

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO UNIRIO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL

TAMARA DE SOUZA CAMPOS

Self em construção:
etnografia da formação de um regente

Rio de Janeiro – RJ
2017

TAMARA DE SOUZA CAMPOS

SELF EM CONSTRUÇÃO

Etnografia da formação de um regente.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Memória Social. Área de concentração: Memória Social e Linguagem

Orientadora: Prof^a. Dra. Diana Pinto

Rio de Janeiro – RJ
2017

TAMARA DE SOUZA CAMPOS**SELF EM CONSTRUÇÃO:**
etnografia da formação de um regente.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Memória Social. Área de concentração: Memória Social e Linguagem

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Diana Souza Pinto (orientadora)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profa. Dr^a. Josaida Gondar
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Profa. Dr^a. Maria Claudia Coelho
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Profa. Dr^a. Branca Telles Ribeiro
Universidade de Lesley (EUA)

Prof. Dr. Frederico Barros
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Prof. Dr. Claudia Rezende (suplente)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Liana de Andrade Biar (suplente)
Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio)

AGRADECIMENTOS

Ao aluno e professor de regência, que permitiram e participaram da pesquisa, sempre muito pacientes, educados e estimulantes.

A todos os músicos e maestros, pois este trabalho espera contribuir para uma reflexão sobre essa relação, por vezes conturbada.

Meu muito obrigado a minha orientadora Diana Pinto, sempre amiga e muito profissional. Foi muito além da orientação, sendo uma figura em que me espelho, pois espero, um dia, ser tão boa professora, pesquisadora e orientadora, mantendo a mesma competência, humanidade e bom humor.

Agradeço aos demais membros da banca, professora Josaida Gondar, do PPGMS, pelas considerações inestimáveis, a Maria Claudia Coelho, do PPCIS-Uerj, que percebeu antes de mim do que o meu trabalho se tratava, contribuindo imensamente para o crescimento do mesmo. A Branca Telles e Frederico Barros, por dedicarem horas de seu tempo na leitura do trabalho para compor a banca. Sou privilegiada por ter tido contato com excelentes profissionais da academia. A Claudia Rezende e Liana Biar, por aceitarem a convite para suplentes.

A todos os professores do PPGMS, pelas valiosas aulas, textos e conversas.

A Francisco Ramos, coordenador do PPGMS, conselheiro e amigo, às funcionárias do administrativo do programa, pelo pronto serviço e pelas risadas, bem como a Hercília e Fátima, por manter o programa sempre na mais perfeita ordem, regalando a todos com um café sempre renovador.

A Capes, pelo financiamento que proporcionou essa pesquisa ser feita.

A Ronaldo Oliveira de Castro, amigo que discutiu a tese intensamente comigo, recomendando textos e autores.

A Julio, pelo estímulo, apoio e amor.

A minha mãe e a Fábio, meus mentores e amigos intelectuais dessa e de outras vidas.

“Sem a música, a vida seria um erro”.

(FRIEDRICH NIETZSCHE)

SELF EM CONSTRUÇÃO: etnografia da formação de um regente.**RESUMO**

Este trabalho apresenta uma etnografia da audição a partir de trabalho de campo desenvolvido por quase dois anos em uma escola de Música de uma universidade do Rio de Janeiro. O objetivo da tese é analisar o processo de formação do *ethos* do maestro de orquestra a partir de um estudo de caso de um aluno em formação. Mas tal profissionalização, seja para o maestro, ou para o músico, ocorre por meio do sentido auditivo, que assume todo um caráter especial no campo. Aprender, no universo orquestral, envolve uma escuta ativa musical, conforme a concepção de Adorno, na qual ouvir é uma ação, e não uma forma passiva de recepção, como frequentemente se imagina. Toda a identidade profissional, portanto, pode ser elaborada tendo em vista o exercício dessa escuta que os atores conquistam gradativamente. Outras questões fulcrais da pesquisa são como maestro e aluno evocam a memória da profissão nas suas ações? Como agem colaborativamente na definição do que é ser maestro? Em que medida e como essa memória é evocada, sendo operacionalizada na performatização dos atores? Além de refletir sobre como professor e aluno de regência organizam suas atividades, tendo em vista que o ensino da regência ocorre na ausência de uma orquestra, em um trabalho imaginativo, que evoca um repertório de gestos, olhares e semblantes, envolvendo um exercício complexo de escuta ativa. À luz do interacionismo simbólico, será investigado como os atores constroem um discurso que significa e re-significa o que é ser maestro, até que ponto a questão da autoridade ainda está presente no imaginário orquestral, como eles recorrem à história e memória da profissão, tomando a memória com um processo em construção, onde passado é articulado no presente, visando um futuro que se deseja construir. Dessa forma, são objeto de análise os discursos co-criados por professor e aluno ao longo das diversas interações em sala, nas quais entendimentos são compartilhados e negociados.

Palavras-chave: Ethos profissional. Formação do regente. Etnografia. Discurso.

THE SELF UNDER CONSTRUCTION: An ethnography of becoming an orchestra conductor.

ABSTRACT

This thesis presents an ethnography of hearing based on field work conducted at a Music school of a university in Rio de Janeiro, Brazil, for over two years. Its aim is to analyze the process of ethos development of orchestra conductors based on the case study of a student. This professionalization of both conductors and musicians, however, is founded on the sense of hearing, which takes on a special character in the field. In the realm of the orchestra, learning involves structural hearing in the sense of Adorno's concept, where it is an action, not a passive form of reception as it is often believed to be. Therefore, the professional identity can be developed through the practice of this form of hearing, which the actors gradually acquire. Other essential issues are: how do the conductor and the student evoke the memory of the profession in their actions? How do they work collaboratively to define what it is to be a conductor? To what extent and how is this memory evoked seeing that it is operationalized in the performatization of the actors? There is also a reflection on how the orchestra conducting teacher and student organize their activities, since there is no orchestra during the classes and the teaching is based on imaginative work that evokes a repertoire of gestures, looks and facial expressions involving a complex exercise of structural hearing. In light of symbolic interactionism, this thesis will investigate how the actors construct discourse that constantly resignifies what it means to be a conductor, to what extent the issue of authority is still present in the orchestra imagery, and how they resort to the profession's history and memory, considering memory as a process under construction, where the past is connected to the present to create the desired future. Thus the objects of the analysis are the discourses co-created by the teacher and the student during several classroom interactions, where understandings are shared and negotiated.

Key words: Professional ethos. Becoming an orchestra conductor. Ethnography. Discourse.

LISTAS DE IMAGENS

Figura 1 – disposição de instrumentos na orquestra de acordo com timbre	52
Figura 2 – organização da orquestra por instrumentos	53
Figura 3 – Sala de regência frente	56
Figura 4 – Sala de regência fundos	57
Figura 5 – Imagem 1 partitura Pavane	148
Figura 6 — Imagem 2 partitura Pavane.....	149
Figura 7 – Imagem 1 da partitura da 1ª Sinfonia de Beethoven	157
Figura 8 – Imagem 2 da partitura da 1ª Sinfonia de Beethoven	158
Figura 9 – Desenho digital que representa o movimento errado, segundo Samuel	163
Figura 10 – Desenho digital que representa o movimento correto, segundo Samuel..	164
Figura 11 - Grade de regência. Documento cedido por Rodrigo.....	172

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 QUESTÕES DE PESQUISA E ORGANIZAÇÃO DA TESE	15
2 SOBRE O CAMPO	19
2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O CAMPO	19
2.2 MAPEAMENTO DO CAMPO	20
2.3 MINHA INSERÇÃO NO CAMPO	24
2.4 SOBRE OS PRINCIPAIS COLABORADORES DE PESQUISA	29
2.5 A ESCOLA DE MÚSICA.....	33
2.6 O PRIMEIRO ENSAIO: DESCOBRINDO O CAMPO MUSICAL.....	36
2.7 A DINÂMICA DO CAMPO	43
2.7.1 Perspectiva de entrevista	47
2.8 PRÁTICA DE ORQUESTRA: APRENDENDO A SER MÚSICO	51
2.9 AULAS DE REGÊNCIA: APRENDENDO A SER MAESTRO.....	55
3 MEMORIA, DISCURSO E CONSTRUÇÃO DE SELF	59
3.1 INTERACIONISMO SIMBÓLICO E LINGUAGEM.....	59
3.1.1 Performatização.....	62
3.1.2 Contexto, enquadre e esquemas de conhecimento	65
3.2 MEMORIA, INDIVÍDUO E SOCIEDADE	72
3.2.1 Memória e Interacionismo Simbólico	78
3.2.2 Self e ethos	81
3.3 CULTURAS ESTUDANTIS NO INTERACIONISMO SIMBÓLICO	88

3.3.1 Cultura estudantil ou profissional-estudante?: notas sobre ofício e profissão.....	93
4 REFLEXÕES SOBRE UM ETHOS PROFISSIONAL: O REGENTE DE ORQUESTRA.....	99
4.1 A CONSTITUIÇÃO DA DISTÂNCIA EM TORNO DO REGENTE	99
4.1.2 Distância psicossocial e regentes.....	100
4.1.3 O caráter aurático da regência	102
4.1.4 Fetichismo e maestro.....	105
4.2 SEMÂNTICA DAS RELAÇÕES: TIRANIA, HIERARQUIA, AUTORIDADE E AUTORITARISMO	112
4.2.1 A origem da ideia de autoridade e a virada ontológica do tempo.....	121
4.2.2 Autoridade e criação.....	126
4.3 MAESTRO-INTÉRPRETE, OFÍCIO E ARTESANATO	132
PRÓLOGO	137
5 ETNOGRAFIA DA AUDIÇÃO.....	137
5.1 O VER E O OUVIR ETNOGRÁFICOS.....	139
5.2 A DIMENSÃO TÁTIL DA MÚSICA.....	142
5.2.1 Escuta ativa musical e imaginação musical	147
5.2.2 O ver.....	160
5.3 TEORIA E PRÁXIS	168
5.4 GESTO, POLÍTICA E MEDIAÇÃO	174
6 CONCLUSÃO.....	185
REFERÊNCIAS	197
ANEXO A: Grade do curso de regência	205

O maestro sacode a batuta,
E lânguida e triste a música rompe...
Lembra-me a minha infância, aquele dia
Em que eu brincava ao pé de um muro de quintal
Atirando-lhe com uma bola que tinha dum lado [...]
(FERNANDO PESSOA)

1 INTRODUÇÃO

A ideia de pesquisar o processo de formação do regente de orquestra foi motivada pela crise ocorrida com a Orquestra Sinfônica Brasileira. No início de 2011, a crise “ganhou repercussão internacional, que incluiu comentários de críticos, maestros e músicos clássicos na internet, quase sempre citando o maestro Minczuk como a causa maior do problema” (Porto, 2011).

Acompanhei toda a crise de perto, desde a recusa dos músicos em prestar a avaliação de desempenho imposta a todos os instrumentistas até a demissão de metade do corpo orquestral e a intensa negociação para o retorno dos demitidos. O Sindicato dos Músicos do Estado do Rio de Janeiro, no qual eu atuava como jornalista, operou como um mediador entre os músicos insurgentes e a instituição que administra a orquestra, a Fundação Orquestra Sinfônica (FOSB). Tal cadeia de eventos me impactara e mudei meu objeto de pesquisa de Mestrado de forma a dar conta das novas inquietações que surgiram com a crise. A partir da análise de quatro cenas dos filmes *Ensaio de Orquestra* e *Ao Mestre com Carinho*, duas cenas em cada filme, discuti a relação maestro e músico e professor e aluno, estabelecendo uma analogia entre essas díades interacionais e investigando sobre o *ethos* dos atores em questão¹.

A crise se iniciara a partir da obrigatoriedade dos músicos prestarem uma avaliação de desempenho, sob pena de demissão. Tal imposição da FOSB, em janeiro de 2011, não foi bem recebida pelos músicos, que se organizaram e se recusaram a prestar a avaliação, fato que acarretou na demissão de metade do corpo orquestral. O restante dos músicos que concordaram em prestar o exame continuara tocando normalmente na orquestra. Os trinta e seis músicos que se recusaram a prestar a avaliação alegavam se tratar de uma manobra para demitir músicos que teriam desafetos

¹ Cf. Campos, 2013.

com o regente. Os instrumentistas também viam com desconfiança o discurso que defendia elevar a OSB a um nível internacional, defendido pelo maestro titular, Roberto Minczuk e pela diretoria da FOSB. A notícia de audições abertas no Rio de Janeiro, Nova York e Londres, e o anúncio de um Plano de Demissão Voluntário só contribuiriam para deixar o cenário ainda mais lúgubre na perspectiva dos músicos. Estes julgavam que iriam ser substituídos por músicos estrangeiros².

A demissão dos músicos foi decretada em abril, mas eles já tinham conquistado o apoio da imprensa e da opinião pública ao longo dos três meses decorridos do início da crise, pois inúmeras matérias nos mais diferentes veículos foram produzidas, inclusive, pela imprensa internacional, tamanha a repercussão do caso³. Os músicos continuaram mobilizados e realizaram concertos manifestos, o que manteve a crise presente nos noticiários. Artistas renomados, como a bailarina Ana Botafogo e a pianista Cristina Ortiz - conforme depoimento abaixo, cancelaram seus compromissos com a OSB. Sindicatos, instituições, políticos, universidades, artistas, compositores, maestros, críticos, entre outras figuras do meio musical, continuavam a declarar seu apoio aos músicos demitidos.

Em uma nota publicada na coluna do jornalista Ancelmo Gois, do jornal O Globo, na edição de 27 de abril de 2011, Cristina Ortiz explica o motivo pelo qual apoiara os músicos. “Nunca na vida me posicionei politicamente. Mas sou música e não é justo que músicos sejam encurralados. A música é mais forte que todos nós”. Alguns políticos, como a deputada federal Jandira Feghali, também se envolveram na luta dos músicos.

O estatuto determina que qualquer demissão deve ser submetida à Comissão de Músicos da OSB e isso não aconteceu. Ele está assinando um atestado de incompetência ao pedir que seja feita uma avaliação da orquestra que ele mesmo rege há cinco anos. Se Minczuk não teve capacidade para analisar o desempenho dos músicos durante cinco anos, o que dizer de apenas 30 minutos de prova (Almeida, 2011).

Pressionada pela opinião e pelo poder público, a Fundação OSB passou por um longo processo de negociação com os músicos, fato que resultou na readmissão desses

² Cf CAMPOS, 2011.

³Cf. <http://cmusicososb.blogspot.com.br/search?updated-min=2014-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2015-01-01T00:00:00-08:00&max-results=18> . O blog é organizado pelos músicos que representaram todos os instrumentistas demitidos durante a crise. Reune matérias de veículos nacionais e internacionais, totalizando 445 matérias, publicadas de 2011 a 2014.

após oito meses. Os músicos voltaram e foi criada uma nova orquestra: a OSB Opera & Repertório. Durante seu funcionamento era regida por maestros convidados, pois os músicos se recusavam a tocar com o regente titular da OSB, o maestro Minczuk, tendo sido essa a prerrogativa talvez mais defendida por eles na fase de negociação. A OSB Opera & Repertório funcionou em concomitância com a OSB, esta regida por Minczuk. Outra questão acordada foi a não obrigatoriedade em prestar a avaliação de desempenho para os readmitidos.

Depois de cerca de três anos, a OSB Opera & Repertório foi desmanchada e absorvida em abril de 2014 pela OSB, fazendo com que novamente apenas uma orquestra ficasse sobre a égide da FOSB. No entanto, os conflitos estavam longe de ser apaziguados, pois os músicos reintegrados ainda se recusavam a tocar sob a batuta de Minczuk, que continua a ser o regente titular da OSB. Alguns músicos cultivam relações pouco amigáveis entre si, o que acaba gerando duas espécies de grupos no interior da orquestra: os que se intitulam engajados politicamente por não terem aceitado se subordinar ao maestro e à FOSB e os músicos acusados por seus colegas de não terem tido coragem para aderir “à luta” em prol da categoria profissional. No ano de 2016 a orquestra enfrentou uma crise financeira, causada pela situação de recessão econômica vivenciada no corrente ano no Brasil. Vários patrocinadores cancelaram contrato com a OSB, que se viu forçada e reduzir pela metade⁴ a temporada programada para o segundo semestre de 2016. Músicos tiveram salários atrasados e planos de saúde cancelados.

Mas por que continuar a investigar a relação maestro/músico no doutorado? Em primeiro lugar porque no Mestrado analisei o filme italiano *Ensaio de Orquestra*, a partir do qual elegi duas cenas para focar a relação entre regente e instrumentistas. Percebia que ainda restavam inquietações, pois escapavam-me os componentes associados à profissão de regente, tais como autocentramento, disciplina, exercício do poder, conforme escutei recorrentemente em conversas com músicos. Era rara a presença de regentes de orquestra no sindicato, mas descobri que, curiosamente, era a entidade de classe que também os representava. A ausência dos regentes no local não me permitia conhecer a opinião dos maestros acerca dos músicos, especialmente a opinião do maestro envolvido na crise da OSB, fato que foi possível através de

⁴ Em notícia publicada no site *O Concerto* é possível verificar os cancelamentos, bem como o comunicado oficial da FOSB, quando anunciou a redução da temporada. <http://www.concerto.com.br/contraponto.asp?id=3412>

declarações dadas por Minczuk, nas quais ele afirmava que os músicos eram “acomodados, incompetentes e indisciplinados” (Tardáguila, 2011).

Sentia, portanto, que a relação entre maestro e músico precisava ser melhor analisada. Isso me levou à decisão de, no doutorado, realizar uma pesquisa etnográfica. A princípio, fiquei dividida entre a possibilidade de acompanhar os ensaios de uma orquestra profissional e investigar o processo de formação do regente de orquestra na universidade. Optei pela segunda possibilidade porque julgava que as qualidades em muitas ocasiões associadas ao regente poderiam ser observadas à medida que o profissional aprendesse de fato o ofício. Essa escolha também tinha relação com minha compreensão da memória enquanto um processo e não como algo cristalizado. À medida que meu entendimento acerca da memória social se aprimorava com minha entrada no Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro percebi que, no que diz respeito ao meu objeto, minha escolha fora acertada.

Intuíva que ao focar o processo de formação do regente poderiam surgir conversas entre professor e aluno nas quais fossem verbalizadas as qualidades necessárias ao exercício da regência, valores da profissão, comportamento do músico e regente, entre outros temas potencialmente interessantes para a discussão pretendida.

Ao fazer uma análise do regente em formação, a ideia é refletir, portanto, sobre a relação maestro-músico, apesar de um claro enfoque na formação do maestro de orquestra. A escolha da temática pode ser explicada não só pela experiência e contato com o mundo sinfônico adquirido durante minha atuação junto ao sindicato, mas por um interesse em relações de trabalho que envolvam hierarquia, razão pela qual, na dissertação, ao analisar a relação maestro e músico, estabeleci um paralelo com a interação professor-aluno. A curiosidade pelo mundo do trabalho também explica minha Especialização em Comunicação Empresarial que cursei em concomitância com o Mestrado. Na ocasião iniciei as discussões sobre a OSB analisando a ação da comunicação interna perpetrada pela Fundação OSB, traçando um histórico das diversas crises ao longo da história até focar a análise na crise de 2011.

1.1 Questões de pesquisa e organização da tese

O objetivo geral do trabalho é investigar o processo de formação de um regente de orquestra e compreender a construção do *ethos* desse profissional por meio de uma visão êmica dos atores implicados nessa formação (estudante/músico e maestro/professor). A pesquisa etnográfica durou um ano e oito meses e foi realizada em uma universidade federal do Rio de Janeiro. A partir desse momento, opto por chamá-los pelos seus pseudônimos: Samuel, quando me referir ao maestro, e Rodrigo, para identificar o aluno. Essa estratégia de nomeá-los ao longo de toda a tese visa facilitar a compreensão do leitor, pois ocorrem deslizamentos de papéis em diversas situações e que só podem ser analisados contextualmente. Veremos que, em algumas ocasiões, a dimensão pedagógica se faz mais intensa, favorecendo os papéis de professor e aluno; em outras há uma ênfase em ressaltar um pertencimento e cultura de grupo, com os atores se identificando enquanto maestros, além de outros possíveis enquadres. Uma vez fazendo essa ressalva, enumero as questões de pesquisa:

- 1) Como se constitui o *self* do maestro em formação?
- 2) Como Samuel e Rodrigo evocam a memória da profissão nas suas ações? Como agem colaborativamente na definição do que é ser maestro?
- 3) Considerando a interação com uma orquestra uma das ações fundamentais na formação do regente, como Samuel e Rodrigo organizam suas atividades tendo em vista que o ensino da regência ocorre na ausência de uma orquestra?

As questões, em especial a primeira e a segunda, perpassam todo o trabalho. A terceira questão seja marginal é de fundamental importância para a pesquisa, que se configura enquanto uma espécie de etnografia da audição, na qual acompanho o desenvolvimento da faculdade do ouvir não só de Rodrigo, mas também dos outros nativos que compõem o campo, como Samuel, alunos que participam da orquestra e demais estudantes de música do entorno. Integram o corpus os discursos co-criados por professor e aluno ao longo das diversas interações nas disciplinas de Prática de Orquestra e Regência I, II e III, de setembro de 2013 a abril de 2015, registrados em arquivos de áudio gravados no celular e no diário de campo.

No segundo capítulo da tese, apresento o local em que desenvolvi o trabalho de

campo: uma Escola de Música localizada em uma universidade do Rio de Janeiro. Explico como ocorreu minha inserção no campo e as atividades nas quais estava engajada: o ensaio da orquestra de alunos e as aulas de regências, estas quase sempre ocorriam na sequência daquela. Narro também a primeira ida ao campo de modo que o leitor possa me acompanhar nesse desvelamento do local. Construo um perfil do principal colaborador da pesquisa, o aluno de regência, trago algumas informações de Samuel, bem como do professor efetivo da cadeira de regência, que regressou quando eu já me preparava para me desligar do campo, mas a quem observei em poucas ocasiões. Ou seja, o aluno, no decorrer de sua formação, foi instruído por dois professores, Samuel, que ficou dois semestres e meio com Rodrigo, e o professor efetivo da cadeira de regência, que lecionou por cerca de três meses para o estudante. Apesar do pouco tempo, o contato com o professor efetivo rendeu algumas análises interessantes, motivo pelo qual o cito em algumas passagens, sempre o identificando como professor efetivo, para não confundir o leitor com um terceiro nome que figura pouco comparado ao de Samuel e Rodrigo. Cabe ressaltar que a etnografia e a observação participante foram recursos teórico-metodológicos fundamentais na empreitada, mas procuro articular o observado na *práxis* com o arcabouço teórico ao longo de toda a tese. Situações de campo aparecem muitas vezes para ajudar a dar concretude a uma explicação teórica, ou o oposto, e a teoria é convocada para realmente entendermos melhor o caráter do campo.

No terceiro capítulo, construo a perspectiva de memória que orienta a tese. Ancorada na escola do Interacionismo Simbólico, em especial em Erving Goffman e sua noção de fachada (1985), veremos como nosso *self* é uma criação que realizamos a partir do outro e da imagem que temos de nós mesmos. George Mead (2010) é também inspiração para entendermos como ocorre o processo de constituição do *self*, através das instâncias do “mim” e do “eu”. Não nos deteremos, no entanto, apenas no processo de constituição do *self*, mas também na projeção e manipulação de nosso *self*, assunto a que Goffman tanto se dedicou. Nesse capítulo, trabalho basicamente com pressupostos teóricos, ao construir uma perspectiva de memória performatizada, embora tenha explorado um exemplo do campo para pensar na visão de memória proposta. Na realidade, o conceito de *self* de Mead (2010), uma das principais categorias que a tese tenciona abordar, e que compõe inclusive o título do trabalho, ajuda a estruturar a própria organização da pesquisa, pois o primeiro capítulo apresenta o trabalho e

questões de pesquisa, o segundo caracteriza o campo e seus agentes, e o terceiro discute justamente o conceito de *self* e explicita a perspectiva teórica que orienta toda a pesquisa. O quarto capítulo descrito no parágrafo seguinte nada mais é do que a dimensão do “mim” presente na noção de *self* de Mead (2010). Investigar representações do mundo orquestral ajudam a entender os valores e comportamentos do grupo, bem como a resposta do “eu” que os agentes dão ao longo das situações de campo que apresento ao longo da tese, já que o indivíduo responde a partir do diálogo que estabelece com a dimensão coletiva do grupo, criando uma performance de acordo com o que julga apropriado na construção de sua imagem e de acordo com o cenário e atividade no qual está engajado.

O quarto capítulo da tese traz uma discussão sobre representação e experiência e propõe analisar a figura do maestro, ressaltando que, embora esse profissional pareça muito presente em representações midiáticas, na realidade é um *ethos* profissional cuja força reside na distância construída em torno de si. Essa distância seria não só do regente com relação aos músicos, mas também ao público, à opinião pública e à imprensa. A ideia é conhecermos melhor esse *ethos* profissional para além de seu aspecto mitificado, pois os maestros são constantemente estereotipados e apresentados como grandes líderes carismáticos, que oscilam entre o genial e o tirânico⁵. Para entender a natureza e formas dessa distância recorro às ideias de valor de culto e a fetichização (Adorno, 1983, 1995, 2011) em torno do regente, sua aura (Benjamin, 1983), o processo de evitação e as figuras intermediárias e deferência (Goffman, 1985, 2011), a ideia do maestro com uma imago (Freud, 1996 apud Adorno, 2011) - uma imagem de poder. Todos esses pontos evidenciam a distância como constitutiva do *ethos* do regente, preservando a aura e o prestígio desse profissional. Trata-se de uma “distância psicossocial” (Santaella, 2003), que ajuda a organizar as interações do regente com outros atores presentes no mundo orquestral. Ainda no quarto capítulo, discuto as categorias de tirania, hierarquia, autoridade e autoritarismo que são

⁵ O crítico musical Norman Lebrechet fornece vários exemplos em seu livro *Mito do Maestro* (2002). Um traço comum entre os regentes retratados é o abuso de poder. A recente série *Mozart in the Jungle* Cf. (Copolla e Schwartzman, 2014), produzida pela Amazon para ser exibida em *stream*, conta a história de um maestro genial e excêntrico que choca e encanta a frente da Filarmônica de Nova Iorque. Há ainda filmes como *Ensaio de Orquestra*, de Fellini, além de reportagens frequentes como a que chama de maestro de pop star. Cf. *Maestro popstar*, Gustavo Dudamel diz que arte é um direito de todos. *Telejornal Bom Dia Brasil*, 22 de junho de 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2011/06/maestro-popstar-gustavo-dudamel-diz-que-arte-e-um-direito-de-todos.html>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

mobilizadas discursivamente pelos atores do campo e opinião pública para pensar nas relações de hierarquia no mundo orquestral. A partir de Arendt (2014) conceituo cada uma delas, delineando uma espécie de semântica das relações, de forma a não usarmos tais ideias como sinônimos. Procuro, também, por meio da configuração e de observações do campo, analisar como os atores entendem tais categorias.

O quinto capítulo apresenta o trabalho etnográfico que categorizei como uma etnografia da audição. A partir do processo de formação do estudante de regência, analiso como o *self* profissional deste se constitui, ao longo das minhas observações em campo. Nesse percurso, o estudante chegou a mudar de professor de regência, o que considerei um acaso fortuito, pois tive possibilidade de acompanhar duas direções pedagógicas distintas, bem como a reação do aluno a cada um desses projetos, o que contribui para uma análise mais ampla acerca da profissão de maestro, apesar de ter sido muito breve o contato com o professor efetivo da cadeira. Valores importantes para a profissão, o papel do maestro na orquestra, questões técnicas, tratamento com o músico e a linguagem musical e suas formas de apreensão são aspectos analisados nesse capítulo. Uma das questões centrais é mapear a vida e valores dos nativos que, ao longo da passagem pela universidade, aprimoram a escuta ativa musical, condição fundamental para a ação dos sujeitos, que se orientam pelo ouvido, sendo este um sentido até mais acionado do que a visão, este mais valorizado, de um modo geral, na cultura ocidental.

