

Música popular em um Conservatório de Música¹

Margarete Arroyo

Resumo: O presente texto concentra-se na exposição de dados e reflexões finais de uma pesquisa, especificamente no tocante à presença da *Música Popular* em um Conservatório de Música. Esse recorte explicita a complexidade desse cenário, as várias vias de sociabilidade que passam por ele e as várias representações sobre música compartilhadas e disputadas ali. Nesse sentido, são focalizados o papel da *música popular* como indicativo de mudanças sócio-educacionais na instituição, as contradições advindas tanto da centralidade da notação musical como competência valorizada nessa escola quanto da hegemonia de práticas musicais vinculadas à cultura musical erudita européia e representações das músicas *popular e erudita* sustentando as práticas musicais e pedagógico-musicais no Conservatório. As considerações finais abordam a necessária ampliação conceitual e prática da educação musical escolar e acadêmica e a necessária transformação do olhar por parte dos educadores musicais sobre seus espaços de atuação profissional.

"Longe de ser uma atividade unificante concernente a todos os meios e a todas as classes, a música é o lugar por excelência da diferenciação pelo desconhecimento mútuo; os gostos e os estilos freqüentemente ignoram-se, julgam-se e copiam-se (...)" (Bozon, p.251)².

(16/12/1998 - TV Paranaíba - Rede Bandeirantes, Uberlândia, MG) O tema da reportagem é a 'fila' e o primeiro dia de matrícula no Conservatório, reportagem que foi ao ar em imagem direta às 8h30 da manhã. A primeira cena mostra longa fila, de mulheres na sua maioria, abrigadas sob guarda-chuvas em uma rara manhã cinzenta de garoa. Após comentários da repórter sobre as *filas constantes na vida nacional*, alguns depoimentos são colhidos:

- (mulher loura, nos seus vinte e poucos anos): *Vim pegar a senha. Estou aqui desde as 6h30 da manhã;*

- (mulher negra, cerca de 35 anos): *Tô querendo vaga pro meu menino no Conservatório;*

- (rapaz, vinte e poucos anos, fardado com uniforme da polícia militar): *Vale a pena ficar na fila, se eu conseguir a senha. Quero aprender violão;*

- (menino magro e alto, cerca de 13 anos): *Cheguei às cinco da manhã. (Com ar de vitorioso, disse): Consegui a senha. Vou fazer musicalização, mas tenho que voltar mais uma vez pra fazer a matrícula³. (Apesar do ar de vitória que o menino mostrava, ao referir-se à musicalização, seu tom*

1 Uma primeira versão deste texto foi submetida e aprovada para o GT- Músicas Populares e Educación en América Latina y el Caribe do III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional de Estudios de Música Popular (IASPM), Bogotá, Colômbia, 23 a 27 de agosto de 2000.

2 Michel Bozon é sociólogo francês.

3 Reportagem veiculada no programa "Tudo na TV", televisão Paranaíba, Uberlândia.

foi de incerteza, talvez sobre o que *musicalização* significava. Mais tarde, na reportagem, a diretora explicou que não havia vaga para instrumentos. Disse que *os candidatos poderiam matricular-se para a parte teórica, a musicalização, e ficar na fila de espera por uma vaga no instrumento*)⁴.

Os Conservatórios de Música são alvo de uma série de preconceitos, frutos de representações que foram construídas ao longo do século XX. São, em geral, tomados por estáticos, ultrapassados, mas um olhar instrumentalizado sociologicamente e antropológicamente permite desvelar uma dinâmica que vem se contrapor a essas representações.

A cena descrita acima traz informações sobre um Conservatório Estadual de Música, localizado na cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Esse “mundo musical”⁵, marcado pelas diferenciações citadas por Bozon na epígrafe, é público e atendeu no ano de 2000 cerca de quatro mil alunos, alguns deles, possivelmente, presentes naquela fila de 1998. Essas filas, que chegam a varar a noite, são rotina a cada ano, quando pessoas de idades e classes sociais diversas procuram a escola cheias de um imaginário variado sobre fazer e aprender música. Suas expectativas sobre o que encontrarão no Conservatório são diversas, o que já indica a complexidade de uma instituição como essa.

Este artigo propõe apresentar *parte* de uma pesquisa empreendida entre 1995 e 1999 em dois contextos de ensino e aprendizagem de música situados na cidade de Uberlândia, MG.: um ritual afro-católico – Congado – e uma escola de música – Conservatório Estadual (Arroyo, 1999)⁶. O presente texto concentra-se na exposição de dados e reflexões finais relativos ao Conservatório, especificamente no tocante à presença da *Música Popular* nessa escola. Esse recorte explicitará a complexidade desse cenário, as várias vias de sociabilidade que passam por ele e as várias representações sobre música compartilhadas e disputadas ali. Nesse sentido, são focalizados o papel da *música popular* como indicativo de mudanças sócio-educacionais na instituição, as contradições advindas tanto da centralidade da notação musical como competência valorizada

nessa escola quanto da hegemonia de práticas musicais vinculadas à cultura musical erudita europeia, e representações das músicas *popular e erudita* sustentando as práticas musicais no Conservatório.

