupo percebe que o que é praticado tem uma estrutura lógica e formas de registro convencionais.

Além da formação de grupos para a execução de músicas, o grupo de oficinairos conta com músicos capazes de transmitir técnicas de vários instrumentos e de canto, o que também é trabalhado nas oficinas. Cada oficina tem um oficinairo responsável, mas podem ser recrutados outros professores, por sugestão dos dois supervisores e a critério da Coordenação de Música.

Entre junho e novembro de 1996, foram abertos 6 grupos nos seguintes bairros: Morro Santana, Vila Cruzeiro do Sul, Vila Orfanotrófio, IAPI, Lomba do Pinheiro e Bom Jesus, atingindo diretamente a aproximadamente 150 pessoas. Trabalharam diretamente 11 oficinairos, sendo que atualmente a AMO conta com 15 associados.

A avaliação qualitativa desta fase piloto do projeto está iniciando. Haverá uma mostra de integração dos grupos no dia 14 de dezembro, às 16 horas no palco do Auditório Araújo Vianna. Dentro de uma avaliação global da segunda gestão da Administração Popular na área da música, estaremos debatendo este processo a partir do dia 18 de dezembro, às 18 horas, no Espaço Radares Gnattali. Participe.

ANEXO 2 - Mostra de Processo / Oficinas de Música

31 jan. 1998

Sala Randômés Cantolli
31 de Janeiro de 1998

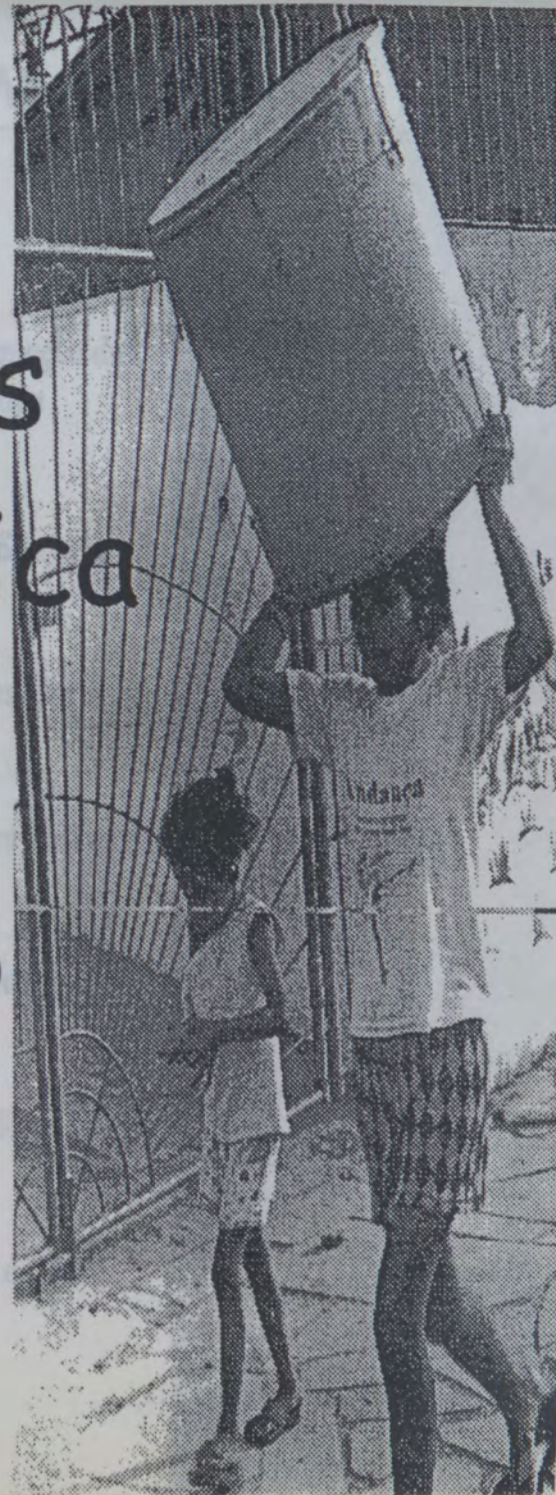
O QUE SÃO AS OFICINAS.

Mostra de
Processo

Oficinas de Música

Projeto de
Descentralização
da Cultura

Sala Radamés Gnattali
31 de janeiro de 1998



**Prefeitura
de Porto Alegre**



ADMINISTRAÇÃO POPULAR
MAIS CIDADE, MAIS CIDADANIA.
SECRETARIA MUNICIPAL DA CULTURA

O QUE SÃO AS OFICINAS

As oficinas de música promovidas pela Secretaria Municipal da Cultura são espaços onde ocorrem debates e elaboração de novos sons, levando sempre em consideração o lugar e a forma como as pessoas ouvem música.