Na medida em que, de acordo com minhas pesquisas nas bases de dados *Scielo* e no *Google Academics*, não há trabalhos que se debrucem sobre a formação de músicos e tampouco regente do universo orquestral, acredito que o trabalho possa efetivamente contribuir para um entendimento mais aprofundado acerca do mundo da regência orquestral. Há alguns esforços para analisar o processo de formação dos músicos (Silva, 2005; Travassos, 2002a e 2002b), que enfocam o músico popular ou o músico de maneira geral, sem considerar as especificidades do meio orquestral. Há também uma tese (Gomes, 2012) que busca analisar o papel do regente de orquestra no início do século XXI, mas o objetivo é refletir sobre questões históricas ligadas à profissão, questões técnicas e de sonoridade, aspectos mercadológicos, administrativos e de direção de orquestra. Nenhum trabalho, no entanto, se dedicou a investigar a cultura estudantil do regente de orquestra.

2 SOBRE O CAMPO

Neste capítulo explicito detalhadamente como encontrei o objeto de estudo e como o objeto me encontrou, já que a origem do projeto está ligada à crise da OSB. Esta se impôs fortemente a todos que trabalhavam no sindicato dos músicos e de um modo muito peculiar para mim, que precisava escrever constantemente sobre o tema, além de atender jornalistas de todo o Brasil que buscavam fontes para entrevistas e procuravam a instituição a fim de obter respostas, já que o sindicato operou como um intermediário entre os músicos demitidos e a Fundação OSB. Apresento a Escola de Música, local em que realizei o trabalho de campo, bem como os principais colaboradores e os sujeitos de pesquisa. Também elucido o modo como o estudo foi conduzido e detalho as principais atividades em que me engajei: os ensaios da orquestra de alunos (disciplina de Prática de Orquestra) e as aulas de Regência Orquestral, da qual participavam o aluno, o maestro e eu.

Todas as aulas de regência foram gravadas em áudio, enquanto os ensaios são apenas registrados em diário. Algumas fotos e vídeos de ensaios e apresentações da orquestra de alunos também integram o *corpus*. Acompanhei algumas apresentações da orquestra regidas pelo maestro/professor. Cabe mencionar também as aulas de viola que comecei a tomar com um dos instrumentistas da orquestra de alunos, um estudante veterano que morava próximo a minha casa. Ele foi indicado pelo aluno de regência, após eu comentar que estava com vontade de estudar um instrumento. As aulas de viola também dialogam com o campo, pois foi meu professor quem me adicionou no grupo do *Facebook*, que reunia os alunos da disciplina de Prática de Orquestra. Através do grupo acompanhei as mensagens entre o maestro e os alunos. O professor de viola também relatava episódios que perdi por não poder ter ido ao campo, bem como me passava sua impressão a respeito dos professores de regência, do que era ser músico sinfônico e da relação maestro/músicos.

2.1 Considerações iniciais sobre o campo

O campo teve duração de quase dois anos - do segundo semestre de 2013 ao meio do segundo semestre de 2015. Foi realizado na Escola de Música de uma universidade da rede pública, no Rio de Janeiro. Todos os alunos que cursam bacharelado em algum instrumento precisam cursar Prática de Orquestra de I a VIII, ou seja, é previsto que os alunos tenham contato com a orquestra no âmbito acadêmico ao

longo de todos os semestres, já que o curso é composto por oito semestres, no mínimo. Os alunos de regência precisam fazer cinco disciplinas de regência orquestral ao longo de cinco semestres, tendo o curso duração total de no mínimo oito semestres.

Durante esse período que acompanhei Rodrigo, ele estudou com dois professores de regência diferentes. O primeiro professor, que atuava como substituto, ministrou três disciplinas de regência consecutivas para o estudante, enquanto o maestro efetivo da vaga que regressou no início de 2015, dera, enquanto eu pude observar, um semestre da disciplina de regência para o aluno. Cabe ressaltar que o responsável pela cadeira de regência orquestral deve não só dar as aulas prático-teóricas de Regência Orquestral para os alunos de regência, mas também deve ministrar todos os semestres a disciplina de Prática de Orquestra para os alunos de bacharelado.

As duas principais atividades que eu observava no campo, portanto, muitas vezes dialogavam entre si. Isso porque as duas eram comandadas por um mesmo professor-maestro, e o aluno de regência em diversas ocasiões assistia os ensaios da orquestra de alunos (como chamarei em alguns momentos a Prática de Orquestra), como uma espécie de laboratório. Foram diversas as ocasiões em que, na aula de regência, ocorria alguma menção a fatos vividos no ensaio com os alunos.

2.2 Mapeamento do campo

O contato com o mundo da música de concerto⁶ se intensificou quando eu já atuava como jornalista no sindicato dos músicos e ocorrera a crise da Orquestra Sinfônica Brasileira (OSB), em 2011. Desde criança, escutei, no ambiente doméstico, música de concerto e outros gêneros como MPB, samba e música internacional, especialmente das décadas de 1980 e 1990. Apesar de sempre ter apreciado música, nunca tive aulas de qualquer instrumento e confesso que a música de concerto na adolescência era classificada por mim como “coisa de adulto”, talvez por julgá-la muito dramática. Acredito que isso tenha começado a mudar no início da vida adulta.

⁶ Opto pelo termo música de concerto em vez de música clássica, elaborada no período clássico ou música erudita, muitas vezes associada à música em que exista seriedade – visão esta que desqualifica os outros gêneros, como jazz, popular, samba, etc. Cf. <http://almanaque.folha.uol.com.br/musicaerudita.htm>

No primeiro ano em que cursava jornalismo, lembro-me de ter assistido ao filme “Dançando na Chuva” e recordo-me de tê-lo apreciado entusiasticamente. Tornei-me uma grande fã dos musicais e gostava de assisti-los no teatro, no cinema ou em casa.

Com a experiência de começar a trabalhar no sindicato dos músicos, ainda na condição de estagiária, minha percepção ingênua de música de concerto como algo “careta” realmente mudou. Passei a ter contato diariamente não só com músicos do mundo orquestral, mas também o músico popular, de choro, de samba, MPB, entre outros estilos. Comecei a escutar música de concerto e a frequentar espetáculos, recitais, balés e óperas. Descobri, enfim, um novo mundo e percebi que ir a um teatro, escutar um concerto ao vivo era, para mim, uma experiência bem mais vívida e emotiva do que a escuta involuntária, que ocorria quando minha mãe colocava um CD em casa.

O ano em que a crise foi deflagrada também marcou meu ingresso no Mestrado. O projeto feito no final de 2010 foi substituído por um tema que permitisse refletir sobre a crise da OSB, pois boa parte de minhas atividades profissionais como jornalista ficaram focadas neste tema, que me tomou de tal forma que decidi abordá-lo na dissertação. Mas a ideia da analogia entre professor e maestro e aluno e músico, explorada na dissertação, não fora de minha autoria. Por tal razão diria que o objeto chegou até mim, mas eu o acolhera com uma postura entusiasmada.

A ideia da minha questão de pesquisa surgiu durante uma entrevista com um *spalla* que tocou na OSB por mais de vinte anos, Daltro de Almeida. Ele me contou na entrevista que eu realizava na época para o jornal do sindicato dos músicos, editorado por mim, que, para ele, crises como a da OSB poderiam ser evitadas se os maestros se dessem conta de que eram “professores entre mestres”⁷. A justificativa do violinista era a de que os músicos precisavam ter um nível de excelência para alcançar uma posição na orquestra, e alguns deles eram efetivamente professores, pois lecionavam cadeiras de música em universidades.

A analogia estabelecida por ele me intrigou tanto que resolvi pesquisar em minha dissertação a relação maestro e músico, e professor e aluno, através da análise de dois filmes: *Ensaio de Orquestra*, de Fellini, e *Ao Mestre com Carinho*⁸. Mesmo com a dissertação sentia ainda a necessidade de abordar outros problemas, de aprofundar

⁷ Declaração publicada na entrevista: João Daltro lança livro de contos, pág. 12 no Jornal Musical, edição 49. Disponível para download no endereço: www.sindmsui.org.br/jornalmusical

⁸ *Ensaio de Orquestra* data de 1978, trata-se de uma produção italiana que mostra os conflitos entre maestro e músicos durante um ensaio. *Ao Mestre com Carinho* é uma produção inglesa de 1963 e conta a história de um professor recém-formado que passa a dar aula para alunos rebeldes do subúrbio de Londres.

algumas discussões, e, especialmente, de sair da esfera da análise dos filmes para realizar um trabalho em que eu efetivamente observasse as interações entre maestro/músico.

Ingressei no doutorado em 2013 com o intuito de analisar a formação do maestro de orquestra, como o *ethos* desse profissional é entendido e construído em sala de aula, como a memória do que é ser regente é evocada pelos atores no curso da interação, em um trabalho de cooperação entre o professor que ensina regência e o aluno. Concordo com Becker quando ele afirma não estar de acordo com a postura de “partir para o campo assumindo-o como um tábula rasa, esperando que as coisas emergam” (Becker, 2010, p.10). Considero relevante, portanto, ressaltar meu contato com o mundo sinfônico, explicitando que a área orquestral não era para mim totalmente desconhecida. Esse fato também ajuda a explicar meu ingresso no campo ter ocorrido relativamente rápido, em meados do segundo semestre de 2013, decorrido apenas alguns meses do início do doutorado.

Quando comecei meu trabalho de campo, já conhecia, mesmo que na visão do *outsider*, o universo do músico clássico. Havia feito um levantamento e lido livros sobre a área musical erudita, tinha noção do tema e dos problemas que pretendia estudar. Ter esse preparo prévio é fundamental para que teoria e dados dialoguem, pois, o papel da teoria é de suscitar questões, coisas a observar. Por outro lado, a observação participante responde várias de nossos questionamentos prévios, além de apontar outros caminhos que não tínhamos pensado.

O enfoque no processo de formação do regente era só um dos possíveis caminhos que eu poderia escolher para continuar pensando nas relações entre maestro e músico. Talvez a ideia mais óbvia, na verdade, fosse acompanhar ensaios em uma orquestra profissional, caminho que cheguei a cogitar. No entanto, julgava que observar alguém transmitir um ofício a outra pessoa pudesse trazer elementos interessantes para pesquisa, mais acessíveis a um leigo. Além disso, não haveria empecilhos, caso desejasse assistir alguns ensaios em uma orquestra profissional. Na Orquestra Petrobrás Sinfônica, por exemplo, não é preciso pedir autorização, pois os ensaios são abertos.

Com a possibilidade de assistir os ensaios da orquestra experimental de alunos (disciplina de Prática de Orquestra), percebi que o caminho que escolhera realmente estava sendo proveitoso, pois ainda me era dada a oportunidade de escutar o maestro e o aluno de regência, que em muitas ocasiões também assistia aos ensaios, debaterem sobre fatos ocorridos no ensaio, discutindo questões inerentes à relação maestro/músico.

O fato da pesquisa de doutorado ter germinado graças à dissertação e a experiência no sindicato dos músicos do Rio não significa que eu seja partidária dos músicos, em detrimento do maestro, mas o fato de eu ter pensado na pesquisa a partir do contexto que relatei é relevante. Ainda mais significativo é que uma fala proferida por um músico durante uma entrevista tenha sido o elemento que impulsionou a elaboração da pesquisa do mestrado.

É importante destacar que eu não sou instrumentista, pois essa é uma das primeiras perguntas que me direcionam quando comento sobre minha pesquisa em algum congresso ou em conversa com pares e pessoas de fora do circuito acadêmico. Sou leiga musicalmente e não disponho de um arsenal musical teórico para enveredar por uma discussão estética e tampouco técnica. Investigo o que é preciso para ser um bom maestro de orquestra, como essa competência é adquirida, e, principalmente, como esse profissional performatiza sua prática e como consegue ser aceito pelos pares, músicos, plateia e por toda gama de atores que compõe a comunidade musical.

Outra questão que cabe ser apresentada, face minha formação de origem, de jornalista, são as ideias de objetividade e imparcialidade (Martins Filho, 1997), que pressupõem uma tentativa de apagamento daquele que escreve. Ao trabalhar no campo da Memória Social, as implicações do pesquisador devem ser problematizadas, já que toda memória é política e toda pesquisa é feita a partir de um projeto político. Seja qual for a escolha teórica em que nos situemos, estaremos comprometidos ética e politicamente” (Gondar, 2016, p.25).

O pressuposto de que o autor está implicado na pesquisa também está presente em muitos trabalhos da Antropologia e das Ciências Sociais de maneira geral, campos aos quais pertencem vários autores e conceitos que foram e são norteadores ao longo de minha vida acadêmica. Dessa forma, apesar de minha formação de origem operar com a ideia de imparcialidade, tal noção se contrapõe aos preceitos de pesquisas de cunho interpretativista, que constituem em grande medida, os estudos das áreas da Memória Social, como também de parte crescente de investigações do campo das Ciências Sociais, sobretudo aquelas que visam à compreensão do outro através de observação direta, pois “quando pensa estar fazendo aparecer a racionalidade imanente ao grupo que estuda, o etnólogo pode esquecer (frequentemente de boa fé) as condições sempre particulares - de produção de seu discurso” (Laplantine, 2003, p.138).

2.3 Minha inserção no campo

A proposta de acompanhar uma turma de graduação em regência de orquestra, que, durante a elaboração do projeto da tese pareceu relativamente simples, se transformou em um desafio. Primeiro, porque é um meio relativamente restrito. A profissão de regente, e mesmo de músico clássico, não é como outras ocupações como professor ou médico, em que temos um grande número de profissionais em atividade.

Um espaço de atuação bem mais reduzido é o da regência, especialmente na área de regência orquestral, onde as oportunidades de trabalho no cenário local são quase inexistentes para o músico-estudante, ou, de fato, para regentes formados (Silva, 2005, p.40).

No Rio de Janeiro só existem três universidades, duas públicas e uma particular, que possuem graduação em regência. Da mesma maneira, enquanto na docência ou em outros cursos as turmas contam com vinte a quarenta alunos, na Música as turmas de regência costumam ter um ou dois alunos. Acrescente-se a isso o fato de que é uma profissão na qual o trabalhador está acostumado a ficar exposto no palco, já tendo se preparado após exaustivos ensaios. A ideia de alguém acompanhando os bastidores, a preparação do espetáculo” e não ele pronto, também pode gerar desconforto, pois “em toda sociedade ocidental tende a haver uma linguagem de comportamento informal ou de bastidores e outra linguagem de comportamento para ocasiões em que a representação está sendo exibida” (Goffman, 1985, p. 120).

Trata-se, também, de um campo em que a pesquisa acadêmica ainda não tem tradição, se comparado às Ciências Humanas, pois “a pesquisa etnográfica entre músicos e estudantes não é comum à rotina desses agentes (...) gerando “certo estranhamento e mesmo desconfiança de alguns em relação à minha presença” (Silva, 2005, p.16). Esse relato de Silva, que realizou a pesquisa de campo com músicos em formação em uma universidade do Rio de Janeiro cerca de oito anos antes que eu, reflete exatamente a maneira como me sentia em relação a alguns indivíduos de pesquisa durante o trabalho de campo, que “é dramático porque as predisposições subjetivas e o aparato reunido nos bastidores são postos em questão” (Silva, 2009, p.177).

Por determinação de Samuel, figura que autorizou meu ingresso campo, não ocorreu nenhuma comunicação oficial inicial aos estudantes sobre quem eu era e por que frequentava regularmente os ensaios. Mas pouco a pouco eu conversava com um

músico que ficava curioso com a minha presença e explicava meu papel ali. Entretanto, foi através de um episódio exemplar que pude comprovar que era reconhecida pelos indivíduos de pesquisa. No dia em que ocorreu uma apresentação no teatro da universidade era necessário ter colocado o nome na lista, caso contrário eu deveria esperar numa fila na esperança de que sobrassem lugares. Quando me dirigi a uma das instrumentistas da orquestra que estava gerenciando a distribuição das entradas para conferir se porventura o maestro tinha colocado meu nome ela disse “Ah! É você” e me entregou imediatamente um ingresso sem nem mesmo conferir a lista.

Como eu já conhecia um dos músicos, que depois me apresentou a alguns de seus colegas, vários instrumentistas sabiam quem eu era, pois acabou virando uma “fofoca de corredor”. Era recorrente, às vezes em tom irônico, falas como “o que tanto você anota”, “ porque você sempre anota se é tudo igual”, “ nem sabia que a gente era tão interessante assim” ou ainda “você tem que me chamar quando for apresentar o seu trabalho porque eu preciso entender o que é que você escreve tanto”. Todas essas perguntas, que constam nas anotações do diário de campo, sinalizam a presença do etnógrafo e a natureza da atividade como curiosa e [...] “incômoda, a querer vasculhar com interesse o que parece óbvio e prosaico aos nativos” (Silva, 2009, p.178). Mas se porventura algum músico me perguntasse efetivamente sobre o que versava minha pesquisa eu explicava. Alguns, após a explicação, expressavam entusiasmo pelo tema; outros, eu percebia que permaneciam com mais dúvidas do que antes.

Acredito que o fato de estranharem a pesquisa e o *modus operandi* do trabalho etnográfico esteja relacionado com a diferença de paradigmas entre cursos mais teóricos das Ciências Humanas e um curso voltado para a prática, como é o caso da música. Existem cursos de Pós-Graduação em Música, mas a maioria é direcionado para a prática dos instrumentos, o que difere substancialmente da minha proposta de pesquisa etnográfica.

Cientistas sociais são conhecidos por operarem uma espécie de “desencantamento” do campo artístico, ao trazerem à luz elementos contraditórios e nem sempre glamourosos nos processos de criação, circulação e recepção das obras culturais. Esse desnudamento pode causar incômodo, por expor os constrangimentos, as estratégias e as questões extra-estéticas que perpassam a arte (Ferreira et al, 2009).

Por conta do caráter técnico da profissão, que exige muitas horas de prática com o instrumento, e o fato do mercado para o músico erudito ser restrito, poucos músicos objetivam cursar uma pós-graduação. Caso optem por fazer uma Pós-Graduação, esta

normalmente é na área musical, com objetivo de aprimorar a performance. Essa hipótese se mostrou plausível, a partir das conversas que tive com alguns músicos e regentes, registradas em notas de campo. Exemplifico através de uma fala de um músico que tocava na disciplina de Práticas de Orquestra e que afirmou que “músico precisa tocar. É isso que nós fazemos. Alguns também criam, arranjam, mas a alma do negócio é tocar mesmo”.

O fato de não ser musicista causava ainda mais estranhamento, pois a aula que pretendia acompanhar é estritamente técnica. O aluno aprendia técnicas de regência, como movimentar a batuta, ter clareza no gestual, meios de manter os músicos respeitando o tempo da música e a habilidade de conduzir as peças. O foco não era na história da regência, estilos de música e compositores, embora ocasionalmente tais assuntos pudessem ser trazidos à tona.

Deve-se considerar também meu envolvimento no passado com o Sindicato dos Músicos Profissionais do Estado do Rio de Janeiro, instituição que negociou a favor dos músicos durante toda a crise. O sindicato elaborou em conjunto com a FOSB as normas para reintegração dos músicos, que resultaria na criação da OSB Opera & Repertório.

Esse caso foi muito marcante para o mundo orquestral no Brasil, e a atuação de Roberto Minczuk foi severamente contestada, como já foi mencionado no início da tese, pois o regente foi acusado de autoritarismo, e sua saída era a principal exigência dos insurgentes, como podemos observar em uma fala de violista e presidente do sindicato dos músicos do Rio, Déborah Cheyne, em entrevista ao site G1⁹, em abril de 2011:

É muito difícil de imaginar a convivência deste maestro com os músicos depois de toda essa confusão. Inclusive, muitos deles que fizeram a avaliação também se sentem incomodados com Minczuk. E é um absurdo ele ocupar dois cargos dentro da Fundação. Todas as decisões acabam sendo tomadas por ele, pois não existe diálogo com os músicos.

Era compreensível que, diante desse cenário turbulento, os maestros que lecionassem regência não estivessem propensos a deixar uma pesquisadora acompanhar suas aulas, sobretudo uma pesquisadora que não era da área. Tive duas respostas negativas quando buscava espaço para realizar a pesquisa etnográfica, sendo que apenas três instituições no Rio de Janeiro oferecem a graduação em regência orquestral. Intuíam que a relação entre maestro e músicos pudesse ser mais complicada do que eu

⁹ Cf. PORTO, Henrique, 2011.

imaginara. Em minha primeira tentativa, via e-mail, recebi uma resposta que ao mesmo tempo lamentava o fato de não poder acolher a minha pesquisa e apresentava, como justificativa, um problema judicial enfrentado pelo docente-maestro. Ele alegara, em tom de revolta em trecho da correspondência, que fora alvo de denúncia. Reproduzo respeitando a forma como ele redigiu o e-mail:

Lamentavelmente [grifo dele], no meu caso, não posso mais permitir aos não alunos permanecerem nas minhas aulas, coisa que sempre fiz prazerosamente [grifo dele] (as portas de minhas classes eram abertas livremente). Recentemente fui alvo de uma DENÚNCIA [grifo dele] infundada por parte de um par de alunos sacanas [SIC], que já não estão mais na minha classe. Isso causou uma mudança completa no meu comportamento.

O segundo maestro me foi indicado por um amigo, mas o regente também alegou que “a política institucional não permitia que eu acompanhasse as aulas”. Os dois maestros procurados, no entanto, se ofereceram para dar entrevistas, caso eu desejasse.

O próprio programa de Pós-Graduação em Memória Social da UNIRIO e a temática estudada no espaço suscitavam dúvidas: “como assim memória?” “O que exatamente essa área pesquisa?” “Memória é uma área?” “O que se quer dizer com memória é transdisciplinar?” O caráter da pesquisa antropológica, em que o campo vai ajudar a definir a questão de pesquisa, também complicava esse primeiro contato em que eu buscava a permissão para ingressar. Associado a isso, o fato de eu ser jovem para o perfil de aluno de doutorado poderia contribuir também para gerar um certo estranhamento.

Diante de todos esses aspectos, que dificultaram bastante meu ingresso no campo, pensei em reestruturar minha tese. Considero relevante relatar esses percalços para evidenciar as dificuldades de um pesquisador em adentrar uma área que não é a sua de formação, o que, na verdade, sugere uma tendência a manter uma “coesão” disciplinar, um certo corporativismo, ao excluir aqueles que não são os pares, além de uma indiferença e/ou receio com relação ao fazer pesquisa interdisciplinar. Mas isso varia campo a campo, obviamente, pois nem sempre tal dificuldade se apresenta. No meu caso acredito que o fato do maestro estar acostumado a situações de palco, e não de bastidores, conformei argumentei anteriormente através de Goffman, bem como o fato de cientistas sociais desvelarem aspectos extra-artísticos dos mundos da arte são fatores que dificultaram minha inserção.

Quando já estava por desistir, após ter tido respostas contrárias à ideia de assistir o curso em duas universidades, consegui contato com um jovem maestro que atuava como professor substituto da cadeira e que concordou em colaborar com a pesquisa.

Mas mesmo o contato com esse maestro não foi fácil. Recorri primeiro às redes sociais para me apresentar e estabelecer uma comunicação prévia. Devido a minha experiência com músicos, pela natureza do trabalho deles, que envolve longas horas de ensaio e, conseqüentemente, a impossibilidade de falar no celular, intuía que acioná-lo via redes sociais poderia ser mais eficaz.

Após esse primeiro contato, marcamos um dia e horário para eu ligar e nos falamos por telefone. Por considerar mais polido, sugeri uma conversa face a face, na qual explicaria minha pesquisa e minhas intenções, já que não ofereci muitas informações prévias, a fim de evitar uma negativa.

Na primeira data que marcamos ocorreu um desencontro e não consegui conversar com o maestro. Trocamos algumas mensagens por celular e através das redes sociais marcamos uma nova data. No entanto, durante essas trocas de mensagens, percebi que, desde a primeira vez que nos falamos, até essa segunda tentativa de encontro, o regente sugeriu por três vezes que falássemos por telefone, e foi quando entendi que talvez fosse um canal que o deixasse mais confortável.

Mesmo com receio de ter que explicar minha pesquisa pelo telefone e receber uma negativa, decidi fazer aquilo que minha intuição mandava. O maestro se dispôs a acolher a pesquisa e me deixar observar os ensaios da orquestra, além da aula de regência que ministrava após o ensaio. Nesse sentido, considero importante que o pesquisador esteja atento ao outro, que tentemos entender o interlocutor, seja fonte, entrevistado, ou, nesse caso, a figura que permitirá o acesso e a permanência no campo. Desde o primeiro contato, o pesquisador deve buscar construir uma relação de confiabilidade, deve ser reconhecido como “pessoa confiável¹⁰” (Glesne, 1999, p.43, trad. nossa), e isso só é possível através do entendimento da dinâmica e das forças políticas que atuam no local em que a pesquisa acontece, como também da apreensão dos padrões de comportamento dos participantes e adequação a tais códigos de conduta, reconhecendo, porém, que algo sempre nos escapa.

Depois de três meses tentando a inserção no campo, fora alguns outros meses sondando estratégias para tal imersão, a etnografia enfim começara. O caderno de

¹⁰ No original: “trusted person” (Glesne, 1999, p.43).

campo, ansiosamente adquirido cerca de dois meses antes da pesquisa começar, enfim, ganhara suas primeiras anotações, em outubro de 2013. Nesse meio tempo, dois *chopps* com colegas músicos ocorreram, não só para aproveitar as companhias, mas também para levantar contatos. Acionei amigos, colegas e conhecidos pelos mais diferentes canais de comunicação (telefone, conversa face a face, e-mail, redes sociais) na tentativa de conseguir o contato de um maestro que concordasse em permitir que eu observasse as aulas de regência orquestral.

2.4 Sobre os principais colaboradores de pesquisa

Nesta seção, apresento os principais colaboradores da pesquisa: o professor e maestro substituto, o professor efetivo da cadeira da regência e o estudante de regência. Ressalto que algumas informações não podem ser reveladas, caso contrário não conseguiria preservar a identidade, a segurança e bem-estar do sujeito colaborador de pesquisa, que prometi resguardar, em cumprimento às exigências éticas, em especial a Resolução CNS 196/96. Cabe informar também que todas as diretrizes da Plataforma Brasil foram seguidas e os devidos Termos de Livre Esclarecimento e Consentimento e autorizações foram assinados, entregues ao Comitê de ética da UniRio e devidamente aprovados.

Falarei brevemente sobre os maestros e dedicarei mais espaço para apresentar Rodrigo, já que meu objeto de pesquisa está diretamente relacionado ao processo de formação do *ethos* profissional do estudante. Samuel graduou-se em flauta na Escola de Música da UFRJ e fez pós-graduação na Escola Superior de Música de Colônia (Alemanha) e mestrado profissional em Música, na modalidade Flauta, pela Universidade de Houston, nos EUA. Atua no Brasil e exterior como solista, camerista e regente. Atualmente integra uma grande orquestra do Rio de Janeiro, atuando como flautista e, ocasionalmente, como regente substituto. Também é instrumentista na Orquestra do Theatro Municipal do Rio de Janeiro.

O professor efetivo da cadeira fez bacharelado e mestrado na Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), aperfeiçoando-se com Harold Farberman nos EUA. Regeu orquestras como maestro convidado por todo o Brasil e também na Europa, Rússia e Israel. Foi regente da orquestra do Theatro Municipal do Rio de Janeiro

O aluno de regência era professor contratado de Música da FAETEC. De imediato, não pedi a Rodrigo permissão para acompanhar as aulas, até porque não sabia

quem era tal estudante e nem como localizá-lo. No primeiro dia do trabalho de campo, o maestro nos apresentou e explicou que eu iria observar algumas aulas. O regente perguntou ao aluno se ele se incomodava e ele disse que não tinha problema.