Apesar das particularidades, essa escola de música enfrenta os mesmos desafios com que outras instituições escolares e acadêmicas nacionais e estrangeiras têm se deparado no contexto dos fazeres musicais na sociedade contemporânea. Por exemplo, Bruno Nettl (1995) relata sobre departamentos de música em universidades americanas e Elizabeth Travassos (1999) sobre os cursos de música na UNI-RIO. Focalizar o Conservatório em questão significa desvelar a complexidade e os embates que essas instituições enfrentam – no caso de Minas Gerais, são doze escolas estaduais de música que atendem milhares de estudantes⁷.

As reflexões finais centram-se na necessária ampliação conceitual e prática da educação musical escolar e acadêmica e na necessária transformação do olhar por parte dos educadores musicais sobre seus espaços de atuação profissional.

Com o intuito de evitar confusões de sentido, seguem algumas observações sobre os termos ‘música popular’ e ‘música erudita’.

Os termos ‘música popular’ e ‘música erudita’ são alvo de polêmica. Essas “classificações de níveis de cultura elaborada por intelectuais” (Travassos, 1999, p.123) – acrescenta-se, às duas citadas, o termo *música folclórica* –, acabaram resultando em discursos de valor que demarcam práticas musicais. Esses discursos afloraram no Conservatório focalizado neste estudo, onde um olhar instrumentalizado pôde desvelar as interações e conflitos entre as falas sobre música e as ações musicais.

A título de contextualização, vale observar que o termo *música popular*, segundo Elizabeth Travassos (1999), “remete, habitualmente, a uma lista de produtos e seus respectivos produtores” (p.123). No Conservatório, *música popular* significa tudo o que não é *erudito*.

4 As palavras em itálico referem-se a termos e expressões utilizados pelos atores no contexto do Conservatório.

5 Ver Ruth Finnegan (1989).

6 Pesquisa realizada no Programa de Doutorado do Curso de Pós-Graduação em Música da UFRGS, sob a orientação da professora Dra. Maria Elizabeth Lucas. Agradeço a oportunidade concedida pelos congadeiros e pela direção, professores e estudantes do Conservatório na realização deste estudo. A pesquisa contou com o apoio da CAPES.

7 Os outros Conservatórios Estaduais de Música estão sediados nas cidades de Montes Claros, São João del Rei, Uberaba, Diamantina, Visconde do Rio Branco, Juiz de Fora, Pouso Alegre, Leopoldina, Ituiutaba, Araguari e Varginha (Gonçalves, 1993, p.38).

Breve descrição da pesquisa

Com o objetivo de situar o presente texto no conjunto da investigação em que o Conservatório foi um dos contextos de incursão, recorro a uma breve descrição da pesquisa.

A delimitação nos dois cenários citados está atrelada à necessidade metodológica advinda do preceito antropológico de viver o estranho e estranhar o familiar. A princípio, o estranho para mim era o contexto do Congado, que presenciei pela primeira vez em 1993, quando me mudei de São Paulo para Uberlândia. Já o Conservatório era, então, considerado familiar, pois desde criança convivi com instituições desse tipo: escolas de música de tradição européia.

Buscando conhecer de modo mais denso a relação entre música e aprendizagem foi que construí o objeto de pesquisa, cuja questão central foi o desvelamento das representações sociais sobre fazeres musicais em cenários social e culturalmente diferenciados de ensino e aprendizagem de música. Os objetivos foram desvelar essas representações em cada contexto, reconstituí-las (Magnani, 1986) e interpretá-las no âmbito de suas práticas de ensino e aprendizagem musical e, finalmente, refletir sobre a relação entre educação musical e cultura.

O método de pesquisa foi o etnográfico. Passei, em trabalho de campo, dez meses, distribuídos ao longo de três anos, fazendo uso de diferentes técnicas de pesquisa – observação participante, entrevistas abertas, diários de campo, gravações em cassete e vídeo, fotos e análise de documentos.

O referencial teórico é antropológico-interpretativo-reflexivo, sendo que três conceitos estão na base da captação, análise e interpretação dos dados coletados: o conceito sócio-atropológico de representação social, o conceito de cultura e o de fazer musical. Representação social é entendida como uma forma de saber conceitual e prático construído e compartilhado coletivamente e compreendido no senso comum como uma forma naturalizada de significado (Durkheim, 1994; Moscovici, 1988). Defini cultura de acordo com Geertz, ou seja, como uma teia de significados construídos nas interações sociais (Geertz, 1989) e o fazer musical como “uma ação social”, segundo Blacking (1995, p. 223) “resultado da interação interpessoal com ao menos três conjuntos de variáveis: sons ordenados simbolicamente, instituições sociais e uma seleção de capacidades cognitivas e sensorio-motoras do corpo humano” (Blacking, 1992, p. 305).