Reunidos nestas oficinas, os participantes confrontam idéias e avaliam as possibilidades de transformar os sons que ouvem, partindo de um processo coletivo/individual e consciente.

Estas oficinas têm como objetivos possibilitar a manifestação cultural das comunidades dos bairros e vilas populares de Porto Alegre, estimulando a criação de grupos musicais autônomos, de núcleos de estudos e de espaços alternativos para apresentações.

ONDE EXISTEM OFICINAS

As oficinas de música se encontram em sete regiões da periferia de Porto Alegre, cada uma com características próprias, adequando-se ao perfil da população daquele local:

HUMAITÁ/ILHAS - Ilha das Flores

LOMBA DO PINHEIRO - Vila Mapa

EXTREMO SUL - Belém Novo

LESTE - Morro Santana

NORDESTE - Chácara da Fumaça

PARTENON - Campo da Tuca

CRUZEIRO - Vila Cruzeiro

PROGRAMAÇÃO

15:00 - Abertura: Apresentação da
Oficina da Vila Mapa

15:30 - Apresentação da
Oficina do Morro Santana

16:00 - Apresentação da
Oficina da Ilha das Flores

16:30 - Apresentação da
Oficina da Chácara da Fumaça

17:00 - Apresentação da
Oficina da Vila Cruzeiro

17:30 - Apresentação da
Oficina de Belém Novo

18:00 - Apresentação da
Oficina do Campo da Tuca

18:30 - Encerramento



Organização do Evento:

ASSOCIAÇÃO DOS
MORADORES DA VILA NOVA
TIJUCA

ESCOLA DE SAMBA ESTAÇÃO
PRIMEIRA DA FIGUEIRA

ASSOCIAÇÃO DOS
MORADORES DA VILA
PROTEÇÃO ALVES

ANEXO 3 - Lançamento do livro "Memórias dos Bairros"/
CENTRO COMUNITÁRIO DA
VILA NOVA PEDREIRA "Morro Santana", 9 nov. 1997

SMC/GMC

SME

SMT

Brigada Militar

Prefeitura
de Porto Alegre

MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE
Secretaria Municipal de Cultura

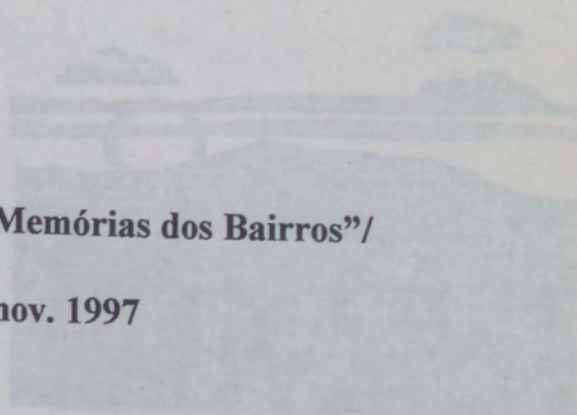
"O Morro Santana é um microcosmo da
Rio-Grande do passado."

Apolladrio Porto Alegre

ATRAÇÕES

- Exposição de fotos
- Feira comunitária
- Brincadeiras na rua
- Show nativista
- Banda municipal
- Escola de samba

LANÇAMENTO DO LIVRO MEMÓRIA DOS BAIRROS



MORRO SANTANA

9 de novembro de 1997
das 10h e 30min às 19h
Associação dos Moradores
da Vila Nova Tijuca
Rua Daniel Betz, 319

PROGRAMAÇÃO

- 10h 30min-Abertura com Banda Municipal
- 11h 00min-Apresentação de dança (E. M. Ana Ins Amaral)
- 11h 15min-Coral (E. E. Alcides Cunha)
- 11h 30min-Ballet (Ass. Vila Tijuca)
- 12h 00min>Show Mado Barbara
- 12h 50min-Gaisto / Promoções
- 14h 00min-Música Nativista (Sr. Ademir)
- 14h 20min-Oficina de Violão
- 14h 30min-Pagode (Swing Moreno)
- 15h 00min-Pop/Rock (Banda Laras)
- 15h 30min-Rock (Banda Arrais Múica)
- 16h 00min-Sorteios / Promoções
- 16h 30min-Banda Desertores do Erto
- 17h 00min-Lançamento do Livro "Memória dos Bairros do Morro Santana"
- 17h 30min-Apresentação de Estação Primeira da Figueira