Rodrigo não se opôs e foi muito simpático desde o início, apesar de eu perceber um certo constrangimento dele em ser observado nas primeiras idas ao campo. Aliás, qualquer um em seu lugar provavelmente sentiria o mesmo. Isso porque ele tem sua prática constantemente avaliada pelo maestro, pois como eu já explicitara, a aula de regência não tem a mesma lógica que uma aula convencional de caráter teórico-expositivo, na qual o professor apresenta a teoria e os alunos podem optar por participar ou não com comentários. O objetivo da aula é treinar a técnica de regência, motivo pelo qual o aluno sempre apresenta a regência dos estudos de partituras que foram designadas como tarefa para casa. Vale lembrar que é um treino para a atividade do regente no palco, função essa extremamente visível e performativa. Mas tal desconforto, à medida que minha presença se tornava mais frequente, e que o estudante percebia que eu era uma completa leiga em teoria musical, foram desaparecendo. Na realidade, fui aprendendo algumas questões e termos técnicos da música, o que fez com que eu evoluísse musicalmente, compreendendo aspectos básicos da Música, mas como eu não dispunha da partitura previamente e nem no momento da aula não me foi permitido acompanhar tão bem esse tipo de questão, fato que me fez concentrar no discurso verbal dos agentes acerca do que é necessário para ser maestro, bem como na relação maestro/músico.

Em 2013, no início da pesquisa, o estudante tinha quarenta anos. Ele morava na região Serrana do Rio de Janeiro, lugar em que nasceu e cresceu. Ele é bastante religioso, especificamente protestante (batista). Viveu toda a vida no interior, em Teresópolis, casou, teve dois filhos e constituiu família cedo. Os filhos eram uma jovem de 12 anos e um rapaz de 18, prestes a ingressar na universidade. Rodrigo vem de uma família com origem humilde, e, relatou algumas vezes como foi difícil ingressar nessa graduação:

Tamara - Você nunca teve esse sonho, que eu vejo como um sonho comum de músicos que estudam em universidade, de tocar numa orquestra sinfônica?

Rodrigo - não. Isso não dá mais pra mim. Meu tempo passou. Teria que ter vindo pra universidade muito mais cedo (...) Então já passou a minha época. Tenho agora que ver outras possibilidades. Até porque agora, até por conta, eu moro no interior, eu casei cedo. Então assim, a minha história é outra. Não dava para vir para universidade. Eu vim quando deu. Também por conta do pensamento, da maturidade do interior. Até me dar conta de

que eu tinha que fazer uma universidade. Porque existia um pensamento “poxa, estou trabalhando, por que que eu vou estudar se está bom do jeito que está” (diário de campo, dezembro de 2013).

Rodrigo, na verdade, já era formado em Licenciatura em Trombone, seu instrumento de origem, e cursava regência orquestral, pois há alguns anos atuava como o regente do coral de sua igreja e tinha um projeto de criar uma orquestra mista, composta por crianças, jovens e adultos. A ideia era que a orquestra se apresentasse nos eventos litúrgicos. Cerca de quatro meses depois do início do campo, o projeto é concretizado, sendo um dos tópicos que deixam Rodrigo mais entusiasmado.

A motivação do Rodrigo ao ingressar para cursar regência era o fato de que ele não gostava de fazer nada “mal feito”. Ele havia cursado algumas cadeiras de regência de coro durante sua primeira graduação, mas alegava que, para reger uma orquestra, precisaria aumentar seus conhecimentos. Seu objetivo era conseguir sustento através da música e atuar no segmento religioso.

Eu gostaria muito de um dia, isso vai depender muito das condições da igreja, de só estar fazendo esse trabalho dentro da igreja, formando os músicos da igreja, formando regentes, maestros, montando coral de crianças, coral de jovens, coral de adultos, orquestra, fazendo esse trabalho todo lá dentro (Rodrigo, dezembro de 2013).

Essa relação entre um profissional da música e a religião não é incomum na música erudita. Escutei de alguns alunos de Música que “atualmente os maiores celeiros da música erudita são a igreja e os projetos sociais com música”, a ponto de um músico me falar que “essa universidade vai ser dominada pelos evangélicos”.

Cursar a segunda graduação em regência não foi tarefa fácil para Rodrigo. Mesmo recebendo uma ajuda de custo da igreja, ele teve que fazer alguns sacrifícios, como dormir alguns dias da semana na escola em que ele dava aula para não gastar excessivamente com passagem e conseguir gerenciar melhor seu tempo. Ele me contou que improvisava uma cama e que era bem desconfortável. Era usual também ele mencionar que estava com saudade de casa e da família, que preferia a tranquilidade da região serrana à agitação e insegurança da capital. Ao fim do meu trabalho de campo, Rodrigo cogitava a possibilidade de trancar a universidade por falta de recursos financeiros, o que realmente fez, coincidentemente, no mesmo período em que encerrei o campo. A última ocasião em que falei com Rodrigo, em janeiro de 2017, cerca de um

mês antes de defender a tese, ele continuava dando aulas na FAETEC, morando em Teresópolis e com a matrícula trancada, pois estava envolvido com a reforma de sua casa. Disse que voltaria no primeiro semestre de 2017 e que só faltavam dois períodos para concluir a graduação em regência.

Cabe discorrer brevemente também sobre a estrutura da grade curricular do aluno de bacharelado em regência. O curso tem duração mínima de oito semestres e máxima de quatorze. Tem um total de 1.890 horas, divididas entre os eixos de História da Música (180h), o eixo de estruturação e criação musical, que engloba Análise Musical, Análise Musical Avançada, Contraponto e Fuga, Harmonia Avançada, Instrumentação e Orquestração e Percepção Musical Avançada (900h), além do eixo de práticas interpretativas, que reúne Canto e Coral, Música de Câmara, Prática de Regência Coral, Regência Coral e Regência (750h), e o eixo de articulação teórico-prática, cuja atividade é o concerto de formatura, organizado e regido pelo aluno, com carga horária atribuída de 60h. Outro aspecto relevante já mencionado nas considerações iniciais a ser aprofundado no capítulo cinco, é que o aluno apenas tinha contato com a orquestra durante esse momento de ensaiar para o concerto, atividade que é rito de passagem e marca o fechamento da graduação para os alunos de regência.

Acredito que isso ocorra em função de duas questões: os alunos de bacharelado têm uma agenda de apresentações por semestre, o que torna os ensaios muito corridos, obrigando o professor a priorizar trechos mais problemáticos, e o fato de tanto os músicos quanto o aluno de regência estarem aprendendo, provavelmente tornaria muito complicado que o maestro em formação comandasse os ensaios, gerando transtornos e atrasando o cronograma das apresentações. A primeira estratégia pensada para dar a experiência prática ao aluno foi a de colocá-lo como regente auxiliar junto ao diretor da escola de música, que criara uma banda com cerca de 20 músicos, o que não ocorreu porque o horário de uma das disciplinas do aluno, no caso harmonia, coincidia com o ensaio da banda. Uma segunda solução, que o professor substituto planejava, era colocar Rodrigo para reger uma ária por ensaio, começando com cinco minutos e aumentando progressivamente, de modo que o aluno pudesse treinar o contato com os músicos. Mas esse projeto foi inviabilizado pelo retorno do maestro da efetivo e, pouco tempo depois, pelo fato de Rodrigo ter trancado a graduação.

2.5 A Escola de Música

A Escola de Música da universidade em que a pesquisa ocorreu completou, em 2017, ano da publicação da tese, cinco décadas de existência. A história da escola de Música começou na década de 40, com sua fundação. O curso de Música sempre teve uma íntima ligação com o de Teatro, e ambos ficavam no prédio da União Nacional dos Estudantes, o que fez com o que o Regime Militar chegasse a prender um professor e estudantes de Música, sob a alegação de porte de drogas (Ventura, s/d). Na década de 80, o curso mudara para o endereço atual, sendo tido, até hoje, como um dos espaços que reúne a vanguarda artística do Rio de Janeiro. Apesar de um enfoque erudito, a escola de Música também abria espaço para o popular. Contabilizei no início de 2017, dezessete grupos de música coordenado por professores, entre cameratas, bandas, corais, quartetos, orquestras de trombones, de música popular e a sinfônica, que foi objeto de estudo da tese. A Escola de Música conta, inclusive, com uma graduação em Música Popular Brasileira, o que não ocorre na outra universidade pública do Estado. Tal universidade era considerada por vários alunos onde eu desenvolvi o campo como mais elitista, até por ter sido fundada por franceses e só, anos mais tarde, após mudança na direção do curso, ser absorvida pela universidade federal, mantendo a herança francesa da música de concerto.

O corpo docente, no início de 2017, era constituído por sessenta e um professores, distribuídos pelos departamentos de Educação Musical, Pianos e Instrumentos de Corda, Canto e Instrumentos de Sopro e Composição e Regência, este com dezoito docentes¹¹, sendo apenas um focado no ensino da regência, a saber, o professor efetivo da cadeira.

Após contato com a instituição de ensino na qual realizei a pesquisa, não consegui obter dados quantitativos a respeito do número de alunos na Escola de Música. Esses dados também não estavam presentes na tese de Silva (2005) e de qualquer forma, pelo fato da tese datar de 2005, não seria representativo. No entanto, no vestibular de 2017, para ingressantes no primeiro e no segundo semestre, foram aprovados e classificados 101 alunos, sendo que 60 para a licenciatura em Música e 16 para a graduação em Música Popular Brasileira. Vinte e cinco alunos ficaram distribuídos nos bacharelados em Composição, Contrabaixo, Fagote, Flauta Transversa, Oboé, Piano, Saxofone, Trompete, Viola, Violão, Violino e Cello. Nenhum candidato foi aprovado

¹¹ Os demais docentes atuam nos seguintes eixos: harmonia, percepção musical, história da música, composição, análise musical, canto coral, contraponto e fuga.

para cursar bacharelado em Percussão, Trombone e Trompa. Nenhum candidato tentou ingressar em regência orquestral, embora tenham sido oferecidas quatro vagas, duas para início em 2017.1 e duas em 2017.2. Minha hipótese é que não haja uma demanda expressiva no mercado da regência, que acaba resultando na pouca oferta de vagas no espaço acadêmico. Em geral, são oferecidas duas vagas por ano. Cito, como exemplo, o vestibular de 2015, também realizado na universidade em que faço campo. A seleção ofereceu duas vagas para regência, sendo que apenas uma foi preenchida.

É muito comum, portanto, que em toda a universidade haja de dois a quatro alunos de regência, às vezes menos, distribuídos por diferentes períodos. No meu caso, assim que comecei o trabalho de campo, tinha conhecimento apenas de Rodrigo. Ao longo da pesquisa, descobri que um aluno de composição estava tomando aulas de regência informalmente e que outro aluno, decorrido um ano do trabalho de campo, começara a cursar regência. Além das poucas vagas, outro agravante é que em uma capital com as dimensões do Rio de Janeiro, apenas três instituições de ensino oferecem graduação em regência, sendo uma privada e duas públicas. Ou seja, é uma profissão que forma um pequeno contingente, até porque no mercado não existe uma grande demanda por regentes de orquestra (Silva, 2005).

É relativamente simples encontrar a Escola de Música no campus, que não é extenso. Após caminhar um pouco pela universidade, no ponto em que adentramos o pátio, fica nítido para qualquer transeunte que os cursos de artes, e possivelmente o de música, se aproximam. Primeiro porque apesar de uma parcela dos estudantes aderir a um modo de vestir convencional, casual, outra parte opta por um figurino que pode ser classificado como mais alternativo, com roupas rasgadas, acessórios considerados pouco convencionais, como suspensórios, cabelos compridos e com *dreads* em algumas mechas ou em todo o cabelo. Apesar da indumentária apontada ser usualmente vista em universidades públicas do Rio, era constante jovens portando *cases* de instrumentos. Avistei, ainda, um violinista tocando sozinho em um ponto do pátio. Em outros dias de observação já me deparei com inúmeras situações que sugerem um *ethos* artístico/experimental/alternativo, como uma feira de alimentos orgânicos, bazar de roupas, roda de capoeira, leitura de textos dramáticos, alunos tocando os mais variados instrumentos no local, uma estudante sendo suspensa por uma corda por colegas que estavam no topo de um dos prédios, estes provavelmente de teatro, e alunos tocando enquanto se deslocam pelo pátio em direção à lanchonete.

Nas imediações do curso de Música, que fica alojado próximo aos cursos de Letras e Artes, há um pátio ao ar livre cercado por prédios baixos, de dois a quatro andares, nos quais os estudantes têm aulas. As construções são antigas e pouco conservadas, mas ganham um ar jovial e moderno por conta dos grafites que estampam algumas paredes. Em um dos prédios, por exemplo, vemos o rosto de William Shakespeare grafitado; em outro, o de uma sereia, entre outros desenhos. Há um trailer que vende lanches e podemos avistar jovens conversando, alguns de pé e outros sentados em um espaço cimentado do pátio, cuja ocupação é intensa, em diversos períodos do dia, já que os cursos são oferecidos nos períodos da manhã, tarde e noite, embora a imensa maioria das cadeiras de Música ocorram a tarde, já que parte dos professores trabalham em orquestras profissionais, que costumam ensaiar pelas manhãs. Tal local não parece ter sido originalmente projetado para ser um espaço de sociabilidade, mas é assim utilizado pelos jovens estudantes, já que o campus é carente desses espaços, e não existem bancos ou quaisquer outros locais projetados para a interação, com exceção das poucas cadeiras do trailer, cujo uso subentende consumo.

No pátio encontram-se majoritariamente alunos dos cursos de artes e letras, que estudam nos prédios circundantes. Os alunos dos Centro de Ciências Exatas e Tecnologia, Centro de Ciências Humanas e Sociais, e do Instituto de Biociências (IBIO) ficam alocados em outros prédios, próximo ao pátio, mas não o suficiente para ajudar a compor sua paisagem. Desta forma, o pátio parece respirar arte, seja em performances, na vestimenta ou estilo *cool* dos estudantes.

O local dispõe de dois auditórios, um utilizado pelo curso de Teatro e nos projetos que ocorrem em parceria com o curso de Música, e o teatro onde ocorre o ensaio da orquestra de alunos, utilizado pelo curso de Música. O prédio da Música conta com salas de aula convencionais, para disciplinas mais teóricas, como Antropologia da Cultura Brasileira, História da Arte e as disciplinas didáticas dos alunos de licenciatura, e salas de aula dos instrumentos, com revestimento acústico, estantes, algumas cadeiras e quadro negro. Há também salas de estudo em conjunto e individual, que devem ser agendadas pelos alunos e que são muito disputadas. Rodrigo comentou certa vez que as salas são usadas para outras finalidades além de estudar, como dormir ou mesmo namorar.

As instalações do curso de Música não atendem a demanda dos alunos por espaços para prática do instrumento, pois vários instrumentistas ensaiam pelo pátio e arredores da escola e se queixavam da dificuldade de conseguir salas. Ao final desse

capítulo, quando apresento alguns aspectos básicos da aula de regência, descrevo com mais detalhes a sala de aula dedicada aos alunos do bacharelado em regência.

2.6 O primeiro ensaio: descobrindo o campo musical

Logo no primeiro dia de campo já comecei a acompanhar a disciplina Prática Orquestral, cujas aulas sempre ocorriam nas terças e quintas, das 17h às 19h. Cheguei 16h35, atravessei o pátio e me dirigi para o prédio da escola de música, na esperança de conseguir descobrir onde o ensaio ocorreria e observar um pouco os estudantes de música conversando ou tocando. Notei que era nesse espaço adjacente à escola de música que muitos alunos interagem, ao entrar e sair das aulas e em ensaios ao ar livre.

Consegui observar alguns músicos conversando e outros quatro tocando. Sempre fico impressionada com o fato de muitas vezes eles estarem bem próximos uns aos outros e continuarem extremamente focados naquilo que executam. A escuta é particularmente um canal que mobiliza minha atenção, razão pela qual tenho dificuldades, por exemplo, de ler ou escrever se estiver tocando alguma música, ou mesmo com a televisão ligada. Até uma conversa consegue me arrancar do livro - a contragosto, geralmente. E dormir com música ou televisão é tarefa impossível para mim.

Reparei, primeiramente, em uma jovem, aparentando cerca de vinte anos e que estava cantando. A voz dela era muito bonita e ela cantava em italiano. Supus ser uma ópera. Ela estava a apenas uns três metros de um clarinetista que ensaiava consultando uma partitura na estante disposta em sua frente. Suspeitei que pudesse ser um músico se preparando para o ensaio e me aproximei para perguntar se ele sabia onde o ensaio aconteceria. Quando o clarinetista levantou a cabeça, percebi que o conhecia.

Às vezes o acaso também pode ajudar na pesquisa. Eu havia sido apresentada ao referido músico há dois meses, durante uma tentativa de estabelecer contato com um maestro na esperança de que ele lecionasse regência ou conhecesse alguém que o fizesse. Até consegui um contato através dele, que depois não rendeu o que esperava.

O encontro que parecia não ter sido frutífero, com relação à indicação do contato, se mostrou mais útil do que imaginei. Um dos músicos que conheci nessa ocasião, e com quem coincidentemente havia conversado mais demoradamente, foi o mesmo que me ajudou no meu primeiro dia de campo. Ajuda muito valiosa, pois o simples fato de ter que encontrar o local era suficiente para deixar essa “marinheira de primeira viagem” em pesquisa etnográfica bem temerosa.

O músico, que chamarei aqui de Mauro, de forma a não revelar sua verdadeira identidade, estabeleceu comigo uma breve conversa descontraída, que servira para aliviar um pouco do nervosismo. Fomos juntos ao ensaio e ele indicou quem era o maestro, cuja imagem eu só havia visto em uma foto em seu perfil numa rede social. Havia pedido que Mauro fizesse isso, pois na imagem da rede social o maestro estava de lado e um pouco de longe, o que não me dava segurança para saber de fato quem ele seria. Queria localizá-lo antes do ensaio começar, no intuito de me apresentar formalmente. Como não o conhecia ainda, e apesar de ele saber que eu estaria ali, achei não só de bom tom, mas também ético evidenciar minha presença.

O auditório, local onde os ensaios da orquestra de alunos ocorrem, consegue abrigar todos os músicos e o regente no palco, e conta com cerca de cem lugares na plateia. O palco era organizado em conformidade com o de uma orquestra profissional. O maestro se posta de costas para a plateia e de frente para os músicos. Como não há pódio, o regente fica em cima do palco, bem na beirada. Sua cadeira e estante, local em que as partituras ficam expostas, no entanto, diferem das demais. O assento é mais confortável e pode ter a altura regulada. A estante é de madeira, diferente das estantes de material metálico, algumas das quais com problemas de regulação ou equilíbrio.

O espaço permite simular uma situação de apresentação e creio ser uma oportunidade ímpar para os músicos aperfeiçoarem a técnica e se acostumarem a tocar em um grupo, já que a disciplina “Prática de Orquestra” deve ser feita pelos alunos de bacharelado todos os semestres, o que permite ainda uma troca com colegas que estejam mais avançados.

Outras cinco pessoas além de mim assistiam ao ensaio da plateia. Cabe ressaltar que assim que entrei no espaço onde os músicos ensaiavam senti um enorme desconforto. Uma dor de cabeça instantânea gerada pela concomitância dos sons dos vários instrumentos, que além de executarem cada qual um trecho diferente, ganhavam potência por conta da acústica do espaço. Era como ouvir vinte sinfonias distintas ao mesmo tempo. Mas aquilo que para mim era uma experiência desagradável não abalava os músicos. Cada qual ficava imerso naquilo que tocava, como se apenas sua música reinasse. Diante dessa cena recordei um trecho do filme *Ensaio de Orquestra*, no qual músicos destacavam a qualidade e a sonoridade dos seus próprios instrumentos, em detrimento dos demais.

Originalmente não planejei observar a orquestra experimental, pois quando concebi o projeto de pesquisa não tinha conhecimento de sua existência. Foi o maestro

quem me contou sobre o grupo ao telefone, autorizando-me a acompanhar os ensaios, que ocorriam duas vezes por semana, com duas horas de duração.

Era o primeiro semestre do professor na universidade, pois ele assinara um contrato de dois anos para atuar como substituto de regência, a começar a partir de segundo semestre de 2013. Ocuparia a posição de um professor que estava de licença por alguns anos. Além dessa disciplina, o contrato também previa que ele ministrasse a aula de regência. O regresso do maestro efetivo da cadeira foi em abril de 2015, antes do término previsto do contrato do substituto.

Comecei a frequentar os ensaios decorridos dois meses do início das aulas e escutava muitos elogios dos alunos para com o professor substituto. Com o tempo e com o retorno do efetivo da cadeira, que permitiu a continuidade do trabalho de campo, notei que o professor substituto também não era unanimidade entre os músicos, e que alguns instrumentistas preferiam o professor efetivo, apesar de ele ter uma postura mais rígida com relação a horário, presença e exigência de conduta dos estudantes.

Apresentei-me ao maestro substituto, que me impressionou pelo seu modo descontraído de se vestir, com calça cargo, blusa de malha e tênis, e também por aparentar ser bem jovem. Ele me deu as boas-vindas e foi extremamente educado. Queixou-se de que perdia tempo com o atraso e percebi que de fato o ensaio foi iniciado às 17h30, trinta minutos depois do previsto. Dos trinta e três músicos que deveriam estar presentes, apenas dezenove estavam no local desde o início. Apesar da fala em tom confessional, o regente não aparentou se aborrecer com os atrasos e não repreendeu nenhum músico. No decorrer do tempo, outros músicos vão chegando gradativamente, sendo que o último entra no auditório às 18h36, faltando menos de trinta minutos para o ensaio acabar. Alguns colegas acham graça e alguém diz “boa noite”, em tom debochado. Diante da represália empreendida pelos próprios colegas com um tom bem-humorado, suspeitei que tamanho atraso escaparia ao padrão do grupo. De fato, após algumas idas ao campo, percebi que era incomum, pois o tempo médio é de 20 a 30 minutos. Apenas uma parcela menor dos músicos chega atrasada, mas o desfalque já é suficiente para atrapalhar o ensaio, sendo queixa recorrente do professor.

O músico atrasado em questão tocava violoncelo e substituiu o colega que vinha ensaiando. Achei impressionante a capacidade do instrumentista de se integrar ao ensaio quase que de imediato. Com o avançar do campo, notei ser uma habilidade comum aos músicos, embora nem todos cheguem, olhem a partitura e se integrem em silêncio, pois alguns pedem informações aos companheiros de instrumento para se situarem. No caso

específico relatado, o violoncelista sentou ao lado de um colega de naipe e compartilhou a partitura com o mesmo. Notei que quando o instrumentista subiu ao palco, outro colega que tocava o mesmo instrumento deixou o auditório. Lembrei da fala de Mauro enquanto nos dirigíamos para o local do ensaio explicando que a orquestra não contava com posições suficientes para todos os alunos e que havia um esquema de revezamento.

Mauro discorreu sobre o revezamento inclusive em meio a um mal-entendido, pois enquanto eu me apresentava ao maestro mencionei o fato de eu conhecer Mauro, e o maestro acreditou que ele seria algum conhecido que eu havia trazido e foi se apresentar ao rapaz. O músico apertou a mão do regente, mas disse, junto com um riso desconcertado, que ele era um aluno e que ensaiava com a orquestra. O maestro também demonstrou certo constrangimento, e disse que era muita gente tocando e que ele assumira a posição de regente há pouco. Notei que o maestro ainda não conhecia todos os músicos do grupo.

Percebi que, algumas vezes, o maestro parecia querer incentivar os músicos, e falava coisas como “boa”, “é assim mesmo”, “bravo”. Ele era bem objetivo e muitas vezes pedia que o grupo executasse um determinado trecho e interrompia dizendo “obrigado, obrigado” quando julgava satisfatório, ou então quando detectava algo problemático, sinalizando como deveria ser sanado.

Existe uma abertura para que os músicos se dirijam ao maestro, seja para esclarecer dúvidas, ou até para sugerir, como, por exemplo, um músico que pediu que um determinado trecho fosse ensaiado e o maestro acatou a sugestão.

Um aspecto que chamou minha atenção foi a dificuldade do regente para retomar o ensaio entre a execução de um trecho e outro. Ele teve que pedir silêncio em algumas ocasiões. Notei, no entanto, que após alguns meses o maestro parecia ter mais controle da orquestra, pois os intervalos eram menores e os músicos conversavam menos, em decorrência da imposição de um ensaio mais dinâmico pelo maestro. Fiquei me perguntando se as conversas e o fato de cada qual ficar tocando seu próprio instrumento nesses intervalos teriam relação com o perfil dos alunos, a maioria nos seus vinte anos, ou se poderia ser reflexo do comportamento do regente. Com o retorno do efetivo da cadeira entendi que era mais uma resposta ao comportamento amistoso do professor-regente. Com o efetivo, o atraso tornou-se raro, os ensaios mais cheios e as conversas mais esparsas.

A aparência jovial e a fala de elevação moderada do maestro substituto transmitiam certa descontração, que poderiam sugerir um maestro cujo temperamento

fosse tranquilo. Essa imagem imediata que tive do maestro parecia afastá-lo em demasia da figura do maestro tirânico, o que me causou receio, pois julguei, precipitadamente durante essa primeira incursão que o fato do maestro não se encaixar no tipo ideal que eu imaginava pudesse invalidar minha pesquisa.

Minha frustração pode ser explicada essencialmente por dois motivos. Em primeiro lugar, um dos objetivos da minha tese com o trabalho de campo é refletir sobre a relação maestro/músico, tendo em vista a crise ocorrida na OSB, deflagrada não só pela obrigatoriedade da avaliação de desempenho, mas também por um comportamento autoritário do regente, segundo os músicos. De certa forma, acredito que nutria uma expectativa de que o regente fosse parecido com o maestro da OSB, ou com o maestro do filme de Fellini, pois existe uma memória do campo da regência na qual o maestro é cultuado e posicionado como um líder opressivo.

Em segundo lugar, talvez em decorrência de não ter encontrado um maestro que se encaixasse na tipificação do tirânico, tive a sensação de que minha pesquisa perdera seu sentido. Percebi que apesar da literatura e das artes em geral preconizarem a ideia de uma regência autoritária, ao desenvolver o trabalho de campo, eu estava em outra instância, pois lidava, nos ensaios da orquestra, com experiências prático-pedagógicas entre maestro e músicos na Prática de Orquestra e, na aula de regência, entre professor de regência, estudante de regência, pesquisadora e músicos. Estes eram “interlocutores imaginados” (Goffman, 2002, p.126) nas aulas de regência, pois não estavam efetivamente presentes, mas boa parte do trabalho girava em torno de se fazer claro para os músicos a fim de melhorar o nível da execução.

A sensação de frustração foi vencida quando percebi que se tratava de um apego a ideias pré-concebidas. O fato do maestro não corresponder às minhas expectativas não invalidaria minha pesquisa; sinalizava apenas outras nuances ao se pesquisar o ensino de um ofício dentro de uma universidade, além de demonstrar uma complexidade do mundo musical, tendo em vista que diversos tipos de regentes, com personalidades distintas, atuam no meio. Esse “choque de realidade”, portanto, contribuiu para que eu refletisse com mais profundidade sobre o mundo artístico sobre o qual estava me debruçando e me ajudou a abrir mão de juízos de valores, exercício fundamental para quem trabalha com etnografia.

Creio também que a práxis jornalística, introjetada durante minha formação na universidade e no exercício da profissão, possa ter sido responsável por gerar um sentimento de frustração nessa primeira ida ao campo. Antes de redigir um texto, o

jornalista deve ter uma pauta e precisa entrevistar fontes. Podemos encarar a pesquisa analogamente como uma notícia e o maestro como uma fonte através da qual seria possível discutir a tirania na música de concerto. É comum na prática jornalística entrevistados serem cortados quando o repórter percebe que a fonte não disse o esperado, pois o jornalista realiza uma entrevista com uma certa expectativa, com uma hipótese já formulada, tendo a fonte somente que confirmá-la.