Este estudo caracteriza-se, assim, pelo lançamento de um olhar antropológico sobre cenários onde ensino e aprendizagem de música acontecem. Descrever antropológicamente esses cenários significa focalizar os processos interativos de seus atores e as formas simbólicas por eles compartilhadas e disputadas. Nesse sentido, pontua Juarez Dayrell,

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por (...) seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (Dayrell, 1996, p.137).

O Conservatório de Música

Uberlândia, localizada no sudoeste de Minas Gerais, quase na região central do Brasil, é o contexto sociocultural de inserção do Conservatório de Música, sendo este um espaço de reprodução de representações que marcam a cidade.

A cidade, nos seus pouco mais de 100 anos e cerca de 500.000 habitantes, é caracterizada por um ‘ethos’ de modernidade (Alem, 1991), articulado com seu papel político, econômico e cultural de capital regional. Agroprodutora e possuidora de um parque industrial, Uberlândia atrai migrantes de diversas partes do estado, de estados vizinhos, do norte e nordeste do país.

O olhar aguçado etnomusicologicamente desvela uma intensa atividade musical na cidade, constituída por ‘mundos musicais’ variados: músicos populares – de pagode, sertanejo, mpb, jazz e rock – que se apresentam no bares, banda municipal, orquestra da Universidade, corais, escolas, grupos de cultura popular – Congado, Folia de Reis, Carnaval e terreiros de Umbanda, entre outros. Trata-se de uma evidência concreta do papel da música para além de “uma atividade unificante”, como ressalta Bozon; esses ‘mundos musicais’ competem, integram-se e copiam-se.

O Conservatório de Música em foco foi fundado em 1957 por particulares e encampado pelo estado em 1978. É um dos ‘mundos musicais’ com grande visibilidade na cidade dada sua inserção em diferentes espaços extra-escolares, quando das apresentações musicais, e seu número expressivo de alunos oriundos dos diversos bairros e de vários contextos socioculturais.

Como mencionei anteriormente, a princípio o Conservatório de Música era um mundo familiar

para mim, porém estava consciente de que o olhar antropológico colocava-me o desafio de estranhar o familiar. Nesse exercício fui percebendo aspectos que o olhar habitual não nos permite perceber. Tratou-se, de fato, de uma “operação intelectual transformadora” (Lucas, 1998, p.6) que exigiu uma articulação entre o observado e o vivido no campo e um referencial teórico capaz de possibilitar o olhar diferenciado para um mundo tomado de representações largamente partilhadas referentes a *salas de aula, aulas de instrumento e teoria musical, professores e alunos*.

Dois pontos de estranhamento marcaram minha interpretação do Conservatório. O primeiro foi a densidade desse cenário, que contrastava com minha visão rasa e linear de instituições desse tipo, somada à representação largamente difundida no meio acadêmico musical dos Conservatórios como contextos estagnados. O segundo foi a presença insistente da idéia de mudança nessa escola, idéia manifestada através de ações e de falas dos diversos atores e reiterada em diferentes ocasiões.

Antes de focalizar a presença das músicas populares, articuladas principalmente à idéia de *mudança*, categoria êmica (referente às falas e ações dos atores sociais) que guiou a interpretação do cenário, procedo a uma breve descrição do Conservatório, seguida do modelo teórico-metodológico que fundamentou o levantamento, a análise e a interpretação do material etnográfico.

O Conservatório de Uberlândia atende milhares de estudantes dos 7 anos à terceira idade, oriundos de diferentes classes sociais e grupos étnicos, religiosos e profissionais. Evangélicos de diferentes igrejas, militares, alunos e ex-alunos da universidade pública local, alguns congadeiros, crianças, jovens, adultos, incluindo uma porcentagem expressiva de idosos, compõem essa diversidade sociocultural que traz implícitas diferentes representações sociais sobre música. Assim, se, tradicionalmente, essa escola era freqüentada pelos filhos da elite da cidade, de origem européia, nos últimos anos seus estudantes procedem de diferentes classes sociais, incluindo uma significativa parcela de afro-brasileiros. O número de professores passa dos cem. A formação desses é muito variada: formados no próprio Conservatório, portando com nível técnico, formados em cursos de graduação em música – bacharelado e licenciatura, músicos populares que não passaram por processos acadêmicos de formação musical.

Além das aulas, o Conservatório mantém vários grupos instrumentais, como uma orquestra, uma banda de sopros, grupos de música popular (seresta, rock, axé music), conjuntos de câmara e corais.