Organização do Evento:

ASSOCIAÇÃO DOS
MORADORES DA VILA NOVA
TIJUCA

ESCOLA DE SAMBA ESTAÇÃO
PRIMEIRA DA FIGUEIRA

ASSOCIAÇÃO DOS
MORADORES DA VILA
PROTÁSIO ALVES

CENTRO COMUNITÁRIO DA
VILA NOVA PEDREIRA

SMC/CMC

SME

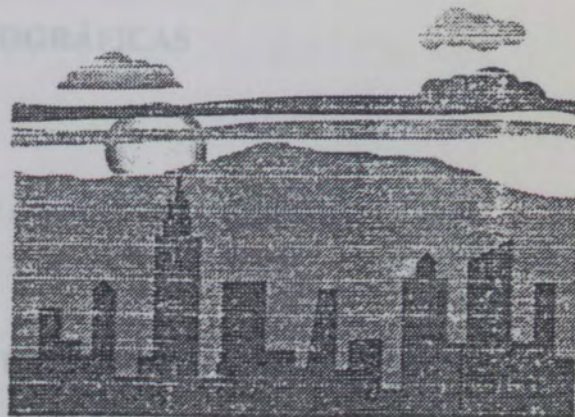
SMT

Brigada Militar

Prefeitura
de Porto Alegre

APIMETUCCAT FOR ALL BY
MAIS CIDADE. MAIS CIDADANIA.
Secretaria Municipal da Cultura

LANÇAMENTO DO LIVRO MEMÓRIA DOS BAIROS



MORRO SANTANA

9 de novembro de 1997
das 10h e 30min às 19h
Associação dos Moradores
da Vila Nova Tijuca
Rua Daniel Betz, 319

*"O Morro Sant'Ana é um microcosmo do
Rio Grande do passado."*

Apolinário Porto Alegre

ATRAÇÕES

- Exposição de fotos
- Feira comunitária
- Brincando na rua
- Show nativista
- Banda municipal
- Escola de samba

PROGRAMAÇÃO

- 10h 30min-Abertura com Banda Municipal
- 11h 00min-Apresentação de dança (E. M. Ana Iris Amaral)
- 11h 15min-Coral (E.E. Alcides Cunha)
- 11h 30min-Ballet (Ass. Vila Tijuca)
- 12h 00min>Show Mário Barbará
- 12h 50min-Galeto / Promoções
- 14h 00min-Música Nativista (Sr. Ademar)
- 14h 20min-Oficina de Violão
- 14h 30min-Pagode (Swing Moreno)
- 15h 00min-Pop/Rock (Banda Laras)
- 15h 30min-Rock (Banda Arraia Miúda)
- 16h 00min-Sorteios / Promoções
- 16h 30min-Banda Desertores do Erro
- 17h 00min-Lançamento do Livro "Memória do Morro Santana"
- 17h 30min-Apresentação da Estação Primeira da Figueira

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Rubens. Estudo derruba mitos sobre menor de rua. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 out. 1997. Cotidiano, p. 1; 7.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- BECKER, Howard. **Uma teoria da ação social coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- _____. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- BLACKING, John. **Venda children's songs: a study in ethnomusicological analysis**. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- BRESLER, Liora. Ethnography, Phenomenology and Action Research in Music Education. **The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning**, v. 6, n. 3, p 4-16, 1994.
- CAMPOS, Denise Álvares. **Oficina de música: uma caracterização de sua metodologia**. Goiânia, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. (Coleção Teses Universitárias, n. 51)
- CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos: conflitos mutliculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.
- CANEVACCI, Massimo. **A cidade polifônica: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana**. 2. ed. São Paulo: Studio Nobel, 1997.

- COIMBRA, Fábio. **Modelos alternativos em educação musical: as “oficinas de música” em Porto Alegre.** Trabalho elaborado para disciplina “Projeto de Graduação em Educação Musical”, Curso Licenciatura em Educação Musical, Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 16 dez. 1997.
- CONDE, Cecília; NEVES, José Maria. Música e educação não-formal. **Pesquisa e Música**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 41-52, 1984/1995.
- CONTADOR, António Concorde; FERREIRA, Emanuel Lemos. **Ritmo & poesia: os caminhos do rap.** Lisboa: Assírio & Alvim, 1997.
- COULON, Alain. **Etnometodologia.** Petrópolis: Vozes, 1995a.
- _____. Etnometodologia e educação. In: FORQUIN, Jean Claude (Org.). **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 299-350.
- _____. **Etnometodologia e educação.** Petrópolis: Vozes, 1995c.
- DA MATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social.** 4. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- FERNANDES, José Nunes. **Oficinas de Música no Brasil: história e metodologia.** Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.
- FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GADOTTI, Moacir. Estado e educação popular: políticas de educação de jovens e adultos. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de (Orgs.). **Paixão de aprender II.** Petrópolis: Vozes, 1995. p. 68-85.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

- GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-20.
- GUTERRES, Liliane Stanisçuaski. “**Sou Imperador até morrer...**” Porto Alegre, 1996. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- HENNION, Antoine. **Comment la musique vient aux enfants: une anthropologie de l'enseignement musical**. Paris: Anthropos, 1988.
- HERIOT-VAN ZANTEN, Agnès; DEROUET, Jean-Louis; SIROTA, Régine. Abordagens etnográficas em sociologia da educação: escola e comunidade, estabelecimento escolar, sala de aula. In: FORQUIN, Jean Claude (Org.). **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 205-297
- KINGSBURY, Henry. **Music, talent and performance: a conservatory system**. Philadelphia: Temple University Press, 1988.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LUCAS, Maria Elizabeth. Etnomusicologia e globalização da cultura: notas para uma epistemologia da música plural. **Em Pauta**, Porto Alegre, Ano VI/Ano VII, n. 9/n. 10, p. 16-21, dez. 1994-abr. 1995.
- _____. **Pontos para uma escritura etnográfica**. Texto produzido para Seminário de Dissertação/CPG Música/UFRGS, Porto Alegre, 1998.
- MAGNANI, José Guilherme; TORRES, Lilian de Lucca (Orgs.). **Na metrópole: textos de antropologia urbana**. São Paulo: Edusp, 1996.

- MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Políticas públicas setoriais de lazer: o papel das prefeituras**. Campinas: Autores Associados, 1996. Coleção Educação Física e Esportes.
- MEMÓRIA DOS BAIRROS. Morro Santana. Porto Alegre: Unidade Editorial Porto Alegre, [1997].
- OFICINAS DE MÚSICA. **Relatório geral da supervisão das oficinas de música dezembro/ 1997**. Porto Alegre, 1997.
- RICE, Timothy. **May it fill your soul: experiencing Bulgarian music**. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
- SANT'ANA, Maria Helena. **Vila Cai-Cai: a lógica da habitação reciclável**. Porto Alegre, 1997. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.
- SILVA, Walênia Marília. **Motivações, expectativas e realizações na aprendizagem musical: uma etnografia sobre alunos de uma escola alternativa de música**. Porto Alegre, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Curso de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- SMALL, Christopher. **Music, society, education**. London: University Press of New England, 1996.
- SOUZA, Jusamara. O cotidiano como perspectiva para a aula de música: concepção didática e exemplos práticos. **Fundamentos da Educação Musical**, Porto Alegre, v. 3, p. 61-74, jun. 1996.

- TEIXEIRA COELHO. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- TOURINHO, Irene. Música e controle: necessidade e utilidade da música nos ambientes ritualísticos das instituições escolares. **Em Pauta**, Porto Alegre, Ano V, n. 7, p. 67-78, jun. 1993.
- VEIGA-NETO, Alfredo J. Foucault e educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 225-246.
- VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- VIANNA, Hermano. **O mundo funk carioca**. Rio de Janeiro, Zahar, 1988.
- WILCOX, Kathleen. Differential socialization in the classroom: implications for equal opportunity. In: Spindler, George (Org.). **Doing the ethnography of schooling: educational anthropology in action**. Illinois: Waveland Press, 1988. p. 268-309.
- _____. Ethnography as a methodology and its applications to the study of schooling: a review. In: Spindler, George (Org.). **Doing the ethnography of schooling: educational anthropology in action**. Illinois: Waveland Press, 1988. p. 454-488.
- ZALUAR, Alba (Org.). **Violência e educação**. São Paulo: Livros do Tatu, 1992.

ABSTRACT

This thesis represents an ethnographic document of musical teaching and learning processes in two workshops set in popular neighbourhoods of Porto Alegre city and sponsored by the City Department of Culture. The research approached these workshops by means of a socio-educational framework, which made possible the deep comprehension of meanings and actions that result of pedagogical and musical negotiations between the workshop-teachers and the workshop-students. The organization of the music-pedagogical processes built from those interactions held during the workshop sessions were studied as "native methods". Through the native methods the workshop-community looked for musical sources among the everydaylife cultural expressions and the social nets they belonged to, besides the workshop environment itself in order to create a collective teaching and learning process.