Acredito que a fluência na escrita, herança da minha formação primeira, complexifique o quadro. Se o “tempo” da escrita jornalística não é o mesmo da acadêmica, ou ao menos não deveria ser, devemos repensar continuamente nossas conclusões. É necessário sempre voltar ao texto, não só no sentido de o reelaborarmos inúmeras vezes para correções ortográficas, gramaticais e estilísticas, mas também repensarmos discussões teóricas e interpretações que fizemos, pois “como escritor, você se envolve em um ato contínuo de construção¹²” (Glesne, 1999, p.155, trad. nossa).

Essa velocidade ao produzir o texto, que pode levar a certa precipitação nas conclusões, também pode prejudicar o trabalho de campo e as interpretações feitas a partir deste. Quando o trabalho de campo é extenso, por exemplo, e optamos por utilizar anotações feitas *in loco*, é válido refletir se a interpretação feita no momento da anotação realmente é consistente. As percepções podem mudar com o acúmulo de experiências no campo e com o próprio ato da escrita da tese, que engendra novos pensamentos e novas conexões (Glesne, 1999, p.155). Tendo isto em vista, confrontarei a seguir uma interpretação fruto de minha primeira visita ao campo com uma inferência realizada seis meses após o início do trabalho.

No primeiro dia de observação notei que o maestro chamava os músicos pelos seus respectivos instrumentos, em vez de usar os nomes. Interpretei essa prática, na ocasião, como uma espécie de apagamento do indivíduo em detrimento de seu instrumento, como se o que definisse um músico na orquestra fosse apenas o instrumento que o mesmo toca. Após um período afastada do campo, em decorrência das férias na universidade, e também pela inviabilidade de acompanhar a orquestra durante um tempo, retornei aos ensaios. Fiquei surpresa ao observar que o maestro se dirigia a maioria dos músicos pelo nome e percebi que minha interpretação feita nos primeiros contatos com o campo tinha sido precipitada. A explicação era muito mais

¹² No original: “as a writer, you engage in a sustained act of construction” (Glesne, 1999, p.155).

simples do que imaginei: o regente precisava apenas de algum tempo para memorizar os nomes, como qualquer professor em sala de aula. Vale mencionar que os alunos de bacharelado devem cursar a disciplina “práticas de orquestra” todos os semestres, acarretando, assim, uma certa continuidade com o professor, que se mantém o mesmo ao longo dos semestres.

Outro episódio merece destaque. Nas primeiras idas ao campo, a *spalla* me pareceu gozar de prestígio junto aos colegas e mesmo ao maestro. Era a única pessoa chamada pelo nome na ocasião. À medida que fiz outras incursões, essa interpretação começou a mudar e percebi uma relação hostil entre os colegas e a primeiro violinista. Durante uma das visitas ao campo, interpretei a postura da *spalla* como rígida. Nesse dia, como de costume antes do ensaio começar, cabe ao *spalla* checar a afinação dos instrumentos com os músicos. Estes, por sua vez, costumam esperar o início do ensaio tocando trechos aleatórios de músicas que serão executadas, enquanto alguns outros conversam, ou alternam entre uma ou outra dessas atividades. Desejando interromper estas atividades para dar início à checagem da afinação dos instrumentos, a *spalla*, em tom elevado e ascendente exclamou “gente, gente, silêncio!”. O maestro não empregou, em nenhuma ocasião, o mesmo tom de voz, e geralmente, para sinalizar que precisa de silêncio, olha para a fonte do “barulho” e usa a expressão “obrigado”. Os músicos, em geral, entendem que isto é um pedido de silêncio, interrompem o que estão fazendo e se concentram no maestro. Nesse dia, após o ensaio e a aula de regência, que ocorria na sequência, Samuel e Rodrigo comentaram terem achado a *spalla* “especialmente atacada hoje”.

Em outra ocasião, a *spalla* interrompeu o maestro no meio de sua fala, enquanto este instruía os músicos. Ora, interromper o maestro numa situação como esta não é nada usual; aliás, os músicos falam bem pouco e se precisarem falar, normalmente respeitarão o turno de fala do maestro, esperando que este conclua sua instrução. O comportamento da *spalla* quebrou esse protocolo; contudo, o maestro reagiu solicitando “um minutinho, por gentileza”, continuou sua instrução, e ao final perguntou o que a violinista desejava falar.

Em outro dia, enquanto Samuel, Rodrigo e eu nos dirigíamos para a saída da universidade, o aluno introduz uma conversa sobre a *spalla*, classificando-a como “sem noção”, pois esta cobrara, de forma grosseira, a afinação do instrumento de uma musicista que nem mesmo estava matriculada na disciplina. A menina ingressaria como caloura no próximo semestre e participava da orquestra para se familiarizar com o

ambiente. O maestro concordou que a *spalla* era rude e disse que a mesma era filha de um grande flautista, cujo temperamento lembrava o da filha. O maestro argumentou que a *spalla*, apesar de ainda ser uma estudante universitária, já tocava como profissional na orquestra do Theatro Municipal, pois, segundo o maestro, existem muitas oportunidades de trabalho para instrumentos de corda, diferentemente da flauta, instrumento no qual o maestro é formado.

O regente concluiu sua explanação afirmando que, para ele, este músico, o primeiro violino, nunca ocuparia uma posição de *spalla* em uma orquestra profissional, devido ao jeito arrogante, que não demonstra humildade e não tenta melhorar. Ainda segundo o maestro, pessoas com o perfil da musicista cultivariam tantos desafetos que complicaria a atuação enquanto *spalla*, posto de suma importância dentro de uma orquestra por ser o primeiro violino um representante dos músicos, um intermediário entre maestro e instrumentistas.

Mesmo com a surpresa de conhecer uma *spalla* autoritária e rude no trato com os colegas de profissão, e um regente que cumprimenta seus alunos com apertos de mão, abraços e tapinhas nas costas, que sorri frequentemente, que fala de um modo amistoso, enfim, quase uma antítese do que idealizava, percebi um deslizamento, através de algumas falas que ressaltariam a necessidade de controlar a orquestra. Tais discursos eram proferidos na aula de regência.

2.7 A dinâmica do campo

Descobri algumas informações sobre Rodrigo em conversas corriqueiras durante o trabalho de campo. Acredito, no entanto, que a entrevista¹³ que fiz com o estudante decorrido dois meses do início da observação foi fundamental para que eu tivesse acesso a alguns dados que talvez a observação participante não revelasse. Acho também que, a partir dessa conversa, que durou cerca de uma hora, estabelecemos uma relação mais próxima e aberta.

Sabemos que a ação do pesquisador no campo é complexa, já que o trabalho etnográfico envolve uma reflexividade, que considera “o próprio investigador como parte do mundo que estuda¹⁴” (Amegeiras, 2006, p.115, trad. nossa). Construir uma boa

¹³ A entrevista durou cerca de 60 minutos, foi registrada no celular, em arquivo e áudio (mp3) e foi feita na Escola de Música. O objetivo foi reconstituir a história de Rodrigo e a relação dele com a Música ao longo de sua trajetória de vida. Abordo melhor a entrevista na próxima seção, mas ressalto que a conversa foi importante para que Rodrigo e eu construíssemos uma relação mais próxima.

¹⁴ No original: “al proprio investigador como parte del mundo que estudia” (Amegeiras, 2016, p.115)

relação com pesquisados e fontes, e conhecer previamente o mínimo de informações sobre as práticas daqueles que serão objetos da pesquisa, podem funcionar para uma maior abertura de campo, mais acesso a dados relevantes, no sentido de que o pesquisador pode ser integrado mais facilmente, sem ser sempre considerado um estranho ou indesejado.

Conforme Neves (2007) e Becker et al (1992), a entrevista no meu fazer etnográfico foi fundamental, pois a partir de informações reveladas pelo colaborador de pesquisa pude compreender melhor sua história no que diz respeito à área musical, tornando possível uma relação mais amistosa entre nós, influenciando, posteriormente, na revelação de outros dados obtidos na observação do campo.

É importante ressaltar que a estrutura de participação (Goffman, 2002) que governa os encontros Aulas de Regência e Prática de Orquestra, impunha limites à interação com os colaboradores de pesquisa, motivo pelo qual recorri à entrevista como estratégia complementar, aspecto que abordei a frente de forma a não perder o eixo de discussão, ou seja, a estrutura de participação e a dinâmica do campo.

A estrutura de participação da disciplina de prática de orquestra é construída a partir do objetivo central da cadeira: proporcionar a experiência de tocar em uma orquestra, levando em consideração ainda as características do espaço e orientada pelas atividades ensaio e aula. Estrutura de participação pode ser definida como direitos e deveres de falantes e ouvintes no curso da interação. Desempenhamos determinados papéis sociais e discursivos que são alterados à medida que interagimos. Tais papéis estão relacionados ao contexto, atividades em que os sujeitos se encontram engajados e à posição que ocupam no espaço.

A dinâmica no campo segue a seguinte lógica: primeiro ocorre o ensaio da orquestra de alunos. Rodrigo e eu não podíamos ir a todos os ensaios, que eram realizados duas vezes por semana. Geralmente eu chegava primeiro e Rodrigo depois. Sempre que ele me via, sentava ao meu lado, mas ocasionalmente não nos avistávamos e, quando o ensaio acabava, percebíamos que o outro estava presente. Alguns ensaios eram bem vazios e cheguei a ser a única na plateia por mais de uma vez, mas havia encontros em que a orquestra estava preparando uma ópera, por exemplo. Nessas ocasiões os departamentos de música, incluindo canto lírico e teatro, participavam da iniciativa, lotando a plateia em ensaios pontuais. Mas mesmo essa lotação era móvel, pois ao mudar de árias os músicos deixavam o palco e se dirigiam para a plateia, enquanto parte da plateia ia também para o palco. Essa descrição tem a função de

demonstrar que o ensaio da orquestra de alunos não era um evento que gozava sempre dos mesmos participantes e da mesma organização interna. Somente pelo fato da plateia estar sendo ocupada por diversas pessoas já tornava complicado que eu pudesse dialogar com o estudante de regência no decorrer do encontro, pois ele não me encontrava e sentava num local distante.

A organização habitual tanto de um ensaio de orquestra quanto da situação aula é a ausência de plateia. Tais atividades exigem silêncio, pois esta noção integra os esquemas de conhecimentos dos músicos e frequentadores de concertos. O silêncio também é esperado em salas de aula convencionais, na relação professor/aluno, fato relevante de ser lembrado, se pensarmos que Prática de Orquestra, apesar de ser uma atividade que simula uma situação de trabalho típica do mercado, é também parte da grade da graduação em Música, ou seja, uma atividade acadêmico-pedagógica. No entanto, para o músico, o silêncio é ainda mais importante, pois o silêncio, ou intervalos, são considerados como partes integrantes de uma música, como nos fala Rodrigo: “sinto raiva quando a peça acaba, o som ainda está reverberando no ambiente e as pessoas já estão batendo palmas. As pessoas não respeitam a música, não esperam pelo silêncio, não entendem que o silêncio final faz parte da obra”.

Retomando a análise da dinâmica do campo, há uma diferença no piso conversacional, pois no ensaio as vozes são efetivamente os instrumentos, no caso, executados pelos alunos. Já em uma aula convencional, o professor costuma deter mais o piso conversacional, enquanto os alunos assumem o turno, normalmente, quando o professor os convoca. Mas o maestro, tal qual o professor, também convoca os instrumentistas a tocarem no momento correto e interrompe “a fala” quando as frases musicais soam de maneira inadequada. O som, na atividade prática de orquestra, é fundamental. Mas a criação desse som é orientada por pressupostos pedagógicos, pois trata-se também de uma aula. Além disso, o simples fato de sentar em uma plateia enquanto há músicos tocando no palco já reivindica silêncio, pois o papel geral atribuído à plateia é o de assistir, e não de participar. As conversas eram autorizadas antes da abertura do ensaio, no momento que denominei pré-ensaio, cujo encerramento se dava quando o maestro cumprimentava a todos dando início formalmente à prática. No encerramento, após o maestro dispensar os músicos, enquanto esses guardavam seus instrumentos, partituras e pertences, também era comum que fossem empreendidas breves conversas. Durante o ensaio, os músicos podiam trocar algumas palavras entre o ensaio de diferentes trechos, mas tais intervalos eram bastantes curtos, questão de

segundos, até que o maestro sinalizasse o próximo trecho e todos se organizassem para iniciar a execução, o que geralmente não demorava mais de quarentas segundos.

Ressaltei o contexto e a estrutura de participação (Goffman, 2002) que marcam a atividade ritual do ensaio da orquestra de alunos para demonstrar o porquê de Rodrigo e eu não podermos conversar eloquentemente. Na realidade, quebramos o protocolo algumas vezes. Sempre tive um perfil de aluna estudiosa e confesso que me sentia quase uma “criminosa” ao infringir o silêncio que deveria ser mantido. Mas em muitas ocasiões era quase irresistível não prolongar a conversa, pois Rodrigo, muitas vezes, falava sobre o comportamento de um ou outro músico, ou sobre algo que o maestro fez, ou mesmo sobre a natureza da música. Achava esses diálogos preciosos e mesmo com o desconforto me esforcei em algumas ocasiões para estendê-los, já que meu tempo com Rodrigo era extremamente limitado.

Geralmente podia conversar mais com o estudante entre o término do ensaio da orquestra e o início da aula de regência, marcada para começar assim que o ensaio terminasse. O maestro dificilmente consegue deixar o auditório de imediato, pois regularmente é requisitado por um ou outro músico, que geralmente tira dúvidas de execução. Assim, ganhava cerca de dez minutos para conversar com Rodrigo, mas esse breve intervalo muitas vezes era reduzido, pois ele ou eu precisávamos ir ao banheiro, comprar algo para comer ou beber, tirar cópia de algum texto. Além disso, Rodrigo era bem relacionado na escola de música e era rotineiro que algum colega o visse e iniciasse uma conversa. Com o decorrer do tempo em campo, eu conheci alguns músicos e me engajei em conversas que acabavam por reduzir o tempo com meu principal informante.

Na aula de regência a lógica era diferente, e eu me convertia em uma parte ativa da aula, no início com poucas participações. Com o avançar do tempo, fui me engajando mais nas conversas, como será abordado adiante. Mas mesmo nessas aulas o aluno tinha uma atividade para dar conta, em um tempo curto, o que impedia que eu mudasse muito o curso dos tópicos ou prolongasse determinados assuntos que eram interessantes para a pesquisa.

Após a aula de regência, também pude, em algumas ocasiões, conversar com o Rodrigo e o Samuel, enquanto nos dirigíamos para a saída da universidade, mas novamente esse tempo nunca ultrapassava dez minutos. Por essas razões expostas, acredito que a entrevista tenha sido importante, pois funcionou como uma estratégia complementar, proporcionando um tempo para uma conversa mais longa que o campo não permitia, já que promove uma estrutura de participação (Goffman, 2002)

diferenciada, gerando um aprofundamento de questões que não poderiam ser abordadas durante a aula de Regência ou a Prática de Orquestra.

2.7.1 Perspectiva de entrevista

Apesar de um claro enfoque nas análises das interações entre professor e aluno, em momentos pontuais recorro a matérias de jornal, livros que abordem a profissão ou vida dos regentes e produções audiovisuais, como filmes. Todas essas expressões do cenário artístico, em grande medida, correspondem à memória desse “mundo da arte” (Becker, 2010) da regência orquestral. Como a natureza do meu campo é exígua, pois há poucos alunos de regência, investi em outros materiais de forma a compreender mais profundamente a profissão, mas essas fontes aparecerem em momentos específicos, não sendo a base do trabalho que se desenvolve. Esse percalço metodológico na verdade é parte constituinte do campo, já que a Escola de Música, como mencionei, formava poucos regentes, o que causou em mim, durante boa parte do trabalho etnográfico, uma angústia, o chamado “anthropological blues” (DaMatta, 1978, p.27). Eu tinha dificuldade em familiarizar o exótico, em aceitar um caráter inerente a formação do regente, o que me fazia duvidar da representatividade da tese.

Após o exame de qualificação compreendi que a ausência de maestros em formação, o personagem que é sujeito de pesquisa fulcral no trabalho, na realidade era consequência da própria estrutura e dinâmica do campo que eu observava. De fato, conforme assevera (Silva, 2009)

Esquemas que dão conta de tudo parecem mais eficazes para uns, enquanto outros não confiam no panorama. Uns encontram na generalização a via cômoda para assentar o discurso político e as grandes palavras de ordem. Outros percebem, nesses perfis que a todos retratam, apenas os grandes traços comuns, desprovidos de detalhes e sem o plano de fundo da circunstância (Silva, 2009, p.173).

Por tal razão optei por ser fiel ao campo e não ceder a algumas pretensões iniciais, movidas por uma certa insegurança, como entrevistar outros regentes a fim de analisar suas histórias de vida, acompanhar ensaios de uma orquestra profissional, entre outras estratégias que julgava, no início da pesquisa, serem fundamentais para compreender o *ethos* do regente. De qualquer forma, por uma questão de real interesse,

nunca deixei de ler matérias, assistir vídeos, concertos e quaisquer outras oportunidades de ter contato com o “mundo artístico” da regência.

Considero pertinente explicitar o referencial teórico-metodológico que utilizo para compreender e fenômeno da entrevista e para pensar as narrativas tendo em vista minha formação como jornalista. Fui treinada para exercer o modelo de entrevista denominado positivista ou neopositivista, amplamente difundida nas faculdades de comunicação. Essa escola defende a crença na objetividade e na neutralidade, ou, em outros termos, na não interferência do entrevistador, que deverá se ater a um roteiro previamente planejado e, na outra ponta, em uma certa nulidade do entrevistado, que seria uma peça mais passiva na entrevista, reagindo ao entrevistador, em vez de agir propriamente. Vigora também a ideia de que cabe ao entrevistador efetuar as perguntas certas para arrancar de sua fonte informações verdadeiras. O contexto em que a entrevista é realizada não é levado em consideração, e os relatos de experiências de outrora são encaixados em um contexto atual, sem que exista uma problematização a respeito. Esta perspectiva é problemática porque não existem “verdades”, já que “narrativas se constituem de criações” (Santos, 2013, p.32), sendo o significado contextual e, por isso mesmo, não fixo.

A entrevista não está restrita ao universo acadêmico, sendo cada vez mais valorizada e usual em nossa sociedade, como quando vamos ao consultório médico, participamos de uma entrevista de emprego, de pesquisas de opinião, além das entrevistas midiáticas construídas a partir da voz do especialista e/ou ou da testemunha/personagem.

Muitos autores têm se debruçado sobre o evento de fala entrevista de pesquisa dada a prevalência do mesmo em estudos das Ciências Humanas e Sociais desde a década de 1980 (Mishler, 1986, 1989; Bastos, 2005, 2013). Fundamentalmente, as críticas construtivistas contestavam a ideia de entrevistas estruturadas baseadas em um padrão de pergunta/resposta, sendo a primeira responsável por determinar/circunscrever a segunda. Há o enfoque do discurso como força que constrói a realidade e os significados negociados ao longo da entrevista ajudam os participantes a se (re) posicionarem e a (re)construírem a própria entrevista.

Esse é o paradigma de entrevista com o qual opero, enfatizando que a construção identitária do entrevistador e entrevistado ao longo do encontro deve ser encarado de maneira contextual. As subjetividades de ambos atuam, seus objetivos com a entrevista,

seja ao fazê-la ou concedê-la, influenciam o modo como os interagentes defendem seu *self*. Mesmo que o cerne da conversa sejam histórias de vida do passado, tais relatos são utilizados para a construção no tempo presente.

A ideia de mão dupla do tempo, empregada por Mishler (2002), é interessante para percebermos essa reatualização do passado. O autor propõe que as narrativas, ao serem analisadas pela metáfora da mão dupla do tempo, a qual ele toma emprestado de Paul Ricoeur (1980, p.180), escapam do modelo típico de causa temporal linear. Nessa lógica, o final de uma narrativa é fundamental à compreensão da narrativa como um todo. Da mesma forma, o eu-atual pode significar suas experiências de modo diferente ao eu-passado.

É uma característica inerente e intratável de como nos lembramos do nosso passado e continuamente o re-historiamos, variando a significância relativa de diferentes eventos de acordo com a pessoa em que nos transformamos, descobrindo conexões das quais não estávamos previamente cientes, nos reposicionando a nós mesmos e aos outros em nossas redes de relações. O passado não está gravado em pedra, e o significado dos eventos experiências está constantemente sendo reenquadrado dentro dos contextos de nossas vidas correntes e em curso (...) (Mishler, 2002, p.105).

Os indivíduos, ao estarem na co-presença do outro, buscam transmitir impressões que consideram pertinentes ao contexto interacional no qual estão inseridos. Levam em conta suas articulações no presente para reatualizar seu passado, face às demandas hodiernas.

Uma visão mais tradicional da entrevista, em que entrevistado aparece como fonte de coleta de dados é limitada, não dá conta da complexidade desse evento interacional, no qual os dois falantes “articulam a produção de identidades sociais” (Bastos, Santos, 2013, p.11). O entrevistado não é apenas um transmissor de informações desejadas pelo entrevistador, enquanto este último seria o diretor da entrevista. Ambos os falantes coconstroem a entrevista ao longo do evento e negociam para definir a situação (Goffman, 2012) e as tentativas de apresentação de si (Goffman, 1985).

Opto, portanto, pela abordagem construtivista por não acreditar que o entrevistador é um observador à parte, cuja função é a busca pela verdade, mas um indivíduo implicado no mundo social. Um outro ponto que explica minha escolha é a questão do empoderamento, que na realidade pode ser encarada como uma consequência da relativização das figuras do entrevistador e do entrevistado.

Em entrevistas o entrevistado também pergunta, muda de tópico, ou seja, opera segundo sua agenda e seus objetivos. Da mesma forma, é proposta uma participação ativa do entrevistador, em vez de uma tentativa de apagamento de sua presença. A concepção de entrevistador defendida é a de alguém sensível ao entrevistado e que pode interferir, fazer perguntas não previstas. Um roteiro não precisa ser seguido, e o objetivo não é o de controlar o encontro, mas o de promover uma abertura para que o entrevistado tenha espaço para construir e recriar suas histórias e experiências.

Por essas razões defendo a ideia de que o entrevistado deve ser colocado a par do que versa a pesquisa e quais os tópicos serão discutidos de forma a ter mais condições de se posicionar ao longo do encontro, em vez de ser conduzido. Fiz esse procedimento na entrevista com o aluno de regência, explicitando antes do encontro qual a temática a ser discutida e o por quê. Antes do encontro expliquei que gostaria que o mesmo ocorresse como uma conversa e expliquei os principais tópicos que gostaria de ouvir. O objetivo era compreender melhor a trajetória do estudante a fim de ter mais elementos para interpretar as situações vivenciadas no campo e poder refletir acerca desse *ethos* profissional.

Penso o *ethos* como memória viva, encarnada, ou melhor, performatizada, pois o indivíduo se constrói socialmente a partir de experiências, diálogos com os pares, expectativas e obrigações inerentes ao mundo artístico que integra. A construção de nosso *self* a partir de um *ethos* é então um processo interativo e político em que optamos (nem sempre de maneira consciente) lembrar e esquecer de determinados discursos baseados em um projeto político (Gondar, 2016) que temos para o futuro e de acordo com as regras do mundo artístico.

Vale ressaltar que tal processo de constituição de si, a partir das referências de um grupo do qual se faz parte, ocorre por meio da seleção e incorporação do que o estudante de regência julga relevante para si profissionalmente. Por tal razão que optei também por investir no estudo de caso, me concentrando na formação do aluno de regência que acompanhei durante o campo. Se cada um de nós se constrói com base em questões políticas, cada sujeito opera a partir de motivações próprias, baseado no cenário que sua formação ocorre, em sua história de vida, etc. Tenho a consciência de que não é possível para ninguém, nem mesmo para o próprio aluno em desenvolvimento, analisar esse fenômeno em sua completude, até porque muitas referências não são conscientemente percebidas pelo estudante ou por mim. Além disso, os elementos permanecem num nível consciente e são incorporados, mas se o estudante

não os manifesta em seu discurso ou performance não me é possível analisar, pois ficam restritas ao seu horizonte de afeto somente. Reconheço, portanto, que as análises que promovo são lampejos intermitentes de um fenômeno que não temos condições de captar, analisar e entender na íntegra, tal qual os vaga-lumes de que nos fala Didi-Huberman, quando diz que “a própria história nos aparece em um relâmpago passageiro que convém chamar de “imagem”. A intermitência da imagem (*image-saecade*) nos leva de volta aos vaga-lumes, certamente: luz pulsante, passageira, frágil”. (Didi-Huberman, 2011, p.46).

2.8 Prática de Orquestra: aprendendo a ser músico

Como mencionei anteriormente, a cadeira é disciplina obrigatória para os alunos de bacharelado em todos os semestres e disciplina eletiva para os alunos de licenciatura. Cabe ressaltar, no entanto, que eu não tive conhecimento de nenhum aluno de licenciatura envolvido nessa disciplina, pois tais estudantes normalmente estão mais preocupados com questões didáticas do que com as de performance.

A disciplina costuma contar com cerca de trinta alunos a cada semestre, e a orquestra sofre constante renovação, pois, com o decorrer do tempo, os alunos veteranos se formam e os calouros ingressam a cada novo semestre. Sempre que um novo ciclo começava, percebia que alguém deixara ou iniciara a disciplina. Nesse caso, eu tinha contato com alunos de etapas distintas do bacharelado, ou, para retomar a divisão dos estudantes pensado por Becker et al (1992), alunos nas perspectivas iniciais, intermediárias e finais.

Na disciplina Prática de Orquestra os estudantes efetivamente têm contato com a rotina da vida em uma orquestra. Eles devem dar conta de um programa, e a maioria dos ensaios são gerais, embora alguns encontros sejam dedicados a ensaiar naipes específicos, como somente as cordas (violinos, violas, violoncelos, contrabaixos e harpa), madeiras (depende da obra, sendo os mais recorrentes as flautas e flautins, oboés, clarinetas e fagotes), metais (trompas, trompetes, trombones e tubas) ou percussão (tímpano, xilofone, carrilhão, entre outros). Existe uma lógica na disposição dos músicos, que sempre se sentam nos mesmos locais, o que facilita o maestro dar as

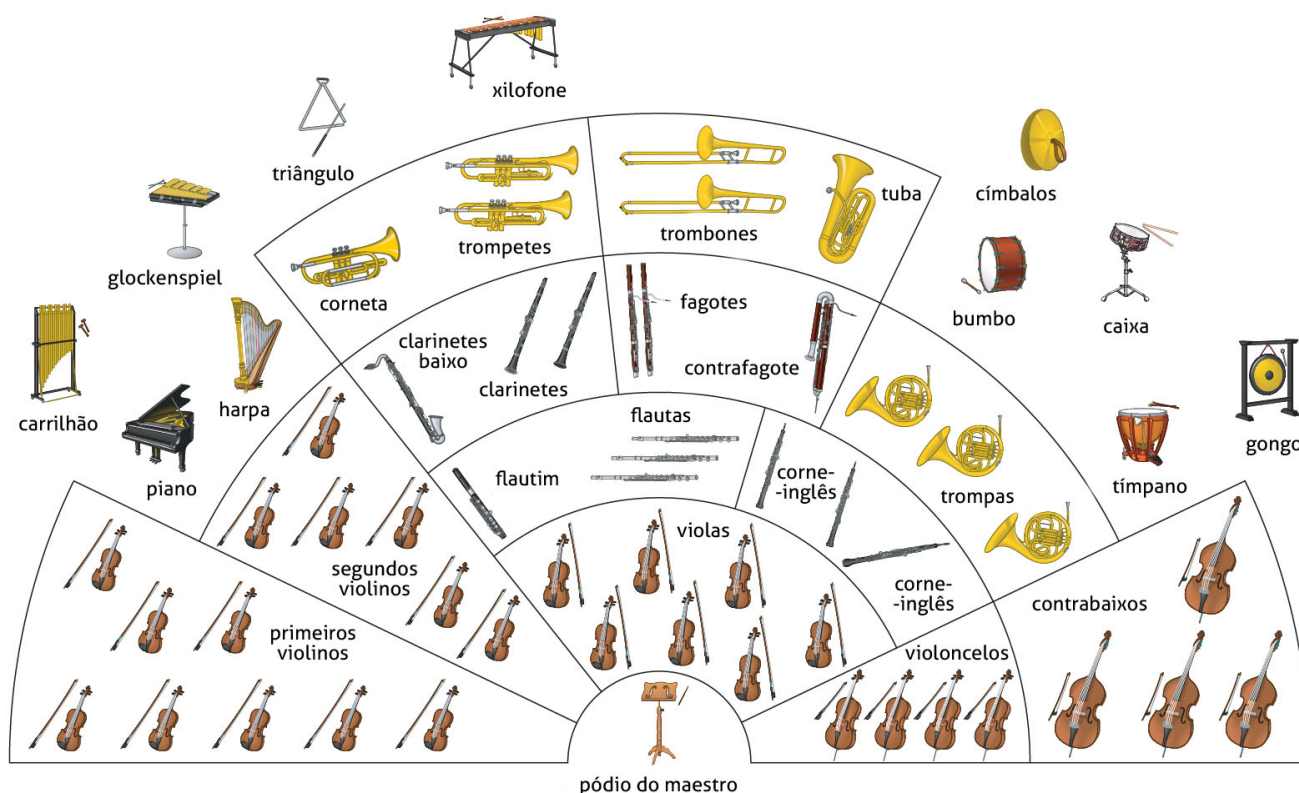


Figura 2. Organização da orquestra por instrumentos
 Fonte: imagem de internet. Retirado de: <http://percussaoesvp1.blogspot.com.br/2015/04/os-instrumentos-de-uma-orquestra-uma.html>, em junho de 2015.