O fazer musical praticado no Conservatório de Música guarda vínculos estreitos com a cultura musical erudita européia, tanto pela origem dessa modalidade de instituição de ensino no século XVIII na Europa, quanto pela representação de superioridade daquela cultura musical sobre outras de acordo com o eurocentrismo. Mas o Conservatório de Música em cena neste relato está vinculado também a uma historicidade relacionada ao processo colonialista - a instalação de Conservatórios de Música no Brasil, a partir do século XIX - e, de modo mais específico, ao processo de criação da rede de Conservatórios Estaduais de Música em Minas Gerais, a partir de 1950, atrelado de modo relevante a questões “político-pessoais” (Gonçalves, 1993, p.155). Durante os anos 70, a *música popular* começou a ser admitida no *Conservatório* de Uberlândia, sendo que, no decorrer do trabalho de campo desta pesquisa - 1995 a 1997 -, essa modalidade pareceu ganhar espaço cada vez maior. Nesses anos, também acentuaram-se as políticas neoliberais para a educação, tanto no sistema federal, quanto estadual, cujos discursos e ações estavam presentes na escola em foco, revelando a articulação dos terrenos culturais com sua contemporaneidade.

Interpretei o Conservatório de Música como uma instituição escolar, conceituando instituição segundo Mary Douglas (1998). Essa antropóloga argumenta que as instituições estão baseadas em analogias naturalizantes que lhes conferem legitimidade. Considerando que a instituição conservatório está fundada em analogias constitutivas da cultura ocidental, analogias legitimadas em oposições tais como espiritual versus material; esquerdo versus direito; corpo versus mente, empreendi a análise do contexto a partir de três eixos interpretativos da idéia êmica de *mudança*: *mudança* no âmbito das analogias naturalizantes, em que é representada em oposição à permanência e alinhada à modernidade; *mudança* em contraposição à representação largamente difundida dos Conservatórios como instituições estáticas; articulação entre *mudança* e representações sociais sobre o fazer musical no contexto do Conservatório.

A identificação das práticas desse cenário com as analogias naturalizantes do lado direito na oposição esquerda / direita, isto é,

[esquerdo]	[direito]
"passividade	atividade
permanência	mudança
antigüidade	modernidade"

(Douglas, 1998, p.71)

guarda um sentido de avanço contínuo e linear, no qual a própria idéia de *mudança* se encontra. O sentido de *mudança* no Conservatório emerge em contraposição à idéia de permanência.

Esse sentido de *mudança*, que indica reprodução do 'ethos' de modernidade que marca Uberlândia, mais o desvelamento da densidade sociocultural presente nessa escola, problematiza a representação difundida dos conservatórios de música como instituições estáticas.

A interpretação do material etnográfico desvelou que o fazer musical no Conservatório de Uberlândia é marcado por uma tensão entre permanência e *mudança*. De um lado, a permanência de práticas *musicais eruditas* européias; de outro lado, a *mudança*, com a inserção cada vez maior da *música popular* no espaço da escola.

Segui como linha interpretativa sobre esse fazer musical a interface entre o musical e o sociocultural estudada na Etnomusicologia. As idéias do fazer musical como ação social, segundo John Blacking (1995, p.223), ou como "criação de vida social", segundo Anthony Seeger (1988, p.83), foram a base da interpretação. Assim, a ênfase da análise esteve no processo e não no produto musical.

O jogo entre o familiar e o estranho foi estendido também à descrição do fazer musical no cenário. Apesar de maior familiaridade com esse mundo musical do que com o mundo musical do Congado, busquei aqui um olhar de estranhamento, ao considerar o Conservatório como também produtor musical local, baseada na idéia da recriação dos produtos culturais. A atenção esteve voltada para os atores do Conservatório que recriam concepções e práticas musicais comuns a muitos cenários das sociedades urbanas contemporâneas, tornando seu fazer musical particularizado.

Minha compreensão desse cenário musical foi acontecendo durante as diferentes situações

vividas e observadas durante o trabalho de campo: os discursos sobre música e as ações musicais dos diferentes atores nos seus diversos papéis e identidades sociais (alunos, professores, diretoras, idade, gênero, classe social, etnia), discursos e ações manifestados desde o ensino e a aprendizagem, praticados em situações de sala de aula ou fora dela, até *ensaios*, *apresentações* e outros eventos como o *Concurso Interno Erudito* e a *Feira de Artes Musicais*.

Música Popular no Conservatório

A interpretação do papel da *música popular* nesse Conservatório está atrelada à historicidade dessa instituição relacionada às práticas da cultura musical erudita e articulada à idéia êmica de *mudança* e às representações sociais sobre o fazer musical dos diversos atores⁸:

Daniel, 10 anos, filho único de uma família que veio de mudança de São Paulo. O pai era *pedreiro* e a mãe, *empregada doméstica*. Daniel estava matriculado em *violão* e em *Musicalização e Criatividade*:

(09/09/96) *Eu vim aqui pro Conservatório pra aprender música, porque desde quando eu era pequeno minha mãe ligava o rádio e eu ficava dançando e cantando com ela. A gente morava em São Paulo e aí ela falou: 'Aqui eu não vou te pôr em escola de música porque aqui é muito violento'. Nós tava planejando mudar pra cá. Quando chegou aqui ela falou pra mim, quando eu completasse 10 anos ela ia me colocar. Eu queria mesmo era aprender teclado, mas como só tinha na 5ª. série, tô fazendo violão.*