Os músicos-alunos precisam realizar apresentações ao longo do semestre, geralmente três, que são incorporadas à programação acadêmica ofertada para todos os discentes da universidade, mas no geral acompanhadas pelos próprios alunos de músicas e por familiares e amigos dos estudantes. Alguns projetos ocorriam em parceria com o curso de teatro, resultando em espetáculos com direção teatral, cenografia, entre outros ganhos estéticos. Nessas ocasiões o raio de alcance era maior, mas ainda ficava muito restrito ao *metiér* da música e pessoas próximas dos músicos, cantores e alunos de teatro. Digo isso por conta das conversas entabuladas na fila dos que esperavam para adentrar os espetáculos, pois eram pessoas que ou atuavam no meio ou estavam ali orgulhosamente falando de alguém envolvido no espetáculo.

Um aluno ficava responsável por controlar a entrada e distribuir as senhas antes das apresentações. Sempre havia uma lista em que maestro, professores de música e

músicos colocavam o nome de alguém de seus círculos familiares ou de amizades a fim de reservar entradas para essas pessoas. Muitas vezes não sobrava ingressos para os que esperavam na fila, e cheguei a presenciar algumas confusões por conta disso. Vivenciei as duas situações: numa noite estava com nome na lista porque eu solicitara ao maestro e em outra ocasião não estava e consegui um ingresso com um músico cujos familiares não puderam comparecer de última hora.

O fato era que os músicos-alunos na disciplina de Prática Orquestral podiam realmente experimentar, ao longo do seu tempo na universidade, como é tocar em uma orquestra, embora algumas questões típicas de mercado não influam sobre os músicos, já que se trata de uma iniciativa pedagógica. Não existia, por exemplo, uma pressão para perder o destaque em algum instrumento ou ser solista, pois estas funções são rotativas, já que o intuito é que todos ao longo da formação desempenhem diferentes papéis. Os alunos também não precisam se preocupar com maior ou menor remuneração, por exemplo. É importante ressaltar também que a disciplina abarca estudantes de todos os níveis, desde o aluno que domina questões mais básicas, porque ingressou há pouco no mundo universitário, até o aluno que está quase concluindo o curso e já atuava inclusive em orquestras profissionais, como era o caso de pelo menos dois violinistas.

Todas as aulas de Prática de Orquestra ocorrem em uma grande sala. Professores e alunos nomeiam o lugar de sala, mas, na realidade, trata-se de um auditório, pois o espaço obedece à lógica de um auditório, com palco, sala e equipamentos de iluminação e som, sala de bastidores em que são armazenadas estantes para partitura e cadeiras, coxias de palco, que em dias de ensaio não têm muita serventia, mas nas ocasiões em que a orquestra de alunos se apresenta escondem cases, mochilas e todo tipo de apetrecho que os músicos carregam. Nos dias em que o coro ou cantores participavam também era o local em que essas pessoas aguardavam para entrar em cena, tal qual em um teatro profissional.

Mesmo com todas as semelhanças com o mundo orquestral típico do mercado, vale destacar que alunos e professores, consciente ou inconscientemente, se referem ao lugar como sala, e não teatro ou auditório. Isso parece um desejo de marcar o meio universitário enquanto um espaço didático, diferente do mundo comercial. Isso permite, por exemplo, experimentações e programas menos convencionais.

Achava estranho, no início do campo, o fato de os nativos chamarem o local de Sala Villa-Lobos, pois para mim não se assemelhava a imagem que eu tinha de uma sala de aula. Os espaços que estava acostumada a frequentar não eram nomeados, sendo normalmente numerados. Depois de um tempo no campo notei que as salas do curso de Música diferiam de acordo com o intuito do espaço, pois a sala de regência tinha uma determinada organização, conforme descreverei mais a frente, as salas de prática de conjunto outros aspectos, e as salas destinada à prática individual dos estudantes uma outra configuração.

2.9 Aulas de regência: aprendendo a ser maestro

A grade da graduação em regência orquestral prevê cinco cadeiras de regência, numeradas progressivamente. Quando ingressei no campo, Rodrigo estava no meio da primeira disciplina de regência. Acompanhei o aluno durante as aulas de Regência I, II e III, sendo que as duas primeiras foram dadas integralmente por Samuel e, o último mês de Regência III, ministrado pelo professor efetivo da cadeira.

No princípio da pesquisa cogitei analisar a “turma de regência”, observando todos os alunos e realizando entrevistas com os mesmos. No entanto, essa não foi para mim uma alternativa viável, pois diferentemente de outras profissões, o regente de orquestra, no contexto brasileiro, muitas vezes não se forma na universidade, pois atua como músico e encontra um espaço para começar a reger, conciliando duas frentes em sua carreira durante um determinado período. Mesmo as vagas para o curso de regência no âmbito universitário são bastante escassas, conforme discutido na seção 2.5, “Escola de Música”.

Nas aulas de regência, o aluno aprendia a técnica necessária para reger diferentes obras musicais. Vale lembrar que não acompanhei Rodrigo durante sua perspectiva inicial (Becker et al, 1992), de calouro, até porque, no ele já havia cursado trombone, o que o eximia de prestar algumas disciplinas. Acompanhei, no entanto, seu primeiro semestre na regência orquestral, não podendo acompanhar seu percurso até o fim devido ao encerramento do campo e porque o estudante acabou trancando o curso. Durante tais cadeiras, que se prolongavam ao longo dos semestres, conforme a disciplina de prática de orquestra para os alunos de bacharelado, o aluno basicamente demonstrava sua competência ao reger uma partitura que fora previamente estudada.

Mais um ponto de contato entre as aulas de regência e a Prática de Orquestra deve aqui ser destacado, pois normalmente a partitura que se estuda corresponde às obras que são executadas pelos alunos na orquestra. Acredito que tal estratégia era uma maneira de poupar tempo do maestro, que só precisaria lidar com aquelas peças específicas tanto com a orquestra quanto com o aluno de regência. Além do mais, o aluno de regência também tinha a possibilidade de, antes de demonstrar sua execução na aula de regência, assistir seu mestre conduzindo os alunos, o que funcionava como um laboratório.

Diferentemente do ensaio, do qual participam cerca de trinta músicos em uma sala/auditório com palco e plateia, a aula era realizada em uma sala de aula mais próxima à convencional, pois éramos apenas o maestro, o aprendiz e eu. Entretanto, era uma sala específica para a prática da regência, motivo pelo qual a parede de fundo era composta por um grande espelho, que reparei de imediato estar rachado e lamentei, pensativa, as agruras das universidades públicas brasileiras. Dois espelhos também tomavam boa parte das paredes laterais da sala. Já a parede da frente lembrava mais uma sala de aula convencional, pois havia um quadro no centro, a mesa e a cadeira do professor. Algumas carteiras eram dispostas em conformidade com uma sala de aula padrão, mas a sala de regência contava com dois pianos e banquetas, além de aparelho de som com duas caixas. A sala possui ventiladores de teto e ar-condicionado, que funcionam. Na página abaixo, duas fotografias que tirei do local.



Figura 3: Sala de Regência frente.
Fonte: arquivo pessoal.



Figura 4: Sala de Regência fundo
Fonte: arquivo pessoal

Um objeto que senti falta foi a estante, fato que obrigava maestro e aluno a disporem as partituras em cima de um banco, o que não era uma situação ideal, já que ficavam em um nível mais baixo do que deveriam, obrigando mestre e estudante a abaixarem de vez em quando. Depois descobri que alunos e professores reclamam constantemente do roubo de estantes na Escola de Música, pois é um objeto pequeno e dobrável, que pode ser guardado em qualquer mochila.

Em alguns momentos, o maestro também simula ser músico, incluindo-me, inclusive, na simulação, o que denota uma estrutura de participação (Goffman, 2002) diferente da prática de orquestra. Na aula de regência meu papel não se resume ao de plateia. Questionamentos são direcionados para mim; já tive que mudar de cadeira para ficar no local em que as violas ou trompas são dispostos na orquestra de forma que o aluno pudesse “dar a entrada” para mim e para o maestro. “Não se trata apenas de uma observação que altera o objeto observado, mas de uma alteração produzida pela participação do observador na cena que ele mesmo observa” (Silva, 2009, p.180).

Posso, assim, assumir o piso conversacional em algumas ocasiões. Mas essa postura mais participativa foi sendo construída à medida que me familiarizava com o campo e com os colaboradores de pesquisa. Na primeira observação do ensaio, fiquei

muda toda a aula. Senti uma grande vontade de pedir para segurar a batuta no final, mas me contive. Reparei que as batutas eram brancas e não lembram uma varinha, como eu imaginara. Em uma das extremidades – a que o regente segura em sua mão, existe uma gota para impedir que o objeto caia da mão. Achei graça em ter descoberto esse pequeno segredo e fiquei muito curiosa para segurar a batuta, sentir seu peso e “brincar de reger”. Duas aulas depois fiz o pedido e fiquei surpresa com sua leveza.

No início do campo, senti um certo choque, pois percebi que as aulas eram mais técnicas do que eu imaginava. Como sou ansiosa, fiquei conjecturando se todas as aulas seriam daquele jeito e pensando que eu as assistiria e não apreenderia nada. No início, sentia constrangimento e optava por não falar nada, apenas conversava brevemente com o maestro ou com o aluno antes ou depois das aulas. Depois, comecei a participar mais, especialmente se o tópico em discussão fosse compreensível para um leigo. Com meu avanço nas aulas de viola e o maior contato com o campo, percebi, na realidade, que comecei a adquirir conhecimentos básicos musicais, como saber o que eram colcheias, semínimas, semibreves, ritornelos, fermatas, cortes, ataques, andamentos, breu, colorido musical, e várias outras expressões e recursos técnicos e linguístico-musicais que norteiam o trabalho desses profissionais.

Vale lembrar que toda a observação participante se deu de maneira presencial, com ação direta no campo. Não recorri, portanto, a vídeos de aulas que porventura eu tenha perdido. Trata-se de um ofício artesanal, que precisa de acompanhamento presencial para o aprimoramento, já que o professor deve estar atento à compreensão do aluno com relação ao texto musical e se este passa tal conteúdo musical de maneira compreensível para os músicos, a partir do gesto, olhar, expressão facial e respiração. Mas em duas ocasiões Rodrigo confessou que assistia vídeos no *youtube* de grandes regentes para aprender e se inspirar. O aluno chegou a comentar que há inclusive vídeos¹⁶ que ensinam questões relacionadas à regência.

No próximo capítulo, reflito sobre a relação entre linguagem, Memória Social e a articulação destes com o meu objeto: a formação do *self* profissional, a partir de uma relação do *self* de Rodrigo, que dialoga com o *ethos*, a perspectiva de grupo dos regentes de orquestra.

¹⁶ Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=b7EANUuRgYo>
<https://www.youtube.com/watch?v=aI0OBfz5TLQ>
https://www.youtube.com/watch?v=qY9_to6O7ZA
<https://www.youtube.com/watch?v=GG6c6Rkw1cs>

3 MEMÓRIA, DISCURSO E CONSTRUÇÃO DE SELF

Nesse capítulo apresento a concepção de memória com a qual trabalho, assim como a visão de linguagem empregada. Articulo as abordagens interacionistas de George Mead e de Erving Goffman, de forma a ter bases para pensar como ocorre o processo de construção do *self* (Mead, 2010) e de que maneira que esse *self* é comunicado, projetado (Goffman, 1985, 2002, 2011, 2014). Defendo que o trabalho de constituição de si é um trabalho de memória, em que selecionamos e trazemos para o “aqui e agora” aspectos que julgamos estar de acordo com a “perspectiva do grupo” (Becker et al, 1996) do qual fazemos parte no momento da interação.

A ideia neste trabalho é interpretar, à luz do interacionismo simbólico, como o aluno de regência constrói seu *self* profissional considerando a memória do grupo, as “perspectivas do grupo” (Becker et al, 1992) - no caso, constituído por músicos e maestro, no espaço institucional da universidade. Ao conceber a “linguagem como prática social concreta” (Marcondes, 1992, p.32), opero, portanto, com a visão da linguagem enquanto ação, e considero que esta tem uma função que vai além de comunicar. Ela é fundamental para a organização e o desempenho das atividades sociais, auxiliando na manutenção da coerência dos grupos humanos dentro das culturas, grupos e instituições. Nossa sociedade é marcada pela discursividade, e todos nós construímos e somos construídos por meio do discurso, pois somos atravessados por concepções inerentes ao mundo social em que vivemos, a partir de nosso processo de socialização ao longo de nossas trajetórias. Também entendo que os sentidos só podem ser interpretados de forma situada e que existem repertórios de falas apropriadas, partilhados pelos atores culturalmente e contextualmente, evidente na discussão acerca da autoridade no capítulo anterior, por meio da qual percebemos que os nativos possuem determinados entendimentos sobre essa palavra. Tais repertórios variam conforme o contexto, sendo os sentidos negociados no próprio curso da interação à medida que o atores ressignificam a atividade em curso.

3.1 Interacionismo Simbólico e Linguagem

O termo interacionismo simbólico foi criado por Herbert Blumer em 1938. O autor, considerado membro da Escola de Chicago, escreveu um artigo no qual

identificava Mead como um interacionista simbólico¹⁷, cunhando o novo termo que identificaria a abordagem. A partir desse marco, estudos com uma linha sociológica e sociopsicológica, tendo como enfoque os processos de interação, passaram a ser reconhecidos como pesquisas sociointeracionais. Tais estudos enfatizavam a dimensão da ação individual sobre o grupo, percebendo a relação indivíduo-sociedade como uma díade constantemente relacionada baseando-se num “conceito específico de interação que privilegia o caráter simbólico da ação social” (Joas, 1999, p.130).

O interacionismo simbólico está ligado em sua origem a Escola de Chicago, que influenciou a sociologia americana entre 1890 e 1940. Tal fato leva muitos a considerarem que essa linha de pensamento seja um desdobramento dos estudos empreendidos pelo grupo de pesquisadores de Chicago. Mas o interacionismo simbólico não ficou restrito à Escola de Chicago, sendo o sociólogo norte americano Erving Goffman apontado comumente como um dos maiores representantes desta vertente. O próprio Goffman não gostava de ser rotulado de interacionista e a diversidade de seus trabalhos dificulta, realmente, que encaixemos o autor em uma vertente teórica¹⁸, pois ele vai de uma análise focada em instituições totais, em “Manicômios, Conventos e Prisões” (2001), ao estudo sobre identidades deterioradas presentes no “Estigma” (1982), à metáfora da representação teatral em “A representação do Eu na vida cotidiana” (1985).

A pluralidade de fontes intelectuais que Goffman recorreu, de maneira livre e criativa, para realizar seu trabalho juntamente com sua deliberada postura intelectual antidogmática contribuíram para criar um enigma a respeito de sua inclusão nos paradigmas correntes nas ciências sociais. Nessa direção, o texto de Michael Jacobsen e Soren Kristiansen procura ressaltar as várias tentativas realizadas para vincular a obra de Goffman com determinadas tradições sociológicas, como interacionismo simbólico, (micro) funcionalismo, estruturalismo, existencialismo, fenomenologia, pós-modernismo etc. Os autores salientam que Goffman recusou de forma deliberada qualquer afiliação a escolas de pensamento sociológico, procurando manter no meio acadêmico um espírito independente e francamente avesso a classificações totêmicas (Jacobsen e Kristiasen, 2010, p. 64-97).

¹⁷ C.f Herbert Blumer, “Social Psychology”, in E. D. Schmidt. *Man and Society* (New York: Prentice-Hall, 1937). págs. 144-198.

De todo modo, podemos, em linhas gerais, afirmar que Goffman estava interessado em situações do cotidiano e na maneira como os indivíduos construíam e comunicavam suas identidades situadas.

Goffman é uma influência, para mim, desde o início do mestrado e inspiro-me não só em termos estilísticos, como também do didatismo que emana de seus exemplos corriqueiros e anedotas tirados de jornais, peças de teatro, cinema, entre outros. Sua escrita é leve, despreziosa e aparentemente assistemática¹⁹, mas carregada de análises frutíferas. Uso alguns de seus principais conceitos, especialmente os de fachada e manipulação do controle expressivo (1985), *footing* (2002) e ordem ritual (2011).

No interacionismo simbólico o indivíduo é ativo, sujeito da ação social, mas, ao mesmo tempo, parte integrante dessa ação, como afirma Goulart e Bregunci:

O interacionismo simbólico concebe a conduta humana como plenamente social. Assim, torna-se falaciosa qualquer separação entre o individual e o social - aspectos coletivos e distributivos de um mesmo fenômeno. As dinâmicas individuais e as sociais se articulam continuamente, uma vez que o indivíduo é também uma ativa e criativa fonte de comportamento (Goulart e Bregunci, 1990, p.52).

O sujeito, portanto, atua como um formador de comportamento, e não só como um indivíduo passivo, a serviço de influências externas. Fica nítido, no entanto, uma influência da corrente estruturalista em Goffman quando, por exemplo, o autor afirma que as regras de conduta tomam os indivíduos de forma direta, como *obrigações, que* “estabelece[m] como ele é moralmente coagido a se conduzir”, e indiretamente, como forma de *expectativas*, “estabelecendo como os outros são moralmente forçados a agir em relação a ele” (Goffman, 2011, p.52). Goffman, no trecho, enfatiza a dimensão do social e como há uma força coercitiva que age sobre os indivíduos. Considero válido enfatizar tal influência, pois muitas vezes os interacionistas são acusados de ignorar a existência das grandes estruturas.

É conhecida a influência de Durkheim na obra do canadense, embora o próprio Goffman gostasse de se denominar enquanto um microsociólogo, o que ajudaria a “obscurecer a originalidade de sua posição” (Giddens, 2013, p.320), pois “por trás de todo esse foco aparentemente interacionista, havia um outro (talvez mais sombrio). Com

¹⁹ Giddens escreveu um artigo cujo objetivo era demonstrar as razões pelas quais Goffman era acusado injustamente de não ser um teórico sistemático. Cf. Giddens, 2013.

exceção do hospital psiquiátrico, não se dedicou ao tema das estruturas. Diferentemente de Durkheim, Goffman acredita que existam jogos mistos que atuam no cenário, e que isso levaria os atores a aceitarem ou não as obrigações e expectativas circunscritas no contexto. Ou seja, o indivíduo sofre coerção social face ao contexto, e expectativas e obrigações inerentes ao mesmo, bem como a partir daqueles com quem interage.

Portanto, o interacionismo simbólico não ignora por completo a importância da análise dos elementos estruturais, mas esse não é seu escopo, tendo em vista que não é o foco. Nesse sentido, temos uma espécie de postulado moral que orienta a ação dos sujeitos, que tendem a manter um estado afetivo de confiança, de segurança em relação ao mundo, agindo por uma questão de conforto, contribuindo para manter uma certa estabilidade e padronização desse repertório de regras. Mas a estabilidade não é constante, pois “sentidos situados não estão apenas em nossas cabeças. Eles são negociados pelas pessoas na interação” (Gee, 1999, p.47, tradução nossa).

3.1.1 Performatização

Entendo performatização nos termos de *Boys In Whyte* (Becker et al, 1992). Vale observar que a referida obra já foi citada em outro momento desse trabalho, mas será mais detalhada a frente, na seção Culturas Estudantis e Interacionismo Simbólico. O objetivo da referida pesquisa foi “trazer à tona e analisar as experiências e ações de estudantes de medicina nas interações com seus professores e suas tarefas” (Becker et al, 1992, p.16, tradução nossa). Em outros termos, os pesquisadores buscam observar os estudantes de medicina, interpretar as conversas entre alunos e alunos e professores e entender o que é necessário para ser um bom médico, mas também a capacidade de performatização profissional, de ser aceito pela comunidade médica e pelos pacientes.

Tal capacidade de performatização engloba não apenas conhecimentos fundamentais técnicos e científicos, mas a competência dramática necessária ao exercício da profissão, pois “ciência e habilidades não tornam alguém médico; o indivíduo também deve ser iniciado na condição de médico; ser aceito, deve aprender a interpretar o papel de médico no drama da medicina²⁰” (Becker et al, 1992, p.4, trad. nossa). Tal competência dramática, obviamente, envolve também um exercício de

²⁰ No original: “Science and skill do not make a physician; one must also be initiated into the status of physician; to be accepted, one must learn to play the part of a physician in the drama of medicine Becker et al, 1992, p.4).

memória em que valores caros ao grupo profissional são dramatizados no curso da interação.

Temos então uma memória performatizada que é ressignificada e está em permanente mudança conforme o cenário, apesar de gozar de relativa estabilidade. Podemos percebê-la nas interações dos sujeitos. Não pretendo objetificar nem cristalizar os regentes e atrelá-los a uma memória que só existe no passado, mas reconheço que as representações recorrentes em nossa sociedade sobre regentes de orquestra foram e são também construídas por esses indivíduos. Trabalho com uma perspectiva da memória como um processo e entendo a formação do aluno de regência e a constituição de seu *ethos* profissional por essa via. Tomo a memória do que é ser regente como algo em construção, em que o passado é articulado no presente, visando um futuro que se deseja construir (Gondar, 2016).

Aluno e professor não estão lidando somente com técnicas de regência, mas, em muitas ocasiões, entabulam conversas que envolvem a performatização necessária a um regente de orquestra. Evocam, portanto, memórias acerca da regência e operam com essas memórias no curso da interação. Os atores podem refutar, incorporar ou ressignificar tais memórias no presente. É especialmente interessante analisar o que é escolhido para ser lembrado e o que é esquecido, como professor e aluno utilizam memórias que orientam a categoria profissional dos maestros de orquestra na performatização dramática da regência. Em outros termos, as escolhas, conscientes ou não, dramatizadas na performance envolvem uma dimensão política. Isso fica mais tangível, por exemplo, no final da seção 4.2.1, “a Origem da ideia de autoridade e virada ontológica do tempo”, em que veremos duas posturas diferentes dos maestros: o regente mais amistoso, representado pelo maestro-substituto, e o regente mais rigoroso, personificado na figura do professor efetivo.

Uma vez explicado o que é performatização, é de suma importância ressaltar que prefiro o termo à representação, pois acredito que representação seja uma palavra que não atenda à discussão proposta, pois pode sugerir algo cristalizado. Partindo do objetivo de acompanhar a formação do regente, da categoria performatização, bem como a visão de memória enquanto processo, todos esses fatores, naturalmente, me guiam para uma análise que privilegie as interações, o processo, o que explica, de certa forma, a escolha metodológica pelo trabalho etnográfico e o aporte teórico do Interacionismo Simbólico.

Através da ideia de performatização é possível inferir até que ponto o aluno de regência, durante seu processo de formação, se aproxima ou não dos esquemas de conhecimento (Tannen e Wallat, 2002) compartilhados no mundo orquestral. Os conceitos de enquadre e esquema, tal qual Tannen e Wallat (2002) utilizam, evidencia como o trabalho de apresentação de si tem por base o contexto interacional e questões de ordem macrossocial que influenciam o aqui e agora. O conceito de enquadre, que será aprofundado a frente, está relacionado com o que acontece na interação, com uma dimensão interpretativa, no sentido de desvendar “qual atividade está sendo encenada (...) e qual sentido os falantes dão ao que dizem” (Tannen e Wallat, 2002, p.189). Já os esquemas envolvem um conhecimento de mundo, pois são padrões de conhecimento que geram “expectativas dos participantes acerca das pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo” (Tannen e Wallat, 2002, p.189).

As ideias de premissas e perspectivas de grupo (Becker et al, 1992) são muito próximas à de esquemas. Porém, ao demarcarem que os encontros possuem uma estrutura interna própria, na qual o enquadre auxilia na interpretação entre os que interagem, bem como quais fatores externos são acionados e auxiliam na própria configuração do encontro, as autoras trazem uma contribuição que ajuda a compreender o cerne da problemática discutida.

Todos nós comunicamos nossos esquemas de conhecimento no curso de nossas interações cotidianas e, se não conseguimos ter consciência de tal fenômeno, é porque “os acontecimentos normalmente confirmam essas projeções” (Goffman, 2012, p.66). Por essa razão, privilegio os momentos em que entendo que há alguma dissonância entre maestro e músicos ou maestro e estudante de regência, pois são nesses momentos em que as expectativas não são ratificadas que conseguimos mais facilmente perceber como os atores se projetam. Ao enfatizar e entender o que gerou algum nível de conflito, podemos também ver como as coisas funcionam quando bem feito (Becker et al, 1992), pois quando uma expectativa é frustrada ela se torna mais visível, especialmente para observadores participantes que não sejam nativos, como é o meu caso.

Uma outra questão que subjaz a pesquisa é o entendimento de que toda linguagem tem um uso político, mesmo que consciente ou inconscientemente, e implica um posicionamento, fundamental na construção das identidades. (Gee, 1999. p.1). Tal percepção se coaduna com a tematização acerca da questão da memória social dos

maestros e músicos, pois sabemos que toda memória pressupõe uma dimensão política, já que seja qual for a escolha teórica em que nos situemos, estaremos comprometidos ética e politicamente (Gondar, 2016).

3.1.2 Contexto, enquadre e esquemas de conhecimento

O termo interacionismo simbólico ressalta que a natureza da interação entre seres humanos envolve a interpretação. “Interpretar as ações dos outros é apontar para si mesmo que a ação tem este ou aquele sentido, esta ou aquela natureza” (Blumer, 2013, p.77). Quando interagimos não reagimos mecanicamente, e sim inferimos sentido a partir do outro e do contexto.

O contexto é um dos componentes fundamentais nesse processo de interpretação, razão pela qual há uma ênfase microsociológica na abordagem interacionista. Diversos elementos compõem o contexto, definido como “ambientes dinâmicos, interacionalmente construídos, que podem mudar a cada momento” (Ribeiro; Pereira, 2002). Os atores que frequentam o espaço em que a interação se desenrola, as características do ambiente físico e/ou institucional que serve de cenário para o encontro, o conteúdo do discurso e maneira como é empregado, o tópico em discussão na interação, todos esses elementos, influenciam a ação em curso. É similar a um jogo de xadrez, em que uma mudança de qualquer uma dessas peças significaria um contexto diferente. Vale destacar ainda as condições sóciohistóricas e culturais que, apesar de macrocontextuais, também afetam a interação situada.

Outra noção importante é a de fachada e está implicadamente diretamente ao contexto, pois a projeção da fachada depende do contexto dado pelo ambiente e dos posicionamentos dos que interagem. Segundo Goffman, fachada é o “equipamento expressivo do tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação” (1985, p.29). O autor também define, em outra obra, fachada como o “valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato” (Goffman, 2011, p.13). Fachada então, envolve a expressão do ator, sendo que nem todas as informações que este demonstra em sua representação são de ordem consciente, especialmente expressões faciais e trejeitos. Apesar da ênfase na análise do discurso verbal, vale lembrar que “o corpo não é usado apenas como um acessório para situações de copresença; é a âncora das habilidades comunicativas que podem ser

transferidas para tipos não corporificados de mensagens”, como nos explica Giddens (2013, p.26), ao lembrar que Goffman considerava a comunicação não verbal muito relevante. No capítulo cinco procurarei explorar a questão dos gestos, mas de um modo geral, foco no discurso verbal, pois me falta o conhecimento de perito em Música para decifrar os códigos gestuais, que são complexos, apesar de eu ter aprendido parte do repertório de gestos.

Fachada também envolve uma padronização, que ocorre através de uma linha que o indivíduo assume desde o primeiro encontro e tende a manter ao longo das demais representações. Por exemplo, conheci Rodrigo como estudante de regência, apesar de conhecer outros aspectos sobre sua vida, como o fato de que era casado, tinha filhos, morava em Teresópolis e que desejava melhorar sua condição financeira.

De forma geral, o próprio contexto da Escola de Música e as atividades em que nos engajávamos, fazia com que só conhecesse o Rodrigo aluno de regência, pois a expressividade comunicada por ele era orientada pelo papel que ele desempenhava naquele cenário específico. “Quando um ator assume um papel social estabelecido, geralmente verifica que uma determinada fachada já foi estabelecida para esse papel” (Goffman, 1985, p.34). A partir do momento que Rodrigo passa a frequentar a universidade com vistas a se tornar regente, ele assume uma fachada que é previamente esboçada, pois “desde que as fachadas tendem a ser selecionadas e não criadas, podemos esperar que surjam dificuldades quando os que realizam uma dada tarefa são obrigados a selecionar, para si, uma fachada adequada dentre muitas diferentes” (Goffman, 1985, p.34).

A fachada torna-se, de certa maneira, uma representação coletiva, na medida em que as expressividades de determinadas fachadas subentendem causar certas impressões. Goffman afirmava que a expressividade (Goffman, 1985) envolve duas espécies de atividades distintas: a expressão dada (*information given*), que são símbolos usados com uma intenção de deliberadamente comunicar algo, como quando Rodrigo conta algo de sua vida pessoal ou o fato de que entrou no curso de inglês duas aulas após o professor de regência ter demonstrado perplexidade pelo aluno ter declarado não possuir conhecimentos básicos da língua. A segunda espécie de expressividade são as expressões emitidas (*information given off*), que abarca o comportamento expressivo involuntário, como um tique no olho que notei em Rodrigo. O ator não deseja comunicar esse tipo de informação, que costuma escapar especialmente pelo plano não verbal, como os gestos, olhares, expressões faciais.

Ao assumirmos uma fachada e uma linha levamos em consideração, ao nos constituirmos, os atributos que são aprovados previamente pelo grupo. A relação desses atributos com a fachada estabelece uma dinâmica em que os outros esperam determinados comportamentos nossos e nós, diante disso, tendemos a agir com base nessas expectativas e obrigações que nos são atribuídas em cada cenário.

A interação entre Rodrigo e eu ficava circunscrita ao âmbito acadêmico, pois estávamos na companhia um do outro apenas durante os ensaios da orquestra de alunos ou as aulas de regência. Apesar de eu tentar utilizar esses momentos para entender melhor sua vida familiar, por exemplo, tais relances eram escassos devido ao *script* pouco flexível que esses encontros tinham, bem como a linha assumida por nós dois. No ensaio da orquestra é considerado inconveniente falar enquanto os músicos tocam e, durante as aulas de regência, Rodrigo estava focado em demonstrar os estudos de uma determinada peça musical que o maestro passou como tarefa. Essa demonstração de competência e domínio da tarefa designada não é feito mediante teste ou conversa. O aluno precisa efetivamente reger a obra. Mas o que para mim, de modo geral, não é fonte de muitas informações, para o professor e aluno é a substância vital das aulas. Vale ressaltar que não disponho da partitura ensaiada e tampouco conseguiria acompanhar a partitura de um regente, que agrega todos os instrumentos num único documento. Enquanto Rodrigo rege seu texto musical à frente da sala de aula, o professor e eu estamos sentados nas carteiras dos alunos. O mestre acompanha pela partitura dele todos os movimentos executados e em alguns instantes interrompe, em outros sinaliza o erro e deixa seguir ou não fala nada e engendra suas observações ao término.

Explicito a dinâmica das aulas de regência e do ensaio da orquestra de alunos para demonstrar como era complexo me engajar em conversas com o aluno, que participava de atividades que permitiam pouco espaço de fala. Desse modo, não conhecia muitos detalhes sobre a vida de Rodrigo, o que pode explicar o porquê de ele nunca ter mencionado o trabalho na construção civil, pois ele arriscaria causar danos à fachada que já vinha construindo decorridos os três meses desde nosso primeiro encontro. Rodrigo assumira uma linha, um “valor social positivo”, que reivindica para si uma determinada imagem.

A aceitação mútua de linhas tem um efeito conservador importante sobre os encontros. Quando uma pessoa apresenta uma linha inicial, ela e as outras tendem a construir suas respostas posteriores a partir dela e, num certo sentido, ficam presas a ela. Se a pessoa alterar sua linha radicalmente, ou se a linha se tornar desacreditada, o resultado é a confusão (Goffman, 2011, p.19).

Mas construir uma fachada é um processo dinâmico, envolvendo não somente a linha que o ator assume no primeiro encontro, mas também o *feedback* que ele recebe dos outros sobre as informações que comunica. Retomando a questão da expressividade para Goffman (1985), o ator informa certas expressões que são interpretadas e transformadas em impressões. Algumas informações são conscientemente comunicadas, enquanto outras não o são, mas influenciam sobremaneira o modo como interpretamos o outro na interação. Analisamos o olhar do outro, seu tom de voz, possíveis gaguejos, autocorreção de fala, seus gestos, se o interlocutor interrompe ou não a nossa fala e a natureza dessa interrupção, bem como a existência de um padrão de fala e quando esse padrão é quebrado. Embora eu não me objetive em fazer uma análise dessa natureza, ancorada na Análise da Conversa (Sacks, Schegloff e Jefferson, 2003; Garcez, 2008), acho importante ressaltar esses aspectos para demonstrar que a interação humana é altamente complexa e multirreferencial e, por isso mesmo, suscetível a malentendidos, na linguagem de Goffman (1985, 2011). Temos ainda outros fatores que poderiam ser mencionados, como a aparência da pessoa, indumentária, etc, que envolvem um monitoramento mútuo quando os atores estão em copresença, do qual resulta a manipulação das impressões.

Uso um episódio ocorrido na aula de regência para ilustrar a complexidade do conceito de contexto e sua relação no trabalho de interpretação dos atores envolvidos, ou seja, na performatização de uma determinada fachada que é projetada face um contexto. O professor-maestro estava discorrendo sobre técnica e afirmou que “é a música que define a técnica. É a partir do estudo rítmico e da marcação que o maestro decidirá a técnica”. Em seguida, ele me manda anotar o que dissera, alegando ser muito importante.

O episódio evidencia que o professor sabe que a situação em voga não era meramente uma aula de regência, mas também um cenário de pesquisa. Esse entendimento do professor, de aluno e da pesquisadora influencia, mesmo que sutilmente, os contornos do encontro. O fato de uma pesquisa explorar a aula de

regência como fonte de dados ajuda a construir uma estrutura de participação (Goffman, 2002) na qual a pesquisadora também possui direito à fala e também recebe instruções, pois a aula não se limita a instrumentalizar o aluno para a regência. Discursos acerca do papel do regente e da relação maestro-músico também se configuram como tópicos comuns na aula de regência. Mas como o objetivo primeiro do encontro são as aulas, naturalmente esse espaço é limitado.

Ao recomendar que a pesquisadora anote uma fala, o maestro expressa também um juízo de valor acerca do que ele considera relevante estar na pesquisa. De certa forma, ele sugere um tópico para a tese. Considera, portanto, um contexto que está para além do imediatismo da sala de aula, aconselhando a abordagem de um assunto em um trabalho que poderá ou não circular no meio acadêmico musical. Fica nítido como “os limites entre micro e macro se diluem na construção dos enquadres” (Ribeiro; Pereira, 2002). Outra interpretação possível, no entanto, é a de que o maestro estivesse cumprindo a função de professor, ressaltando uma temática de vital importância e me posicionando como aluna, e não como pesquisadora. Não considero que uma interpretação exclua a outra. Significa que existe uma “multiplicidade de esquemas” (Goffman, 2012, p.50), pois naquele contexto o professor é docente, maestro e sujeito de pesquisa, enquanto eu também oscilo de papel, deslizando da pesquisadora à aluna, já que eu era uma leiga tentando compreender a aula de regência.

O conceito de enquadre, presente na primeira citação do parágrafo acima, deve ser explicado. O maestro, ao sinalizar um conteúdo digno de registro, ajuda a construir um enquadre. Ele recorta, seleciona, delimita o que é relevante ou não para o contexto, sendo o enquadre inclusivo e exclusivo ao mesmo tempo, visto que ao “incluir certas mensagens (ou ações significativas) dentro de um enquadre, outras mensagens são excluídas” (Bateson, 2002, p.98). Ao interagirmos, delimitamos, projetamos o que queremos enfatizar ao nosso interlocutor, que também utiliza a mesma estratégia. Com o enquadre, limitamos a realidade que deve ser explorada no curso da interação. Vale a ressalva de que nem sempre ocorre de um modo tão racional, pois nem tudo o que comunicamos é intencional, bem como nosso interlocutor é livre para interpretar da maneira que desejar, a despeito de nossas intenções. Nesse sentido, Bateson usa a metáfora do *frame* (moldura) como recurso para apresentação de identidade desejável para o contexto onde o indivíduo se situa. Tal conceito teria partido da observação do teórico em uma pesquisa ocorrida em 1952, no Zoológico de Fleishacker, em São Francisco. Bateson, ao focar sua atenção em macacos brincando, percebeu que os

animais estavam engajados em uma “sequência interativa na qual as ações ou sinais, vistos isoladamente eram semelhantes, mas não idênticos aos de um combate” (Bateson, 2002, p.89). Ou seja, ao analisar cada uma das ações em separado, Bateson interpretou que eram muito similares a atos típicos de um combate, mas, se analisadas em sequência, era perceptível que apenas simulavam um combate. O autor diz ainda que o fato dos atos simularem uma luta, mas não o serem só é possível através da troca de mensagens entre os participantes, que sinalizam que aquilo era, na realidade, uma brincadeira.

Ao enquadrar há, portanto, uma ênfase na figura, e não no fundo, que deve ser inibido temporariamente. É interessante pensar que essa dinâmica de figura e fundo envolve um trabalho de memória, naquilo que lembramos e esquecemos face a um contexto e uma performatização pretendida. Determinados pressupostos são convocados para a interação, tornando-se figura, e não mais fundo. Outros pressupostos são esquecidos, permanecendo em uma esfera não visível, (de fundo). Mas o que permanece como fundo existe ainda virtualmente, podendo vir a ser figura conforme a ação e interpretação dos atores num dado contexto.

O âmago do interacionismo simbólico reside no fato de que ao fazer indicações para nós mesmos, transformamos as coisas em objeto, construímos um significado para o objeto.

Qualquer coisa da qual um ser humano esteja consciente é algo que ele está indicando para si mesmo – o tique e taque de um relógio, uma batida na porta, a chegada de um amigo, a observação feita por um colega, o reconhecimento de que tem uma tarefa a cumprir ou a percepção de que está resfriado (Blumer, 2013, p.77).

O ser humano, portanto, é dotado da capacidade de agir em relação a si mesmo da mesma maneira que age em relação aos outros. Transformamos a nós mesmos em objeto de nossas ações, em uma esfera intracomunicacional. Reprendemo-nos, instigamos coragem em nós mesmos, fazemos promessas para nós mesmos, enfim, agimos com relação a nós mesmos como agiríamos com outras pessoas. À medida que tomamos consciência de determinada coisa, podemos autoindicá-la para nós. Logo, a percepção e autoindicação das coisas são constantes no dia a dia do indivíduo e influem no processo de interpretar a ação dos outros.

O indivíduo não atua, portanto, com base em um mundo social que é preexistente, mas “está designando objetos diferentes para si mesmo, dando-lhes

significado, julgando sua adequação para sua ação e tomando decisões com base nesse julgamento” (Blumer, 2013, p.78).

Enquadrar é resultado desse fluxo de coisas (pressões do contexto, desejos, afetos, impulsos orgânicos), que são transformados em objetos e são autoindicados pelo indivíduo. Uma vez que essas coisas são transformadas em objeto o indivíduo pode se posicionar frente a elas, ignorando, por exemplo, a fome para terminar uma tarefa ou optando por construir respostas curtas na conversa com outrem para demonstrar que não deseja se prolongar em um assunto. “Os participantes mudam constantemente seus *footings* enquanto vão falando, sendo essas mudanças uma característica inerente à fala natural”. Professor e aluno se posicionam frente às perspectivas do grupo que compõe o “mundo orquestral”. As situações que observo no campo em que maestro e aluno, músicos e a presente pesquisadora constroem diversos enquadres representa a figura, um recorte em que atores e elementos do contexto sinalizam o que é relevante para a interação circunscrita, orientando a conduta dos envolvidos na situação. Mas a definição do enquadre é alterada no curso da interação através de novas indicações sinalizadas no encontro. Isso permite mudanças na posição assumida pelos que interagem. A essa mudança de posicionamentos, que torna a noção de enquadre mais dinâmica, Goffman chamou de *footing*, ou alinhamento (Goffman, 2002).

O *self* do aluno em formação só pode ser construído porque todos nós temos a capacidade de sermos objetos de nossas ações. No trabalho de performatização de si, o professor escolhe ensinar ao aluno de regência determinadas técnicas e condutas, levando em consideração uma cultura de grupo. Essa discussão ajuda a responder a primeira questão de pesquisa, que é “Como se constitui o ethos do maestro em formação?”(Cf. pág.14). Na realidade, o *self* do aluno se (re) constitui numa relação dialógica com a perspectiva de grupo, por meio da qual Rodrigo pode se apropriar, refutar e ressignificar determinados valores do *ethos* profissional do regente. Rodrigo aprende tais valores não só com Samuel, sua principal referência no ambiente universitário, mas também tem contato com a perspectiva de grupo “regentes de orquestra” quando interage com colegas músicos, pois outras cadeiras da universidade, como harmonia e contraponto, são frequentadas tanto pelo aluno de regência quanto pelos demais músicos em formação, quando lê algo sobre algum maestro em algum jornal, quando outros professores tematizam o mundo orquestral em sala de aula, quando vai a um concerto e observa a atuação do maestro. Todas essas dimensões colaboram para o entendimento do aluno acerca das perspectivas do grupo.

Os enquadres, portanto, estão relacionados a um sistema de premissas, e os membros de um grupo social são definidos “em virtude de compartilharem premissas comuns” (Bateson, 2002, p.98). Ao enquadrar, nós selecionamos as premissas que julgamos adequadas para a atividade desempenhada, o que torna o enquadre metacomunicativo, já que fornece instruções que auxiliam o interlocutor na interpretação da mensagem.

Da mesma forma que já explorei a ideia de perspectivas de grupo (Becker et al, 1992) podemos pensar também em premissas ou “esquemas primários”, na acepção de Goffman, de um determinado grupo social. Segundo o autor, é preciso tentar formar “uma imagem do esquema de esquemas de um grupo – seus sistemas de crenças, sua cosmologia” (Goffman, 2012, p.51). Essa é a tarefa na qual me engajo, sendo as figuras postas em evidência nos enquadres que seleciono como unidades de análise. Procuo, no entanto, entender o que ocorre no “aqui e agora” do enquadre analisado, articulando o micro com um fundo de ordem macro.

Devido a um compartilhamento de valores comuns aos interlocutores inerentes ao *ethos* dos profissionais do mundo orquestral, é possível analisar os discursos proferidos pelos sujeitos de pesquisa. Os participantes projetam seus *selves* baseados nas premissas (ou esquemas), no cenário em que se desenrola o encontro, bem como reagem à apresentação de fachada performatizada pelo outro na interação.

Interação envolve “conjecturas sobre o que aconteceu antes e expectativas sobre o que provavelmente vai ocorrer agora” (Goffman, 2012, p.65). A articulação da memória social com o interacionismo simbólico fornece um quadro epistemológico no qual as performatizações ocorrem no tempo presente, mas estão intrincadas no passado, pois são baseadas em sistemas de premissas compartilhados por um determinado grupo. O presente também se relaciona com o porvir, pois os indivíduos fazem apostas políticas e, ao escolher, ressaltam o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido (Gondar, 2000).

3.2 Memória, indivíduo e sociedade

(...) para aprendermos uma linguagem qualquer, é preciso submeter-se a um adestramento difícil, que substitua nossas reações naturais e instintivas por uma série de mecanismos dos quais encontramos o

modelo totalmente fora de nós, na sociedade (Halbwachs, 1990, p.172)

A passagem de Maurice Halbwachs, presente em *A memória coletiva dos músicos*, diz respeito ao ato de aprender a linguagem musical, condição *sine qua non* para os músicos tocarem coletivamente. Tematiza ainda um assunto caro às Ciências Sociais, o processo de socialização, de adquirir determinado arcabouço que envolve conhecimentos, valores e regras de conduta através dos quais o indivíduo se integra e permanece em um grupo. Trata-se de um fenômeno que ocorre a partir de fontes externas ao indivíduo, segundo Halbwachs.

O caminho sugerido pela epígrafe pode ser frutífero para discutir o processo de formação de um regente de orquestra; afinal, a proposta do presente trabalho reside no acompanhamento desse “tornar-se profissional”, da adesão e da criação e da consolidação de laços com uma determinada comunidade musical. Mais propício ainda é enveredar pelos pensamentos daquele considerado pai fundador do conceito de memória social, se lembrarmos que o intelectual francês recorre à metáfora da orquestra para ilustrar o que seria a memória coletiva. Ao olhar para a orquestra como uma sociedade em miniatura, ele a explica de modo funcionalista²¹, pois cada órgão (ou músico) desempenha um papel no grupo levando à integração do todo. Os músicos tocam “em conjunto e no ritmo” e cada um “conhece não somente sua parte, mas também a dos outros, e o lugar da sua entre as demais” (Halbwachs, 1990 p.165). Os sinais e notações musicais com efeito derivam de convenções, de um acordo prévio entre os membros do grupo musical. Seria impraticável reter na memória todas as combinações de sons, árias, temas, melodias, suítes. A pauta musical funciona como um suporte físico de memória, um objeto externo ao músico que possibilita a execução em conjunto.

Notemos então que as lembranças são para Halbwachs algo externo ao indivíduo, embora o autor admita que cada indivíduo guardaria em si um aspecto diferente dessas lembranças, razão pela qual alguns quadros comuns do passado não

²¹ Optei pelo termo funcionalista porque o mesmo se enquadra na perspectiva durkheimiana, que compreende a sociedade como composta por diversas partes funcionalmente diferenciadas e articuladas entre si. Cada uma dessas partes teria uma função específica, que contribuiria para a integração do todo. Halbwachs era discípulo de Durkheim, razão pela qual acredito que funcionalista seja melhor que estruturalista. O estruturalismo, nas ciências sociais, também dialoga com o funcionalismo, já que é notória a influência de Durkheim em Levi-Strauss.

coincidem, e nenhum quadro é verdadeiramente correto. Afastar-se de um grupo gera o esquecimento, pois as lembranças estão ligadas a um grupo de pessoas em um dado tempo e espaço, com um conjunto de condutas específico.

Para Halbwachs nosso passado compreende dois tipos de elementos: os que podemos evocar quando desejamos, que é representado pelo que nos é familiar. Nesse caso, as lembranças são mais facilmente acessadas porque também podemos nos apoiar nas lembranças dos “outros”. O autor dá o exemplo de alguém que passeia em Londres. Mesmo se o indivíduo estiver explorando a capital inglesa sozinho em realidade não o está, pois leu sobre o local antes de viajar, mesmo que através de brochuras com descrições de pontos turísticos. O viajante se coloca no ponto de vista do outro. Ainda que após a viagem o indivíduo imagine que percebeu tais e quais aspectos por argúcia própria, ele na verdade nunca esteve sozinho em seu percurso, pois “temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem” (Halbwachs, 1990, p.26).

A outra ordem de lembranças só existiria para nós, e, paradoxalmente, são mais complexas porque contamos somente com a nossa própria lembrança. Ou seja, temos então a lembrança que evocamos livremente, cuja força reside no fato de ter no grupo seu suporte. O segundo tipo de lembrança engloba aquelas que, apesar de nos pertencerem, dificilmente evocamos. Isto porque elas só surgiriam ao acaso, restando “esperar que muitos sistemas de ondas, nos meios sociais onde nos deslocamos materialmente ou no pensamento, se cruzem de novo” (Halbwachs, 1990, p.69). O que está em jogo são diferentes graus de complexidade envolvidos na rememoração das lembranças, sendo a memória concernente ao grupo mais forte pelo fato de ter como suporte um conjunto de indivíduos, que lembram por integrar um grupo. Cada lembrança não se imporia sobre a outra, mas formaria um conjunto de lembranças.

Halbwachs, enquanto discípulo de Durkheim, desenvolve suas ideias a partir dessa percepção da sociedade enquanto um objeto autônomo, externo ao indivíduo e com ação determinante sobre o mesmo. As lembranças são preservadas no interior do grupo e “podemos perfeitamente dizer que o indivíduo recorda quando se situa em um ponto de vista do grupo, e que a memória do grupo se manifesta e se realiza nas memórias individuais²² (Halbwachs, 2004, p.11, trad. nossa).

²² No original: “podemos perfectamente decir que el individuo recuerda cuando se sitúa en el punto de vista del grupo, y que la memoria del grupo se manifiesta y se realiza en las memorias individuales” (Halbwachs, 2004, p.11).

Neste trabalho, ao investigar um indivíduo por meio do estudo de caso, através da pesquisa de campo, analisando as interações entre aluno e professor/maestro, estou lidando não apenas com uma memória que se encontra cristalizada, mas também uma memória em construção. Em outros termos, considero concomitantemente uma memória que constitui e representa esse mundo artístico. O movimento analítico é do indivíduo para a sociedade, ou seja, acompanho o aluno em formação e, à medida que avanço na pesquisa etnográfica, compreendo melhor o processo de formação do regente e sua implicação/articulação com o mundo dos músicos, do qual ele faz parte. Ao focar o aluno durante o aprendizado do ofício em questão, trabalho com a perspectiva da memória em construção, apreciando as “condições processuais de sua produção” (Gondar, 2016, p.35). A memória não se restringe a um conjunto de representações, exercendo também uma “esfera irrepresentável: no corpo, nas sensações, nos afetos, nas invenções e nas práticas de si” (Gondar, 2016, p.36).

A oposição entre dois projetos clássicos sociológicos, o de Emile Durkheim e George Simmel, (Coelho, 2013, p.20) ajuda-nos neste percurso. Enquanto o primeiro entende que a sociedade é “definida por sua exterioridade em relação à vontade individual”, para Simmel “a sociedade é um processo”, sendo esta constituída a partir do engajamento dos indivíduos em diversas interações. Nessa visão, sociedade não é algo exterior que age coercitivamente sobre os indivíduos, mas uma instância que envolve uma dimensão processual, sendo constantemente resignificada ao longo dos encontros sociais cotidianos.

Neste processo, é preciso atentar para a importância das representações coletivas que se formaram gradativamente e que são compartilhadas o que entendemos como obrigações e expectativas da profissão de maestro, ou, em outras palavras, que configuraram o *ethos* da carreira. Professor e aluno, em interação, podem colocar em cena diferentes perspectivas sobre essa memória coletiva, ao mesmo tempo em que contribuem para sua construção.

Se a memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo. Desta massa de lembranças comuns, umas apoiadas nas outras, não são as mesmas que aparecerão com maior intensidade a cada um deles. De bom grado, diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes (Halbwachs, 1990, p.69).

Halbwachs entende que os pontos de vista individuais operam mais com vistas a integração do que ao confronto, adotando uma lógica que admite a diferença na esfera coletiva, mas essa diferença pode ser classificada como uma “multiplicidade sem conflitos, uma diversidade estável” (Gondar, 2016, p.21), jogando mais luz sobre o construído do que sobre o confronto, iluminando mais a representação do que o processo que se desdobra.

O ponto de vista de Halbwachs é compreensível e compatível com o contexto político e social de sua época, já que ele viveu os horrores da Primeira e Segunda Guerra Mundial, sendo vítima fatal nesta. A Primeira Guerra põe fim ao clima de euforia experimentado desde meados do século XIX em decorrências das evoluções tecnológicas e da efervescência cultural da *Belle Époque*. Vive-se o esfacelamento da memória com homens que “voltavam mudos dos campos de batalha não mais ricos, e sim, pobres em experiências comunicáveis” (Benjamin, 1994, p.115).

Halbwachs estava efetivamente vivendo um processo de mudança radical nos modelos econômicos, com o neoimperialismo colocando as nações umas contra as outras em busca de expandir seus mercados consumidores e abastecedores de matérias-primas. Essa dinâmica ensejava um cenário político no qual uma nação desejava se sobrepujar à outra, utilizando para isso artifícios ideológicos. Em meio a esse cenário caótico e disjuntivo, era compreensível que alguns teóricos propusessem ideias que ajudassem a melhorar a sociedade, como nos fala Namer, no posfácio de uma das maiores obras de Halbwachs, *Los marcos sociales de la memoria*:

A experiência repetida do regresso dos soldados põe em manifesto uma memória coletiva dessa guerra como expressão de uma ruptura com o que existia antes de 1914, experiência do descobrimento de uma memória coletiva despedaçada. Toda uma civilização chegada a tal ponto de desenvolvimento científico e cultural, desaparece com a guerra de 1914 a 1918, para dar lugar a um mundo que não conserva mais a memória (Namer, 2004, p.362-363, trad. nossa).²³

²³ No original: La experiencia repetida del regreso de los soldados pone de manifiesto una memoria colectiva de esta guerra como expresión de una ruptura con lo existente antes de 1914, experiencia del descubrimiento de una memoria colectiva despedazada. Toda una civilización llegada a tal punto de desarrollo científico y cultural, desaparece con la guerra de 1914 a 1918, para dar lugar a un mundo que no la conserva más en la memoria²³ (Namer, 2004, p.362-363).

Halbwachs reconheceu, no fim de sua vida, que não era mais viável falar de uma única memória da nação, e que cada grupo social distinto compartilharia determinadas memórias, que tendem a cair no esquecimento à medida que o grupo se desintegra. Mas o indivíduo rememora no presente e, quanto mais forte o envolvimento com o grupo, maior será sua capacidade de rememoração, pois “o exterior é a memória dos outros e é o que permite ao quadro de minha memória ser social”²⁴ (Namer, 2004, p.377, trad. nossa). O fato da lembrança ser evocada no presente e de Halbwachs reconhecer que existem várias memórias coexistindo num mesmo tempo, ideia que infelizmente ele não teve tempo para aprofundar, sugere como sua visão não concebia apenas a memória como algo meramente estático e cristalizado, mas que existia uma dinâmica inerente a cada grupo e que cada indivíduo reunia em si memórias dos mais variados grupos (familiar, trabalho, igreja) dependendo do engajamento individual de cada um.