A experiência musical de Daniel vinha do rádio, do cantar e do dançar. Essa experiência, a opção pelo teclado e depois pelo violão trazem implícita a expectativa de que encontraria no Conservatório a *música popular*. O que ocorria, entretanto, era um conflito entre expectativas como as de Daniel e o modelo de educação musical ao qual o Conservatório estava atrelado. Esse conflito resultava na desistência dos alunos, que se evadiam da escola. Ao cruzar dados relativos às expectativas dos alunos, como as de Daniel, à preocupação dos professores e da direção com a expressiva evasão dos estudantes e a uma inserção crescente da *música popular* nessa escola nos últimos anos, levantei a hipótese de que a introdução da *música popular* no Conservatório foi resultado, mesmo que parcial, da pressão de alunos. Encontrei respaldo para essa suposição nas falas de alguns professores:

Luzia, pouco mais de 30 anos, foi aluna do Departamento de Música da Universidade local e dava *aulas* no Conservatório há uns 20 anos:

8 O nomes dos atores são fictícios.

(12/08/97). *Aqui no Conservatório trabalho com o 2º Grau, dando aulas de piano e na disciplina "Acompanhamento, transposição e leitura à primeira vista". Foi nesta disciplina que comecei a introduzir música popular. A gente vê que os alunos têm uma sede muito grande de música popular. Somente uns poucos não gostam de tocar popular.*

O professor e músico popular Dado era quem estava encarregado da *disciplina prática de conjunto* e foi ele outra pessoa que entrevistei para entender o lugar e papel da *música popular* no Conservatório:

(02/09/97) *Eu posso fazer uma síntese rápida da música popular no Conservatório. A introdução se deu em 1980 com minha entrada aqui, ensinando guitarra e cavaquinho. Antes da introdução da música popular, o Conservatório tinha somente uns 600 alunos. Hoje ele está com 3.000 [sic]. Vinha gente de ônibus ter aulas aqui. Gente de Araguari, Ituiutaba [cidades vizinhas a Uberlândia].*

Eu leciono guitarra, meu instrumento principal, violão, baixo, cavaquinho e prática de conjunto. Aliás, a prática de conjunto⁹ está provocando uma revolução no Conservatório. Ela começou há 4 meses e porque os alunos de piano não dão conta de tocar música popular, vamos introduzir a disciplina piano popular.

As falas de Luiza e Dado revelam que a introdução da *música popular* no Conservatório vem responder a uma negociação com os alunos e seu papel pode ser interpretado como sendo colocada na contramão para estancar a *evasão*. Essas *mudanças* podem ser articuladas com as representações sobre o fazer musical, nesse caso, um alargamento do que se considerava fazer musical apropriado a uma instituição escolar. Tradicionalmente, instituições tais quais os Conservatórios de Música mantiveram-se como espaço prioritariamente voltado para o ensino da música erudita européia. Eram também reprodutoras de representações acadêmico-musicais atreladas àquela música, como: "concepção de 'música 'absoluta', existente por si só, independente da vida social mundana" (Kingsbury, 1988, p.6); presença imprescindível de "talento" para produzi-la (*Ibid.*, p.59) e "superioridade" justificada por sua "complexidade estrutural e sofisticação" (Nettl, 1995, p.40). Mas a *música popular*, presente através da *prática de conjunto*, promoveu, segundo Dado, *uma revolução no Conservatório*. De acordo com a fala do professor, essa *revolução* relaciona *música popular* a um aumento significativo de alunos.

No âmbito desse recorte, a *música popular* apareceu representada de várias maneiras. Para parte dos alunos, ela estava vinculada às suas expectativas de inserção no Conservatório, que,

quando não atendidas, eram expressas numa forma de resistência: a *evasão*. Para parte dos professores, ela significou *mudança* como classificação ocidental relacionada à inovação como aparece nas analogias a partir do eixo complementar mão esquerda/mão direita já citado.

Nesse quadro, a centralidade da *música erudita* na educação musical começa a ser relativizada, mas seu poder hegemônico ainda transparece em falas e ações como a ênfase no domínio dos códigos escritos sinaliza.

A relação oralidade e escrita

Ler música emergiu como uma das competências musicais mais valorizadas no Conservatório, sobremaneira pela direção e professores e, no processo de escolarização, pelos alunos. Um depoimento de Júlio, músico popular que lecionava nessa escola, expressa a rede de significados vinculados à relação *música popular* e escrita musical:

Fui o primeiro professor de violão popular, isto em 1973. Até então o trabalho aqui era só clássico. Eu tocava num grupo de samba e a gente tocava nos diretórios das faculdades de medicina e de engenharia da Universidade. Não tinha outro lugar pra tocar. Então, entrei no Conservatório para substituir uma professora que pegou licença por estar grávida. Nessa época, eu não tinha experiência com música, só tinha experiência com música popular.