Namer, ao discorrer sobre o teórico francês no Prólogo dos Quadros Sociais da Memória, demonstra que Halbwachs não se atém apenas à memória enquanto representação. Ele explica que a ideia de “quadros da memória” tanto pode estar relacionada a um conjunto de fatos históricos ou à ideia de origem quanto a “um sistema de representações dominantes [...] de valores centrais e mutáveis da sociedade”²⁵ (Namer, 2004, p.375, trad. nossa). Ou seja, os quadros estariam relacionados a categorias estruturadas ou, para usar um termo caro a Durkheim, a “ossatura” do pensamento. Isso significa que os quadros não só são sistemas de representações dominantes de um grupo, como também aquilo que possibilita aos indivíduos a aquisição de conhecimento, pois estruturam a forma de pensar. Os quadros assumem a função de ser “portador e organizador da hierarquia da representação geral da sociedade”²⁶ (Namer, 2004, p.375, trad. nossa).

Faltou tempo para Halbwachs prosseguir com suas discussões sobre memória, como também um pouco de distância com relação aos novos tempos que permitissem analisar melhor o fenômeno que se desdobrava. Deve-se ressaltar, no entanto, que em seu livro “Memória Coletiva”, publicado postumamente a partir de suas anotações, o tom de Halbwachs é outro. Nessa obra, ele já começa a adentrar a esfera do cotidiano,

²⁴ No original: “el exterior es la memoria de los otros y es lo que permite que el marco de mi memoria sea social” (Namer, 2004, p.377).

²⁵ No original: “un sistema de representaciones dominantes (...) de valores centrales y cambiantes de la sociedade” (Namer, 2004, p.375).

²⁶ No original: portador y organizador da la jerarquia de la representación general de la sociedade (Namer, 2004, p.375).

“retirando do tempo (e da memória) seu privilégio de ‘dado imediato’ da consciência [...] a sociologia pode engajar-se na análise dos fatos humanos até aqui abandonadas à literatura” (Duvignaud, 1990, p.16).

Mas se Halbwachs não logrou discutir memória sem reduzir o individual ao coletivo, certamente abriu o caminho para pensarmos “porque, no meio da trama coletiva da existência, surge e se impõe a individuação” (Duvignaud, 1990, p.17).

Essa breve análise da perspectiva de Halbwachs no que tange à memória é vital para prosseguirmos na próxima seção com a abordagem que elaboro inspirada por ideias e autores do Interacionismo Simbólico. Veremos que, ancorados no interacionismo, é possível discutirmos memória social por uma ótica que a encare enquanto algo processual, em constante transformação pela ação dos sujeitos, como também enquanto algo já constituído e que serve de referência para a ação social – tal como Halbwachs entendia. Em outros termos, opero com a noção de que a memória é processual, mas não ignoro a dimensão do que já foi constituído. No entanto, não compreendo o passado como algo cristalizado, mas sim um arcabouço de referências, afetos e emoções que são incorporadas pelos indivíduos, bem como refutadas, reelaboradas e acionadas pelos atores no curso da interação. Trata-se de um trabalho de memória e esquecimento, no qual determinados elementos ajudam na configuração de um contexto. Ao performatizar, o indivíduo se posiciona, fornecendo pistas para aqueles que participam com ele da interação, resultando em enquadres variados, que também operam como guias de referências para os envolvidos.

3.2.1 Memória e Interacionismo simbólico

Constatamos que, ao enfatizar o grupo, ao indivíduo resta pouco de agência na percepção halbwachiana. O homem responde às pautas e notações, - para usar a metáfora musical - age conforme um conjunto de convenções e regras estipuladas *a priori*. Mas se desejo observar o processo de constituição de um *self* profissional, categoria que explicito adiante, talvez a perspectiva de Halbwachs deixe de fora parte de meu objeto. A teoria de Halbwachs fornece lentes cujos graus não se ajustam ao problema em questão. Minha proposta é observar *in situ* como um indivíduo constrói seu *self* nas relações, ao ter contato com um *ethos* de grupo.

As ideias de Halbwachs, portanto, servem de base para discutir uma memória enquanto um conjunto de lembranças que são conservadas pelo grupo, mas não a memória que é construída no presente pelo aluno, memória esta que se articula com as representações já cristalizadas no mundo artístico da música de concerto. A memória individual não é apenas uma atualização ou reflexo individual da memória coletiva, podendo ser entendida como um processo no qual sujeito e objeto, o individual e o coletivo se interpenetram numa relação dialógica. Logo, fazer a análise do “durante”, ou seja, conceber a memória como um processo que se (re) constitui no aqui e agora das interações não significa desprezar as representações que foram se cristalizando ao longo do tempo, posto que “conceber a memória como processo não significa excluir dele as representações coletivas, mas, de fato, nele incluir a invenção e a produção do novo” (Gondar, 2016, p.40).

A perspectiva de Halbwachs privilegia o construído e a preservação da memória, logo, não contribui para compreender o trabalho de construção de si, no qual os sujeitos se envolvem interagindo com determinadas memórias do grupo, seja incorporando-as ou refutando-as. Tornar-se membro de um grupo não é simplesmente absorver sua memória, mas também a constituir através da intervenção no processo de socialização. O fundamental, portanto, é preservar a dimensão coletiva da memória e ao mesmo tempo manter a abertura para os processos interativos de construção da memória nas relações entre os sujeitos. Tal discussão é fundamental para entendermos melhor a primeira questão de pesquisa, que procura compreender como se constitui o ethos profissional de Rodrigo no espaço acadêmico.

A perspectiva interacionista de George Mead pode fornecer uma pista de como isso seria possível. O conceito de *self* do autor integra duas dimensões, o “mim” e o “eu” (Mead, 2010). O “mim” seria a parte coletiva do *self*, as expectativas dos outros tais como percebidas pelo indivíduo, as normas da sociedade, os valores coletivos como apresentados ao sujeito. O “eu” equivaleria à resposta dada pelo indivíduo. Cabe ressaltar que esta resposta é inesperada, pois não pode ser calculada antecipadamente. Essas duas fases constitutivas do *self*, o “eu” e o “mim”, estão implicadas uma na outra, em constante diálogo.

O “eu” é a ação da pessoa em contraposição àquela situação social dentro de sua própria conduta, e só entra em sua experiência depois que ela empreendeu o ato (...). O “mim” aparece para cumprir aquele dever - é assim que emerge na experiência da pessoa. Ela manteve em

si todas as atitudes dos outros ao evocar certa resposta: isso foi o “mim” daquela situação e sua resposta foi o “eu” (Mead, 2010, p.193).

O “eu”, no curso da ação, responde às expectativas do “mim” absorvendo-as, integrando-as ou resistindo a elas. O *self* seria, para Mead, resultado dessa comunicação entre o “mim” e o “eu”, entre uma dimensão social e o indivíduo, que, por sua vez, se constitui nesse diálogo.

A memória coletiva de Halbwachs integraria esse conjunto de expectativas e valores que, para Mead, constituem o “mim”. No entanto, o interessante em Mead é que tal sedimentação coletiva não é simplesmente internalizada pelo sujeito, pois o *self* é dialógico e a reação do “eu” a essas expectativas e valores é variável; tanto pode ser conformadora como contestadora, assimilando algumas dessas expectativas e se contrapondo a outras. Em vez de uma memória coletiva que se impõe aos sujeitos individuais, teríamos, com Mead, uma memória coletiva que está em diálogo com os sujeitos que agem a partir desta, no curso das interações cotidianas, levando-a em consideração no processo de constituição de seus *selves*.

Por outro lado, a memória é visível quando é performatizada ao outro, razão pela qual também me aproprio de ideias de Goffman, já que seu interesse gira em torno “do manejo das impressões, das contingências que surgem na promoção de uma impressão, e das técnicas para satisfazer tais contingências” (...) (Goffman, 1985, p.79). Investigo não apenas como o *self* profissional vai sendo formado, mas como é manipulado no curso da interação, como o aluno se esforça para demonstrar para o professor, e em algumas ocasiões até mesmo para mim, que está a cada dia chegando mais próximo de se tornar um regente de orquestra.

A autoimagem que temos acerca de nós mesmos é resultado da articulação da interpretação de nossas performances com a interpretação dos outros acerca de nós. Tal dinâmica impõe uma linha de atuação (Goffman, 1985) que orienta nossa ação no decorrer da interação. Linha é “um padrão de atos verbais e não verbais com o qual a pessoa expressa sua opinião sobre a situação, e através disto sua avaliação sobre os participantes, especialmente ela própria” (Goffman, 2011, p.13). Nosso “eu”, portanto, é uma instância de memória individual e coletiva, construída não só a partir de como nos percebemos, mas das expectativas e obrigações que possuímos nos distintos cenários. Vale a pena retomar uma citação já explorada de que “temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem” (Halbwachs, 1990, p.26).

Realmente nosso “mim” é formado por essa multidão que, em relação dialética com a dimensão do “eu” meadiana, não determina, mas influi sobremaneira em nossas decisões.

Nosso *self* é elencado de acordo com o contexto. No caso da Escola de Música, outros *selves* do aluno, como o de pai, pessoa religiosa, entre outros, podem surgir e disputar espaço com o *self* profissional de regente em formação. Contudo, é notoriamente o *self* de aluno em vias de se tornar maestro de orquestra que predomina nas interações entre professor e aluno. O aluno adentra a Escola de Música performatizando esse determinado *self*, o que denota uma dimensão mais estável do *self* dele. É esta estabilidade que permite com que interagjamos. É certo que a ação humana muitas vezes pode ser imprevisível, mas nós agimos no “*modos vivendi* interacional” (Goffman, 1985), acatando as normas do grupo, utilizando-as em nossas representações, de acordo com o contexto.

Normalmente contribuimos para uma “única definição geral da situação, que implica não tanto num acordo real sobre o que existe, mas, antes, num acordo quanto às pretensões de qual pessoa, referentes a quais questões, serão temporariamente acatadas” (Goffman, 1985, p. 18). Os indivíduos envolvidos em um mesmo cenário agem conforme regras de conduta, obrigações e expectativas.

Minha perspectiva de memória, portanto, privilegia o processo de construção, mas não desconsidera o já construído. O aluno não constitui seu *self* como uma tábula rasa. Ele o faz a partir de como interpreta, incorpora discursos e a cultura do grupo a sua performatização. Cabe lembrar que quando discutimos memória social não estamos lidando com um campo disciplinar, fato que permite maior liberdade teórica na construção das ideias. Isso não significa, no entanto, falta de rigor acadêmico, mas a natureza das discussões interdisciplinares que envolvem memória permite articular conceitos e percepções de áreas distintas do conhecimento. Se memória social não pertence a nenhuma área do saber específico, tampouco fica limitada a determinados autores, conceitos ou abordagens.

3.2.2 Self e Ethos

Para a discussão engendrada é mais adequado seguir o caminho sociológico interacionista de Simmel, conforme exposto anteriormente, quando contrastei o projeto deste com o de Durkheim.

Através de Mead é possível termos não só as bases para pensar no processo de formação do *self* do aluno de regência, mas compreender como esse *self* é formado em relação a um *ethos* da profissão. Em outros termos, como professor e aluno no momento da interação evocam, se apropriam, refutam e transformam, mesmo que sutilmente, a memória acerca de como um regente deve agir e ser.

Antes de evidenciar como articulo a construção de *self* com *ethos*, cabe categorizá-lo, mesmo que brevemente. Clifford Geertz apresenta o *ethos* como expressão dos elementos valorativos de uma cultura, seus aspectos morais e estéticos. “O *ethos* de um povo é o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético, e sua disposição é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflete” (Geertz, 1989, p.93).

O termo *ethos* vem do grego e, segundo Vaz, (1988) possui dois sentidos. O primeiro sentido de *ethos* é sinônimo para a “morada do homem”, o espaço em que “os costumes, os hábitos, as normas, os valores e as ações” (Vaz, 1988, p.13) são construídos. O segundo sentido remete à repetição de atos, a um comportamento que é caracterizado por uma repetição constante de padrões. Ao falar de *ethos* social, portanto, estamos lidando com esses dois sentidos que são interdependentes. Em suma, existem certas práticas que pertencem a um determinado grupo, mas o indivíduo também age sobre tais práticas com base nos seus hábitos (*hexis*), seja repetindo-os, os repelindo ou modificando. O *ethos* é então um produto dessa relação circular que envolve o indivíduo e a sociedade e seus valores²⁷.

À Luz do conceito de “mim” de Mead, o *ethos* está presente nessa fase distinta do *self*. A comunidade organizada, grupo social ou “outro generalizado”, para usarmos os termos presentes na obra de Mead, (2010, p.171) fornece a unidade de *self* para o indivíduo. Mas cabe ao sujeito “levar esse processo social em sua totalidade para o âmbito de sua experiência individual” (Mead, 2010, p.173). Há, portanto, um trabalho

²⁷ Um trabalho seminal para entendermos o uso do conceito com vistas à compreensão de um fenômeno é *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, de Max Weber. O autor investiga como a sociedade capitalista se instaura por meio de um novo fazer econômico que subjaz novas formas de conduta e valores. A ética protestante, ao pregar a atitude de poupança, uma valorização do trabalho como um fim em si mesmo, sendo a acumulação e a riqueza sinais da presença da graça divina, possibilitou a emergência e a consolidação desse novo espírito do capitalismo. Um novo conjunto de valores, portanto, estava em voga e orientava esses indivíduos, que, por sua vez, colaboravam para a constituição desse novo *ethos*. Ou seja, este se apresentava como um conjunto de princípios de orientação de comportamento presentes na ética protestante, através do qual cada indivíduo regulava a si mesmo, controlava sua própria conduta e constituía as expectativas da comunidade dos fiéis sobre o comportamento de cada um de seus membros. Neste sentido, é possível ler o texto de Weber articulando-o ao trabalho de Mead e pensar o *ethos* como integrando a relação entre o “eu” e o “mim” na formação do *self*.

de memória nesse processo de constituir a si. Ao pertencer a um grupo, me aproprio das normas do mesmo de tal forma que este, em última instância, também influi na decisão do “eu”. Apesar das decisões do “eu” serem inesperadas, incalculáveis, certas dimensões do “mim” estão amalgamadas ao “eu”, inspirando certamente as decisões individuais.

A perspectiva construtivista e interacionista de Mead entende que o social fornece uma estrutura comum, que torna possível a formação de comunidades. Os indivíduos elaboram seu *self* a partir da relação com essa estrutura. A dimensão do social e seus efeitos na conduta individual não são negadas, mas também não se trata de uma relação coercitiva que cai verticalmente sobre a cabeça dos sujeitos, pois “não somos simplesmente manipulados pela comunidade. Estamos envolvidos em um diálogo em que as coisas que dizemos são ouvidas pela comunidade e suas respostas são afetadas pelo que temos a dizer (Mead, 2010, p.186). O autor explica que durante parte da infância aprendemos a agir em relação ao outro, mas não possuíamos um *self* porque ainda não incorporamos completamente os valores e normas do(s) grupo(s) em que estamos inseridos. É só na fase adulta que nosso “mim” (a influência do social) estaria completo, o que explica o fato da criança ser mais imprevisível do que os adultos de forma geral, pois o seu “eu” é mais independente do “mim”, ou seja, a criança decide e age levando menos em consideração as regras de conduta sociais do que os adultos. Por isso, a performatização das crianças é mais frágil que a do adulto, que devem controlar seu manejo expressivo de modo a manter a ordem, como nos diz Goffman.

As capacidades físicas de qualquer adulto normal o equipam, se ele assim desejar, para perturbar imensamente o mundo imediatamente ao seu redor. Ele pode destruir objetos, a si mesmo, e outras pessoas. (...) O desenvolvimento pessoal é o processo pelo qual o indivíduo aprende a ignorar essas oportunidades voluntariamente, mesmo enquanto sua capacidade de destruir o mundo imediatamente ao seu redor aumenta. E essa privação normalmente é aprendida tão bem, que os estudiosos da vida social não percebem as desistências sistemáticas que ocorrem rotineiramente na vida cotidiana, e o caos completo que resultaria se o indivíduo cessasse de ser um cavalheiro (Goffman, 2011, p.162).

Durante nosso processo de socialização, portanto, cada vez mais potencializamos a dimensão do social (mim) em nossa constituição/ação. Da mesma forma que uma criança não domina as competências necessárias para a vida adulta, um aspirante a exercer uma determinada profissão também não domina completamente as normas e valores do grupo, sendo o processo de formação do ofício o esforço para

assimilar o *ethos* em questão, aprender a “perspectiva do grupo²⁸” (Becker et al, 1992 – tradução nossa). A perspectiva do grupo ocorre quando:

(...) pessoas veem elas mesmas como estando no mesmo barco (...) compartilham preocupações e as respostas às perguntas temporárias sobre o significado dos acontecimentos e como se deve responder a eles. [...] Indivíduos têm a validação imediata, que resulta em coisas que todos sabem e que todos fazem²⁹ (1992, p.36, tradução nossa).

As inferências que faço a partir do campo ao longo da tese enfocam justamente esse “everybody knows” e “everybody does” de que o aluno se apropria gradualmente durante sua trajetória acadêmica. A partir do momento que ele consolida essa percepção do grupo ele fortalece o “mim” de seu *self* regente, e o seu “eu” pode tomar decisões que sejam reconhecidas pelo grupo enquanto as corretas.

Mas Mead, ao enfatizar a constituição do *self*, não se concentrava na ação dos indivíduos. Era Goffman quem utilizava a ideia de manipulação expressiva da fachada. Ao articular os dois autores, tento desenvolver subsídios adequados para compreender como ocorre o processo de construção de *self*, através das esferas do “eu” e do “mim”, e do diálogo entre ambas, como também tenho elementos para interpretar a ação dos atores durante as observações no trabalho de campo. Utilizo, na sequência, um trecho de uma entrevista que realizei com o aluno um pouco antes de assistirmos uma aula de regência, de modo a demonstrar uma análise que explora uma perspectiva a partir de Mead e Goffman.

Em um determinado momento, o entrevistado discorre sobre o período que ingressou na universidade para cursar a licenciatura em trombone. Eu sabia, no momento da entrevista, que Rodrigo dava aulas de música em uma escola da rede FAETEC, sendo esta sua fonte de sustento, mas não conseguia entender se ele trabalhava com música antes de frequentar a universidade. Nesse ponto, lanço o questionamento:

Tamara - Mas nesse meio tempo entre você começar a tocar na sua adolescência e você entra para licenciatura, você sempre trabalhou com música? Você fazia outras coisas?

²⁸ No original: “group perspective” (Becker et al, 1992).

²⁹ No original: “[...] people see themselves as being in the same boat [...] share their concerns and their provisional answers to question about the meaning of events and how one should respond to them. Individual and subgroup perspectives merge and are shared [...] They have the prima facie validity which accrues to those things everybody knows’ and everybody does”.

Ele responde que não, que sempre tocou seu instrumento na igreja, mas que não tinha emprego relacionado à área musical.

Rodrigo - Eu trabalhei dezoito anos na construção civil com meu pai. Acho que até por isso eu sou meio duro hoje, até pra falar sou meio preso. (risos) Mas eu ainda faço alguma coisa em casa, trabalhos em casa. Eu sou *luthier* também, faço instrumento de musicalização e concerto. Faço muita coisa de trabalho manual (entrevista Rodrigo).

A construção civil é lembrada de forma recorrente como uma área que envolve trabalho braçal, força física, e esses aspectos estão presentes na fala de Rodrigo, tanto que ele usa a expressão “duro” ao fazer menção a sua “héxis corporal”. Ele reconhece que o trabalho afetaria não só sua expressão corporal na regência, como também sua oratória, pois ele diz que “até para falar sou meio preso”.

Apesar de muitos profissionais serem especializados e preparados para a função que exercem na construção civil, há estereótipos na sociedade brasileira que associam a construção civil como um caminho para aqueles que não tiveram oportunidades e possuem baixo grau de escolaridade. Estereótipos como esse correspondem a valores que, como mostra Bourdieu em *A distinção* (2007), se relacionam com a divisão da sociedade em classes e tendem a legitimar essa divisão, naturalizando os cortes hierárquicos que privilegiam e garantem o *status* dos grupos dominantes. Já a graduação em regência que Rodrigo cursava no momento da entrevista pode ser encarada com uma profissão dotada de *status*, pois o caráter da atividade musical envolve a esfera do talento, de um trabalho artístico. A música de concerto ou melhor, o gosto para a música de concerto tende a aparecer como um dos sinais de distinção, como indicador de um gosto que corresponderia, ainda pensando em termos de estereótipos, a grupos elitizados. Ou, nos termos de Bourdieu, o conhecimento de música de concerto é um comprovante “dos títulos de nobreza cultural” (Bourdieu, 2007, p. 27).

Além do *status* envolvido na ocupação de regente de orquestra, a atividade artística e a boa execução de peças musicais também dependem de habilidades motoras, pois há todo um trabalho corporal ao reger e tocar um instrumento. Se pensarmos que o regente, apesar de não tocar nenhum instrumento, conduz toda a orquestra a partir de sinalizações corporais, especialmente com um vasto repertório de gestos e com o olhar, fica nítido que a atividade pressupõe um trabalho intenso com o corpo. No capítulo

cinco, que apresenta a etnografia de modo mais sistematizado, nos deteremos nesse ponto.

Rodrigo parece perceber de imediato a conexão entre música e habilidades motoras, mas a explora aos poucos. No momento que revela o trabalho na construção civil, também diz que era *luthier*. Evidencia, assim, como as habilidades manuais decorrentes de seus dezoito anos na construção civil o ajudam não só a ter consciência de seu corpo no trabalho de regência, mas também a ter se tornado *luthier*, pois ele constrói, há alguns anos, “xilofone e megalofone, que são instrumentos de musicalização” (Notas de campo. Entrevista Rodrigo). Tal conclusão ocorrera cerca de seis minutos depois do início da entrevista. Quando a entrevista completa quarenta e cinco minutos, Rodrigo, mais uma vez, utiliza seu passado na construção civil para pensar sua formação no presente, sinalizando que o mesmo não era tão incompatível assim com a ocupação de regente, ao contar que era muito perfeccionista em seu trabalho.

Com o trabalho com o meu pai na construção civil, eu acabei desenvolvendo um lado, um lado perfeccionista. Então hoje eu não aceito muito fazer alguma coisa que fique mais ou menos, seja em qualquer área da minha vida. Qualquer coisa que vá fazer tem que sair perfeito. Tem que ser muito bom, excelente. Eu não vou parar enquanto não ficar direito (Entrevista Rodrigo).

Rodrigo traz esse ímpeto de fazer as coisas bem feitas para a regência, até porque para ele a música é uma maneira de ele exercer sua religiosidade, ou, um modo de “adorar”, uma expressão recorrente no vocabulário do aluno e dos batistas³⁰ de modo geral.

À luz de Mead, percebemos que existe, na memória do grupo dos músicos, uma valorização do trabalho artístico que tende, portanto, a desvalorizar um trabalho com característica mais braçal, como é o caso da construção civil. Essa ideia, na realidade, está presente na sociedade como um todo, pois a história do nosso país é marcada pela exploração da mão de obra escravocrata, que era forçada a realizar trabalhos braçais árduos. O êxodo para as grandes cidades do Brasil no século XX e o fato do contingente

³⁰ Batista é um dos grupos que as religiões protestantes abarcam. Os primeiros missionários chegaram ao Brasil em 1881 e criaram em Salvador a primeira Igreja Batista brasileira, em 1882. Em 1991, o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, registrava 1,5 milhão de fiéis em todo o país. Em 2009 esse número havia subido para 3,9 milhões.

nordestino migrante atuar na construção civil também explica, de certo modo, a estigmatização que a ocupação carrega. Ou seja, existem noções que permeiam o *ethos* do artista que tendem a incutir nos indivíduos uma valorização do artístico, bem como uma desvalorização do trabalho com a força. Rodrigo leva em consideração essa dimensão do “mim”, razão pela qual opta por ocultar de seu relato a atividade, ou seja, o “eu” opta, em um primeiro momento, em ir ao encontro dessa crença presente também em nosso imaginário coletivo.

O entrevistado projeta para uma audiência (no caso a pesquisadora) que ele imagina compartilhar de um sistema de valores e crenças no qual a laboração física é hierarquicamente inferior à mental, já que o ambiente acadêmico, de modo geral, valoriza a intelectualidade. Por ter consciência que a enunciação de sua ocupação primeira pode fazer com que um estigma (Goffman, 1982) recaia sobre ele, Rodrigo não menciona seu passado na construção civil espontaneamente, não empreende uma apresentação de si com essa informação e não a utiliza na constituição de sua fachada. Explicando de outro modo, há um macrocontexto de fundo que ajudava a orientar o enquadre entrevista de pesquisa, que ocorreu na Escola de Música. Rodrigo estava empenhado em construir e comunicar uma fachada de um bom aluno de regência. Temia, no entanto, revelar seu passado na construção civil, o que fez com certo receio, depois de eu perguntar diretamente. Mas Rodrigo, ao relacionar o trabalho laboral com excelência e habilidades manuais necessários à regência, consegue promover um alinhamento que reverte o constrangimento em atributos desejáveis para a fachada de maestro em formação.

Rodrigo, para elaborar a construção de si, também leva em consideração o que eu penso a respeito dele, ou nos termos de Mead, o *self* se constitui também a partir das respostas que o “eu” dá com relação às expectativas dos outros (mim). Para não incorrer no risco de macular sua fachada, pois existe um grande investimento psíquico do ator no processo de construção e manutenção da mesma, Rodrigo habilmente ressignifica aquilo que a princípio poderia ser assumido como algo não valorizado no mundo artístico. O fato de ter trabalhado na construção civil por dezoito anos é incorporado à projeção de uma imagem positiva de si que ele já vinha realizando. Ao exercer trabalho de tal natureza, Rodrigo alega ter melhorado sua percepção estética, pois ao colocar azulejos, por exemplo, ele narra que seu acabamento era muito bem feito e que “tudo que fazia e que faz procura executar da melhor maneira possível”. Enfatiza também sua ocupação de *luthier*, profissional que fabrica e conserta instrumentos musicais, e como esta acaba

sendo beneficiada pelas habilidades manuais adquiridas na construção civil. Mais uma vez é estabelecido um nexos entre atividade musical e trabalho manual. Ao adotar tais estratégias de apresentação de si, Rodrigo continua a projetar uma fachada de bom estudante de regência e profissional caprichoso, enfatiza a relação entre habilidades manuais e corporais e a atividade de regente e dá outra interpretação para seu passado na construção civil que não mais o torna incompatível com o mundo orquestral, mas, na realidade, torna-o ainda mais capaz. Vai ao encontro também de um discurso de humildade que costumava pregar, que tem estreita relação com um *ethos* religioso, ao demonstrar honestidade sobre sua origem, o que também acaba o destacando como alguém batalhador, que já vencera e procurava vencer ainda mais. Isso também está relacionado com uma visão respaldada por uma ética protestante.

A pressuposição de que é estranho para um maestro ter trabalhado na construção civil e que integra a esfera do “mim”, ou seja, no âmbito da memória coletiva e dos valores do grupo, é superada pelo “eu” no curso da interação. Através do novo significado que Rodrigo atribui para o passado na construção civil, consegue relacioná-lo a sua atual identidade em jogo no contexto da escola de música: a de aspirante a regente. Ainda o faz articulando isso com sua condição social e religiosa.

3.3 Culturas Estudantis e Interacionismo Simbólico

Um dos problemas mais caros ao interacionismo simbólico foi a questão da cultura estudantil, com observações *in situ* que privilegiaram o espaço universitário e as relações entre os estudantes, instituição de ensino e professores. Obviamente, uma questão central era a de compreender os sentidos atribuídos pelos próprios trabalhadores, o que ajuda a explicar a metodologia envolvendo pesquisa etnográfica e entrevistas. Os esforços giravam em torno de interpretar a lógica de cada uma das profissões, desvendando outros sentidos para além da remuneração, como valores da cultura da profissão, busca por autonomia, entre outros. Alguns trabalhos particularmente relevantes foram os de Anselm Strauss (1959), Becker (1963) e o de Goffman (1974).