Essa última frase de Júlio chamou minha atenção. Relacionei-a com outras afirmações do professor e com discursos e ações em diferentes contextos contemporâneos sobre a relação entre escrita musical, desenvolvida no âmbito da cultura musical erudita européia, e o que é valorizado como competência musical, no meio escolar e acadêmico musical (Nettl, 1983, p.65; Vulliamy e Shepherd, 1984). Esse tema também era recorrente no *Conservatório*. Tendo tais referências como base, procurei reconstituir algumas representações presentes na fala de Júlio.

Na relação entre escrita musical e competência musical, uma interpretação possível da fala de Júlio vincula-se à questão do domínio, ou não, da escrita musical da cultura erudita européia e uma representação de música como sendo essa escrita. O emprego da palavra *música*, no caso, pode ser interpretado como remetendo a duas representações: na primeira ocorrência - *eu não tinha experiência com música* - ele parecia querer dizer que não dominava a notação musical;

⁹ A *prática de conjunto* era voltada para o repertório de *música popular* e a *música de câmara*, para o repertório erudito.

nesse caso, a palavra *música* significando notação musical; na segunda ocorrência - só [tinha experiência] *com música popular* - passava a mensagem de que, pelo fato de não dominar a leitura e escrita musical, não sabia música. Também é possível inferir ter-se referido ele a duas maneiras diferenciadas de conhecer música: um conhecimento relativo à cultura da *música erudita* e outro, relativo à cultura da *música popular*.

É relevante observar que, em outras situações da prática musical e de discurso sobre música no *Conservatório*, articulações entre *música popular* e *música erudita* e *leitura musical*, como competência musical valorizada emicamente puderam ser observadas:

Lívia, cerca de 30 anos e cujo objetivo de estar no *Conservatório* era *terapêutico*, falou sobre sua relação com as *matérias teóricas*:

(30/09/97) *A aula de teoria é uma aula voltada para o quadro e caderno. Falta mais prática. Do jeito que tá não é muito bom.*

Lívia comentou sobre a filha, 10 anos:

lasmim veio pela convivência. Ela ia comigo ao coral da Universidade, assistia às aulas. Eu a pus na flauta, mas ela não gostou. Teoria ela não gostava, chorava (...)

A construção do conhecimento musical relativo à cultura musical erudita europeia incorpora diversos procedimentos, incluindo a oralidade. Porém, a “cultura musical ocidental acadêmica”, conforme se refere Nettl (1983, p.65), confere centralidade ao domínio da escrita musical. Por outro lado, a construção do conhecimento relativo às práticas das músicas populares é marcadamente oral. O papel do domínio dos códigos escritos é aceitável mas não determinante nessa prática. A questão da oralidade/escrita relativa aos fazeres musicais das músicas populares e eruditas pode ser melhor compreendida a partir do modelo de análise proposto por Trimillos (1988), relacionando aspectos comuns a diferentes culturas musicais com seus papéis “crítico”, “desejável” ou “causal” nessas culturas. Assim, é possível considerar que a notação musical ocidental é um aspecto crítico na cultura musical erudita europeia, por ser indispensável à sua produção e aprendizagem. Para a cultura da música popular, a notação seria desejável e até mesmo casual, por não ser determinante na sua produção e aprendizagem. Aqui o crítico é a oralidade, que, por sua vez, na música erudita é desejável.

A partir dessas considerações, a presença da *música popular* no *Conservatório* e a centralidade da escrita/leitura musical nessa escola

apontariam para uma contradição?

Parece que aqui se encontra um grande desafio à inserção das músicas populares nos sistemas escolares centrados nos códigos escritos. A esse respeito, é importante observar com Richard Middleton (1990, p.105) que

O treino nesta centralidade da notação induz a formas particulares de escuta, e estas tendem a ser aplicadas a todo tipo de música (...) [Outro] aspecto da centralidade da notação é sua tendência em estimular a reificação: a partitura passa a ser vista como 'a música' (...) (itálico no original).

As representações das músicas popular e erudita

A presença concomitante das denominadas *música popular* e *música erudita* no *Conservatório* demonstra estar em processo de elaboração. Por um lado, a tradicional presença da *música erudita* nessas instituições de ensino, tradição muito incorporada nas representações sobre o fazer musical de grande parte de seus atores, principalmente professores e adultos de classe média, entrava em conflito com a inserção da *música popular*.

A historicidade do *Conservatório* ligada à cultura musical erudita europeia, mais especificamente à “cultura musical ocidental acadêmica” (Nettl, 1983, p.65), a presença crescente da *música popular* e as tensões, contradições e elaborações resultantes da interface entre esses dois mundos musicais resultam em temas a partir dos quais busquei reconstituir o fazer musical nesse cenário.

Essa constituição encontrou na noção de articulação elaborada por Lawrence Grossberg (1992) uma base interessante para interpretar as representações da *música popular* e *música erudita* nesse cenário:

Articulação é a construção de um conjunto de relações sobre outro conjunto de relações; ela envolve o desligamento e as desarticulações de conexões a favor de outras ligações e rearticulações. Articulação é uma luta contínua pela reposição de práticas dentro de um campo mutante de relações - o contexto - no interior do qual uma prática é localizada (p.54).

Se parte da literatura musicológica dos anos 70 e 80 tratava *música popular* e *música erudita* como mundos musicais antagônicos (Shepherd et al., 1977), nos anos noventa, esse tratamento começou a ser questionado. Também fundamentada na noção de articulação de Grossberg, a etnomusicóloga Jocelyne Guilbault defende:

o que é necessário (...) é um novo foco que ao invés de tentar identificar e documentar culturas já formadas e estabilizadas, examine os *processos* pelos quais as culturas são constituídas e continuamente reformuladas e realinhadas. Estes novos focos deverão ser aqueles que têm sido chamados de *pontos de articulação e rearticulação* (Guilbault, 1997, p.34 - itálico no original).

O que foi possível perceber no tocante às *músicas popular e erudita* no Conservatório é que elas criam uma rede de representações conflituosas. A inserção da *música popular* nesse cenário sinaliza fortemente para mudanças, de certa maneira até mesmo para sua sobrevivência como instituição. A idéia de *mudança* vinculada à *música popular* pode ser relacionada àquele eixo 'esquerdo/direto' que produz analogias na cultura ocidental, já citado, e no qual a *música erudita* aparece atrelada à permanência:

esquerdo]	[direito]
"passividade	atividade
permanência	mudança
antiguidade	modernidade"
	(Douglas, 1998, p.71).
música erudita	música popular

Por outro lado, a *música popular* aparece submetida a práticas consagradas da *música erudita* e a práticas escolares. As representações sociais da cultura musical acadêmica ainda mantêm uma aura de superioridade da *música erudita*. Vista a partir de outro eixo que produz analogias – 'espiritual/material', a superioridade da *música erudita* é mantida e a *música popular* é desvelada como inferior:

Espiritual	Material
Divino	Mundano
<i>Música erudita</i>	<i>Música popular</i>

Conclusão

O Conservatório de Música focalizado neste estudo é marcado por particularidades, mas mantém aspectos comuns com outros contextos escolares/acadêmicos contemporâneos (Nettl, 1995; Travassos, 1999). As diferentes experiências musicais dos estudantes que procuram essas instituições, experiências marcadas pelas "transformações da sensibilidade musical contemporânea" (Carvalho, 1999, p.53), entram em conflito com as concepções que ainda regem o que se valoriza como música e o que deve ser ensinado e aprendido nesses contextos.

Adensando a reflexão sobre os dados descritos, as considerações de Simon Frith sobre o valor em música são relevantes. Para Frith (1990, p.96), "argumentos sobre música, [por exemplo,

sobre o que é boa música] são menos sobre as qualidades da música em si e mais sobre como situá-la (...), [pois], somente podemos escutar música como tendo valor (...) quando sabemos o que ouvir e como ouvir" (grifo nosso). Ele continua: "nossa recepção da música, nossas expectativas sobre ela não são inerentes à música em si", mas aos discursos construídos sobre ela. Simon Frith sustenta sua tese nos conceitos de 'art worlds' e de 'capital cultural' propostos respectivamente por Howard Becker e por Pierre Bourdieu:

Becker sugere que, para se compreender objetos de arte e a resposta das pessoas a eles, temos que compreender os processos institucionais e discursivos ('the art world') nos quais eles são construídos como objetos de arte, como obras cujos tipos particulares de resposta estética torna-se socialmente apropriada. Pierre Bourdieu usa o conceito de capital cultural para relacionar valores culturais a variáveis sociais (idade, classe, gênero, etnia, etc) (...) As razões por que diferentes pessoas estão engajadas com diferentes 'art worlds' relaciona-se à quantidade (e tipo) de capital cultural que elas possuem (*Ibid.*, p.97).

Articulando "os processos institucionais e discursivos" com "o capital cultural", Frith analisa o que ele considera serem os três tipos de "prática discursiva" sobre os quais a música é avaliada: (1) o mundo da música burguesa - mundo da música erudita européia - "(ou a cultura dominante, segundo Bourdieu)"; (2) "o mundo da música folclórica (grosseiramente próximo do que Bourdieu quer dizer por cultura popular)"; (3) "o mundo da música comercial" (música popular). O que considero interessante na análise de Frith é que ela aponta para a necessidade de uma visão que estabeleça relações entre esses mundos musicais. Eles não existem autonomamente, mas sim relacionam-se:

os discursos musicais burgueses, folclórico e comercial não existem autonomamente; eles se desenvolveram relacionando-se - por oposição - um ao outro; cada um representa uma resposta a um problema do fazer musical na sociedade capitalista (...). Em termos de pesquisa, isto significa que devemos parar de tratar os mundos da música erudita, folclórica e popular como se eles fossem objetos distintos de estudo, mas examiná-los comparativamente, traçando suas soluções contrastantes aos mesmos problemas. Como a música é ensinada e aprendida nos diferentes mundos? Como a habilidade é definida? (...) Como os diferentes mundos vêm as inovações? (...) Esta sociologia comparativa pode revelar muito menos distinções entre estes mundos do que seus valores discursivos apontam (Frith, 1990, p.101).

Essas considerações parecem-me apropriadas para adensar uma interpretação das representações sociais sobre o fazer musical no cenário do Conservatório. A presença das práticas discursivas que separam *música erudita* e *popular* e que tiveram sua origem no cenário acadêmico estão fortemente presentes no Conservatório. Estar consciente

dessa questão pode significar avançar na proposta de Frith.

Tenho defendido que lançar um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical – escolares ou não escolares, “formais” ou “informais” – pode proporcionar à Pedagogia Musical uma ampliação conceitual e prática necessária para lidar com esse quadro conflituoso (Arroyo, 2000). Entendo que essa ampliação contribuirá para se abordar as músicas populares nos sistemas escolares/acadêmicos livres das amarras da cultura musical erudita que, afinal, tem sido a lógica hegemônica nesses sistemas.

Essa ampliação deve passar principalmente pela relativização do olhar sobre práticas musicais e pela conseqüente transformação dos olhares de educadores musicais – seja nas escolas de ensino básico, nas escolas especializadas ou nos cursos superiores. Nesse processo, rever e transformar representações sobre o fazer musical, entretanto, deve acontecer com a consciência de que os contextos escolares/acadêmicos recriarão as práticas musicais dentro dos aspectos que particularizam essas instituições como espaços culturais.

Referências Bibliográficas

- ALEM, João Marcos. Representações coletivas e história política em Uberlândia. *História e Perspectivas*, n.4, p. 79- 102, jan/jun. 1991.
- ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, n. 5, p.13-20, 2000.
- ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música.* (Tese de Doutorado) CPG-Música, UFRGS, 1999.
- BLACKING, John. The biology of music-making. In: MYERS, Helen (ed.). *Ethnomusicology: an introduction*. Nova York: Macmillan Press, p.301-314, 1992.
- BLACKING, John. *Music, culture and experience: selected papers of John Blacking*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- BOZON, Michel. Pratiques musicales et classes sociales: structure d'un champ local. *Ethnologie Française*, v.14, n.3, p.251-264, 1984.
- CARVALHO, José Jorge. Transformações da sensibilidade musical contemporânea. *Horizontes Antropológicos – Música e Sociedade*, v.5, n.11, pp.53-92, 1999.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: Dayrell, J. (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, p.136-161, 1996.
- DOUGLAS, Mary. *Como as instituições pensam*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- DURKHEIM, Émile. Representações individuais e representações sociais. In: Durkheim, E. *Sociologia e Filosofia*. São Paulo: Ícone, 1994.
- FINNEGAN, Ruth. *The hidden musicians: making-music in an English town*. Cambridge: Cambridge University, 1989.
- FRITH, Simon. What is good music? *Canadian University Music Review*, v.10, n.2, pp.92-102, 1990.
- GEERTZ, Clifford *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1989.
- GONÇALVES, Lilia N. *Educar pela música: um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos conservatórios estaduais mineiros na década de 50.* (Dissertação de Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Música, UFRGS, 1993.
- GROSSBERG, Lawrence. *We gotta get out of this place: popular conservatism and postmodern culture*. London: Routledge, 1992.
- GUILBAULT, Jocelyne. Interpreting world music: a challenge in theory and practice. *Popular Music*. v.16, n.1, p.31-44, jan.1997.
- KINGSBURY, Henry. *Music, talent, and performance: a conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple, 1988.
- LUCAS, Maria Elizabeth. *Pontos para uma escritura etnográfica*. Porto Alegre: Seminário de Dissertação - CPG - Música, UFRGS, 1998. (Mimeo)
- MAGNANI, José G. C. Discurso e representação, ou de como os baloma de Kiriwina podem reencarnar-se nas atuais pesquisas. In: Cardoso, Ruth (org.) *A aventura antropológica*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.127- 140,1986.
- MIDDLETON, Richard. *Studying popular music*. Milton Keynes: Open University Press, 1990.
- MOSCOVICI, Sergei. Notes towards a description of social representation. *European Journal of Social Psychology*, v.18, p. 211-250, 1988.
- NETTL, Bruno. *Heartland excursions: ethnomusicological reflections on schools of music*. Chicago: University of Illinois, 1995.
- NETTL, Bruno. *The study of Ethnomusicology: twenty-nine issues and concepts*. Urbana: University of Illinois, 1983.
- SEEGER, Anthony. *Why Suyá sing: a musical anthropology of an Amazonian people*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto musical: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos – Música e Sociedade*, v.5, n.11, pp.119-144, 1999.
- TRIMILLOS, Ricardo; HÁLAU, Hochschule, Maystro, and Ryu: cultural approaches to music learning and teaching. *International Music Education*, ISME, yearbook, n.15, pp.10-23, 1988.
- VULLIAMY, Graham; SHEPHERD, John. The application of a critical sociology to Music Education. *British Journal of Music Education*, v.1, n.3, p.247-66, 1984.