O interacionismo simbólico é também considerado por alguns como uma vertente herdeira da Escola de Chicago. Autores situados nessa escola realizavam

pesquisas em sítios urbanos com grupos cuja questão étnica fosse central (Cf. Foote Whyte, 2005; Thomas e Znaniecki, 1996, Park, 1967), pois vários teóricos de Chicago eram reformistas, tendo-se preocupado com a questão da pobreza, da imigração e da delinquência juvenil. Tal preocupação decorria do intenso processo de industrialização que a cidade passava na década de 20, o que gerou uma expressiva expansão urbana e crescimento demográfico.

Vale lembrar que a questão das profissões está presente mesmo nos precursores das ciências sociais, como em 1885, quando La Play analisa e cataloga 45 tipos de situações operárias na Inglaterra, ou mesmo com Weber e Durkheim. Este demonstrou interesse na ideia de grupos profissionais, já que a divisão do trabalho, acarretando a especialização e a diversificação de ocupações, geraria uma sociedade de profissionais. Aquele, ao analisar a ética protestante, opera com a ideia de “beruf”, que pode ser traduzida como vocação ou profissão, que seria uma categoria central no mundo moderno. Para o autor, faz parte da cultura do capitalismo a exigência de que cada indivíduo assuma uma profissão. Ressalto isso porque a Escola de Chicago e o Interacionismo Simbólico correspondem a um determinado olhar sociológico, que concorre com outras abordagens, como a abordagem funcionalista. Já os interacionistas operam com uma lógica processual, encarando a divisão do trabalho como fruto das interações sociais, e não meramente produto de um conhecimento técnico. “ [...] ao desenvolver um estudo sobre trabalho e profissão, os interacionistas simbólicos não entendem o mundo do trabalho apenas como uma transação econômica, mas também colocam em destaque a personalidade individual e a identidade social do sujeito (Dubar, 2005 Apud Angelin, 2010, p.7).

Hughes, considerado por muitos como um autor da segunda geração de Chicago, e referência no estudo das profissões, foi aluno de Parks, tendo se aproximado da referida temática. Em 1938, volta a Chicago na condição de professor, onde leciona até 1961. Na realidade, “a nova geração de alunos de Park constituiu o corpo docente do Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago: Hughes, Blumer, Wirth e Redfield, que estava na antropologia, além de outros” (Becker, 1996, p.180).

Hughes centrou seus estudos em trabalhos que exigiam formação universitária e “analisou as ideologias de diversos tipos de profissões³¹ como meios de escapar ao controle e alcançar *status*. Interessava-se pelas técnicas e táticas empregadas para evitar tarefas indesejáveis, e para esconder de subordinados e clientes os erros cometidos” (Joas, 1999, p.160). Talvez as principais categorias com que operava fosse as ideias de diploma ou licença, que nada mais é do que a autorização legal para exercer uma atividade, além do mandato, que se trataria de uma espécie de obrigação, exercida através de um conjunto de atividades, que asseguraria a função do profissional. O ambiente universitário mostrava-se propício a tal análise, pois ao cumprir todas as atividades previstas para sua formação o estudante, ao final do processo, obtém justamente o diploma, a licença para exercer um domínio profissional. Durante a graduação o discente basicamente vai se apropriando das atividades essenciais para seu exercício profissional.

Goffman, Becker e Strauss foram orientados por Hughes. As obras mais expressivas nessa interface interacionismo e mundo do trabalho foram as sinalizadas acima. Goffman investigou as relações no interior de um hospital psiquiátrico, Becker analisou os padrões de interação dos músicos de jazz e usuários de maconha nessa obra que, na verdade, ajuda a abrir um novo campo de estudos, que seria a sociologia do desvio, através do conceito de *outsiders*, e Strauss investiga as interações em dois hospitais psiquiátricos norte americanos. Todos os autores operavam com uma perspectiva de ordem social que se erguia a partir das interações estabelecidas entre os sujeitos de pesquisa.

Uma obra muito expressiva nesse campo sociológico das culturas estudantis e que influenciou a presente tese foi *Boys in Whyte* (Becker et alii, 1992), publicado em 1961, por meio de uma pesquisa liderada por Hughes, com participação de Howard Becker, Blanche Geer e Anselm Strauss, que participaram ativamente de todas as etapas da pesquisa.

³¹ A partir da década de 30, nos EUA, os estudos das profissões ganharam destaque na sociologia por meio dos funcionalistas. Na mesma época, os interacionistas também estudavam as profissões, embora calcados numa perspectiva que as encaravam como um processo, constantemente negociadas e frutos da interação. A partir de 1970, surge uma corrente conhecida como “novas teorias da profissão”, que tinha uma base marxista e sofreu influência de autores neoweberianos. Cf. (Angelin, 2010).

A pesquisa etnográfica que deu origem ao livro durou dois anos e foi realizada na Escola de Medicina da Universidade de Kansas, resultando em mais de cinco mil páginas datilografadas de anotações de campo. A investigação buscava acompanhar o processo de formação dos médicos a partir de um olhar orientado pelo interacionismo. Os pesquisadores tinham à disposição um vasto corpo discente para entrevistar e observar, pois apenas no ano de 1958, o primeiro da pesquisa, ingressaram 94 alunos. Diante desse panorama, eles optaram metodologicamente por acompanhar grupos diferentes ao longo da observação, em vez de permanecerem com os mesmos alunos do início ao fim do processo. Eles acompanhavam grupos de cinco a oito alunos em média, mas nunca ultrapassavam a margem dos quinze alunos. Vale lembrar que os pesquisadores conviviam com os estudantes em todos os espaços da universidade, pois encaravam a faculdade como um organismo social. Eles participaram, inclusive, de atividades fora desse espaço, como em restaurantes, ou outras ocasiões de convívio social entre os estudantes.

O objetivo da pesquisa era compreender os valores inerentes a profissão de médico, através dos sentidos atribuídos pelos estudantes, já que “o mais desejado e admirado status é ser o membro de uma profissão³² (Becker et al, 1992, p.4, trad.nossa). Só que para se tornarem membros de uma profissão, os aspirantes precisam antes aprender a serem estudantes de medicina, que era, no espaço acadêmico, um problema mais imediato.

Nesse sentido, os pesquisadores dividem essa vida estudantil em três diferentes perspectivas: a visão do novato, que vai do início da faculdade até um pouco antes do primeiro grande exame, na qual ele busca apreender o máximo de informação possível, e não há preocupações de ordem coletiva, pois o discente foca no seu estudo individual; uma visão intermediária, na qual o estudante percebe que não pode dedicar o mesmo nível de esforço para todas as atividades acadêmicas, tendo que priorizar, no período bem próximo aos exames e durante os mesmos; e a perspectiva final, quando cada estudante desenvolve um método próprio de seleção do que deve priorizar, baseado no que eles julgam que a universidade quer que eles aprendam. Fazem isso da maneira mais econômica possível, pois o tempo é curto. O método consistia basicamente em imaginar as questões que iriam cair nos testes e elaborar respostas para elas, já que o

³² No original: [...] the most desired and admired statuses is to be a member of a profession” (Becker et al, 1992, p.4).

propósito imediato é obter a aprovação. Becker et al (1992) afirmam que há um nível de ressentimento dos estudantes para com a instituição de ensino, já que os estudantes precisavam desistir do ideal de aprender por eles mesmos a fim de passar nos exames.

O objeto central da pesquisa, portanto, é a cultura estudantil, compreendida pelos autores como “o corpo de entendimentos coletivos entre os estudantes relacionados aos seus papéis enquanto estudantes”³³ (Becker et al, 1992, p.46, trad.nossa).

Trazendo essa relação entre culturas estudantis e interacionismo simbólico para o Brasil, podemos perceber que pesquisas com esse caráter não foram muito praticadas em nosso país. Alguns pesquisadores, inclusive, chegam a atestar a inexistência de trabalhos que enfoquem a educação superior a partir de uma pesquisa etnográfica e pela perspectiva interacionista, conforme afirmam Sampaio e Santos:

No Brasil, todo o trabalho desenvolvido por pesquisadores de inspiração interacionista ou próximos, voltados para as ciências da educação, será concentrado em estudos sobre o ensino fundamental e médio. Não temos notícia de trabalhos, nessa vertente, voltados para a educação superior (Sampaio; Santos, 2009, p.97).

Contudo, essa informação não está propriamente correta, já que o trabalho de Coelho (1989) investiga a partir de uma perspectiva interacionista, a formação da identidade dos estudantes de teatro em um curso no Rio de Janeiro, analisando “ [...] as representações dos entrevistados quanto a sua opção profissional [...] e a representação que fazem da carreira do ator (Coelho, 1989, p.43). A autora chega a ressaltar que irá analisar as atividades observadas no campo tomando como conceito chave a ideia de cultura estudantil, enfatizando que “ a perspectiva interacionista adotada por Becker para o estudo das carreiras artísticas tem sua inspiração nos trabalhos de E.C. Hughes (1971), que aparece aqui como uma referência seminal” (Coelho, 1989, p.43).

Há também uma tese³⁴ que discute a formação do psicólogo com trabalho de campo realizado em uma universidade na Bahia, a partir de pressupostos interacionistas,

³³ No original: “the bpdy of collective understandings among students about matters related to their roles as students” (Becker et al, 1992, p.46).

³⁴ Cf. Carneiro, T. V. De estudante de psicologia a psicólogo: da cultura estudantil à cultura profissional na perspectiva do interacionismo simbólico. 2013. 190f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia. 2013.

embora tenha sido publicada dois anos após Sampaio e Santos atestarem a ausência de pesquisas de caráter interacionista cujo campo fosse a universidade.

Mais importante, porém, que catalogar a existência ou não de trabalhos acadêmicos em nosso país na interface interacionismo e culturas estudantis, é compreender que a perspectiva interacionista influenciou fortemente as ciências humanas, em especial a sociologia e antropologia, como lembram Sampaio e Santos (2009):

[...]o relativo desconhecimento do interacionismo simbólico como corpo teórico-metodológico não impediu que seus pressupostos fossem disseminados amplamente. Hoje se pode dizer que eles compõem uma espécie de senso-comum no campo das ciências humanas sem que suas origens sejam claramente apresentadas.

Dessa forma, teríamos, na realidade, muitos trabalhos em que subjaz um a perspectiva interacionista, mesmo que seu autor possa desconhecer tal influência.

3.3.1 Cultura estudantil ou profissional-estudante?: notas sobre ofício e profissão

Diferentemente dos estudantes de medicina que ingressam com uma visão idealizada acerca da profissão (Becker et al, 1992), músicos e maestros muitas vezes fazem o movimento inverso, indo da prática para a formação. Em sua tese, José Alberto Salgado e Silva (2005) se debruçou sobre os músicos populares. O autor desempenhou a função de etnógrafo nativo, pois estudara no local e estava ministrando uma disciplina para a graduação em música. Silva chegou à conclusão de que a maior parte dos alunos de música ingressa no meio universitário para: 1) receber um diploma no final do processo, adquirindo status perante familiares e pares, 2) estabelecer contatos profissionais durante o curso e 3) acumular conhecimento musical. A maior parte dos alunos já tocava ou atuava no meio musical, mesmo que informalmente, “tocando, compondo, ensaiando etc – antes do curso ou durante o curso” (Silva, 2005, p.135).

A própria obrigatoriedade do Teste de Habilidades Específicas (THE) que o vestibulando de Música (candidatos à licenciatura, bacharelado e regência) precisa prestar, demonstra que se trata de um curso diferente, que exige um conhecimento

profissional prévio, técnico e teórico. É cobrado do aluno teoria musical, solfejo, ditado, leitura, bem como a execução de peças escolhidas pela banca de seleção para demonstrar habilidade com o instrumento.

A cada semestre os músicos que fazem bacharelado em um instrumento precisavam cursar uma das oito cadeiras da disciplina de prática de orquestra. Isso sem contar aqueles que já participaram de orquestras jovens, como era o caso de pelo menos quatro músicos do campo, ou os músicos que participavam de alguma banda ou orquestra profissional, situação de ao menos sete alunos. Isso significa, como o próprio nome da disciplina sugere, uma dimensão prática, através da qual o músico aprende o ofício de instrumentista sinfônico participando de dois ensaios semanais e três apresentações semestrais, conforme costumava ocorrer. Mas com a chegada do professor efetivo de regência, essa lógica foi alterada, com o número de concertos aumentado para cinco por semestre.

O importante é apontar que o músico, dentro da universidade observada, tem a oportunidade de trabalhar sob o comando de um regente, aprende a como se comunicar e lidar com esse profissional, entende melhor seu papel numa orquestra, se apropria da lógica do trabalho, que costuma ser setorizada pelos naipes, que, nas orquestras profissionais e mesmo na dos estudantes, ocasionalmente ensaiam sozinhos. Apesar da orquestra ser um só organismo, que deve produzir um som harmonioso e coeso, é como se cada naipe (metais, madeiras, sopros, percussão) fosse um sistema que contribui para o todo. Os sistemas dialogam entre si para que o todo funcione, como no corpo humano, em que cada um dos sistemas (respiratório, digestivo, etc), composto por partes distintas, que na analogia seriam os músicos, é vital para o bom funcionamento do organismo. A partir daí fica mais fácil entender porque existem primeiros e segundos instrumentos, estes responsáveis por partes menos complexas, chefes de naipe e o próprio *spalla*. Os músicos da orquestra de alunos, inclusive, passam por esse tipo de experiência, por meio de um esquema de rodízio que proporciona aos jovens atuarem em distintas posições.

Importante destacar que esse laboratório, por mais que se aproxime da realidade do mercado, não torna os músicos necessariamente profissionais, como bem lembram Becker et al, ao afirmar que os estudantes de medicina da universidade em que pesquisaram não agem como doutores, mas como estudantes e, “consequentemente não

podem empregar a perspectiva e cultura dos doutores³⁵” (Becker et al, 1992, p.47, trad. nossa).

Mas o caso dos músicos difere dos estudantes de medicina, pois estes só poderiam exercer o ofício após obtenção do diploma e registro no conselho de medicina. Os alunos de música já ingressam na universidade, na maior parte dos casos, após contato com o mercado musical e vários conciliam a atividade de estudante com trabalhador, alguns na Música, outros em áreas distintas. O fato é, que se os estudantes de medicina só poderiam ser doutores e vivenciar situações típicas desse profissional após concluir a graduação, isso não era a realidade dos músicos. Como lembra o maestro em um dos ensaios:

Gente, gente. Não é só tocar no tempo. É pulso. Senão soa como orquestra de estudantes. E já é semi-profissional. Muitos são até profissionais já. (Maestro. Notas de campo. Março de 2015).

Contudo, apesar de vários alunos efetivamente atuarem como profissionais, o que faria com que alguns se guiassem por uma perspectiva de músico profissional, os discentes não deixavam de, naquele espaço, gozar de uma visão estudantil, com preocupações típicas de alunos, como provas e avaliações, que disciplinas cursar, para quais dedicavam mais tempo e empenho. O aluno de regência, por exemplo, em conversa com um aluno que se formava em fagote, reclamou de um dos professores, dizendo que a aula era muito ruim e o docente era muito idoso, que já deveria ter se aposentado. Comentou que ia fazer uma disciplina na outra universidade só para fugir do tal professor. Isso demonstra, claramente, a perspectiva estudantil persistia, por mais que Rodrigo fosse professor de música em uma escola da FAETEC e tivesse, na própria universidade, vários alunos que ele tinha ajudado a entrar - pois um dos trabalhos que fazia na FAETEC era ministrar aulas que preparavam os estudantes para o Teste de Habilidades Específicas em Música (o THE).

Nesse sentido, pensando que as carreiras de músico e maestro enquanto profissões que podem ser exercidas com ou sem o diploma universitário, e que permite uma concomitância de vida profissional e estudantil, acredito que essas ocupações se situem num espaço limítrofe entre o ofício e a profissão. No campo da sociologia das profissões, profissão estaria relacionada a uma formação universitária, que “passa a ser

³⁵ No original: consequently cannot employ the perspectives and culture of doctors (Becker et al, 1992, p.47).

associada ao espírito, ao intelectual, ao nobre e o ofício surge associado à mão, braços, baixo, etc” (Angelin, 2010, p.2) Ou seja, os ofícios estão ligados às artes mecânicas, como artesãos e trabalhadores manuais, enquanto a profissão teria uma caráter técnico-científico, anteriormente relacionado a atividade de artistas, intelectuais, linguistas. Em resumo, a profissão está para técnica e conhecimento, assim como o ofício está para o manual e o prático.

Ora, essas duas dimensões, do ofício e da profissão, são muito presentes na área musical. Nem é preciso explicar longamente a habilidade manual, absolutamente necessária para uma boa execução. Também é de conhecimento geral que muitos aprendem música sozinhos, na prática, sem uma formação propriamente acadêmica. O próprio professor de regência reconhece isso ao dizer para o aluno: “você que vai construindo um caminho de estudo da partitura. Não tem nada de especial. É um jeitinho de fazer as coisas que só você pode encontrar e você vai saber quando encontrar” ou quando fala que “a gente que complica, o professor que complica, se soltar não é difícil”, quando notou certo constrangimento do aluno ao fazer um movimento. (Notas de campo. Aula de regência, novembro de 2013). Isso demonstra um fazer que, embora ancorado na técnica, na teoria musical, em um repertório mais ou menos padronizado de gestual, há, na ocupação, uma dimensão artesanal, na qual, no caso da regência, “ exige estudo metódico, mas depois de assimilado não precisa seguir exatamente assim. Pode fazer o que quiser. Não existe receita de bolo” (notas de campo. Setembro de 2014).

Para os agentes do campo, a questão prática, a “performance” é bastante valorizada. Mas todo o conhecimento de harmonia, contraponto, fuga, análise musical e teoria musical de modo geral, contribui para uma melhor performance. Isso significa que o conhecimento e a técnica, vistos amplamente na universidade, também integram os esquemas da carreira, o que nos faz inferir que possa ser encarada como uma profissão, embora seu aspecto altamente prático. Essa cisão entre ofício e profissão é encarada por Sennet como parte de um processo ideológico, em que “cabeça e mão não são apenas separadas intelectualmente, mas também socialmente (Sennet, 2013, p.57).

Esse aspecto que aparenta ser uma dupla condição da carreira, ora valorizando componentes normalmente associados à profissão, ora ao ofício, gera uma situação mais heterogênea para o *ethos* do músico e do maestro, com alguns profissionais mais teóricos, e com formação acadêmica, e aqueles que seriam mais práticos, atuando em

orquestras. Vale ressaltar que músicos e regentes de orquestra precisavam de um nível de excelência, o que exigiria uma base teórica musical, o que de certa forma inviabilizaria a cisão que Sennet denuncia nessa carreira. O que percebo é a valorização dessas duas dimensões, que não são propriamente indissociáveis, de acordo com o perfil do profissional. Há ainda o profissional que seria tanto teórico quanto prático. Conheci vários músicos e maestros que poderiam ser categorizados nessas três situações distintas. Esse era o caso do professo substituto, que era formado em outro instrumento, e começou a atuar como regente por oportunidades que surgiram devido a estar no meio como músico, aprendendo o ofício na prática, e o regente efetivo da universidade, bacharel em regência, mais teórico e que, durante e após sua formação, começara a atuar como maestro. Não afirmo com isso que o regente substituto fosse um profissional meramente da *práxis*, até porque já mencionei que o profissional da música erudita precisaria, mesmo para tocar e até somente para entender a partitura, que é bem complexa, de uma base teórica. Ademais, o regente substituto era formado em flauta e tinha feito o mestrado na área musical, na Alemanha. O que sinalizo é uma questão de trajetória e enfoque profissional no que tange a regência. Enquanto o regente efetivo começa da universidade para o mercado, o substituto começa diretamente no mercado e a universidade, de certa forma, o ajuda a se preparar inclusive para o mercado, já que não tinha muita experiência como maestro ainda, como fica nítido na fala de um violonista da orquestra de alunos:

Essa ópera é mais para ele do que pra gente. Ele não tem experiência regendo ópera. (Notas de campo. Setembro de 2014)

Durante a fase que me preparava para ingressar no campo tentava justamente entender como alguém poderia se tornar regente, se apenas através do diploma conquistado na universidade ou se pela experiência prática. Realizei uma entrevista piloto com um regente, que contou ter começado como músico e, após anos de orquestra, teve oportunidade para atuar como regente, cargo que exercia em uma orquestra, ao mesmo tempo que atuava como instrumentista em outra. Ocorreria um desconforto em um ponto da entrevista, justamente porque, a partir de uma pergunta mal formulada por mim, o entrevistado julgou que eu estivesse desvalorizando o caminho pela prática, em detrimento da formação na universidade.

Mas tal entrevista foi fundamental para eu entender melhor o *ethos* do regente antes de ir ao campo, o que me permitiu também perceber que eu realmente valorizava uma formação mais acadêmica e que deveria compreender que a *práxis* era uma especificidade do meio musical, de modo a evitar possíveis malentendidos e não encarar a natureza desse *ethos* sob uma ótica etnocêntrica (Cf. Campos; Pinto, 2016).

O fato é que o exercício do músico de orquestra e do regente se situa em uma espécie de interseção entre ofício e profissão, se considerarmos uma distinção mais clássica. Essa dupla condição da profissão do regente, que pode soar para nós contraditória, é mais complexa do que procurei evidenciar. Ao longo da tese procurarei lidar com tal temática, apesar de fechar melhor a discussão nas considerações finais.

4 REFLEXÕES SOBRE UM ETHOS PROFISSIONAL: O REGENTE

“Nem imperador, nem rei, mas manter-se como se fosse e reger”

Wagner.

Neste capítulo reflito sobre a construção do maestro perpetrada pela opinião pública, imprensa e no seio do próprio mundo orquestral. Veremos como apesar desse *ethos* profissional ser constante em representações perpetradas pela mídia, em comerciais publicitários, animações infantis, filmes e séries, ao redor do regente, no entanto, é construída uma espécie de redoma que procura distancia-lo do público, dos músicos e de outros atores, devido à apreensão de que o contato implique danos a sua aura, na acepção trabalhada por Benjamin. Essa distância é fundamental como estratégia de mitificação do maestro de orquestra, aumentando os lucros e atraindo mais o público para os concertos. Outro ponto tratado no capítulo envolve uma questão mais propriamente política do que mercadológica e de fruição. Analiso as ideias de tirania, hierarquia, autoridade e autoritarismo, acompanhada por Arendt (2014), já que, no senso comum, tendemos a utilizar essas palavras como sinônimos. A discussão acerca desses nuances semânticos é justaposta a exemplos e situações vivenciadas no campo, de forma a entendermos melhor como os sujeitos de pesquisa empregam ou não esses vocábulos ao seu discurso, e que sentidos atribuem aos mesmos.

4.1 A constituição da distância em torno do regente

A profissão do maestro de orquestra povoa o nosso imaginário e está presente, por exemplo, em diversos desenhos, como *Fantasia*³⁶, cuja proposta é animar músicas de concerto. No longa, Mickey Mouse é um mago com trejeitos de regente, e o desenho começa com a projeção do maestro Leopold Stokowski efetivamente conduzindo uma orquestra. A música fornece acompanhamento para toda a animação, cujas histórias foram construídas tendo inspiração em famosas músicas de concerto. Há também o episódio do desenho *Pernalonga*, no qual este atua como maestro e força o solista a

³⁶ Terceiro longa dos estúdios Disney, a animação de 1941 contou com a participação de uma orquestra cujas peças foram regidas por Leopold Stokowski.

alcançar notas improváveis, colocando o teatro literalmente abaixo, tamanha a reverberação da voz³⁷. Podemos enumerar alguns filmes, como *Ensaio de Orquestra*, *O Maestro*, *O Concerto*, *Todas as manhãs do mundo*³⁸, e comerciais de televisão, como a peça intitulada “A Orquestra”, da Brastemp³⁹. O comercial mostra um maestro regendo em praça pública. Os músicos, no entanto, estão cada qual em suas cidades de origem, tocando remotamente no espetáculo. As imagens dos músicos são projetadas na praça em que o maestro rege. Com o slogan “a inspiração muda tudo”, o maestro é a figura responsável por sintetizar os regionalismos musicais de nosso país.

Tendo em vista essa presença constante em representações cotidianas, a figura do regente pode parecer muito próxima de nós, já que constantemente é explorada pelos meios de comunicação midiáticos. Mas apesar dessa visibilidade da profissão, existem diversos níveis de mediação que estabelecem uma distância do regente em relação não somente ao público, mas também ao músico, à imprensa e à opinião pública. A imensa maioria das interações do público e opinião pública com os regentes é mediada pelos veículos, que tendem a construir os maestros como figuras imponentes, como imagos. Essa impressão do maestro como alguém distante é vital para a manutenção do mercado de música de concerto, bem como para a imagem do maestro.

4.1.2 Distância psicossocial e regentes

Não exploro meramente o sentido mais corriqueiro da palavra distância, a saber, um afastamento físico entre o maestro e os demais sujeitos apontados, como músico, críticos opinião pública e consumidores de música erudita. A distância a que me refiro é com relação às formações psicossociais (Santaella, 2003, p.129) que orientam as interações entre esses atores. Tais configurações psicossociais foram sendo forjadas ao longo do tempo e estão em permanente processo de mudança, pois o que aparece como algo evidente no interior das práticas de um determinado grupo social, é, na realidade, a prática da interação dos que integram o próprio grupo. Os sujeitos agem conforme uma ordem organizada, e tais sistemas organizados são formados em razão da ação dos indivíduos.

³⁷ Cf. Maltese, 1948.

³⁸ Site lista dez filmes que abordam a vida de maestros e a relação deles com as orquestras. Disponível em: <http://listasde10.blogspot.com.br/2011/02/10-filmes-sobre-orquestras-e-maestros.html>. Acesso em 03 de abril de 2015.

³⁹ Em: <https://www.youtube.com/watch?v=XOGfflPDdFI>. Consultado a 15 de abril de 2015.

Mesmo quando o público está no mesmo local que um regente, geralmente em concertos nos teatros, o maestro está postado no palco, a metros de distância do público e de costas para o mesmo. O ritual do espetáculo não permite troca alguma de palavra entre regente e público, com exceção de poucos concertos cujo caráter seja didático, em que os maestros podem falar brevemente sobre o autor ou obra antes de executá-la. No geral esse tipo de espetáculo traz um programa com obras muito conhecidas e tem por objetivo atrair novos ouvintes, o que tende a não ser valorizado pelo público cativo.

Gostaria de deixar claro que estou pensando a regência a partir do século XIX, pois é o momento em que a profissão de regente fica mais próxima ao que conhecemos hoje, quando os compositores passaram a abdicar da responsabilidade de dirigir as orquestras durante as apresentações (Lebrechet, 2002). A prática teria começado com Ludwig Van Beethoven que, devido à surdez, tinha grandes dificuldades para organizar os músicos. O fato de contratar uma pessoa para reger começou a se tornar mais comum após a iniciativa de Beethoven.

Com o surgimento de grandes compositores, como Mozart, tornou-se um hábito que os mesmos liderassem os músicos nas apresentações. Norbert Elias conta que o músico trabalhava na corte desde tempos medievais e sempre teve o mesmo *status* que o de qualquer serviçal, equiparado a um padeiro, por exemplo (Elias, 1995). O mesmo valia para recente ocupação de maestro, que é criada em função de uma necessidade prática: alguém que colocasse os músicos para tocarem juntos, pois as partituras começavam a ficar cada vez mais complexas. Não era de interesse dos compositores gastar energia com essa prática que trazia tanto prestígio quanto o ato de compor. Eles queriam tempo e liberdade para criar.

Penso a dinâmica social segundo pressupostos interacionistas, que não negam a existência de uma estrutura, mas entendem que esta é por nós criada. A partir das sucessivas interações, forjamos normas, expectativas e obrigações que orientam nossas ações nos encontros do dia a dia. Essas regras de conduta tomam os indivíduos de forma direta, como obrigações, que “estabelece[m] como ele é moralmente coagido a se conduzir”, e indiretamente, como forma de expectativas, “estabelecendo como os outros são moralmente forçados a agir em relação a ele” (Goffman, 2011, p.52).

Expectativas e obrigações guiam os eventos da vida cotidiana, que são governáveis por essas regras que estruturam a própria vida cotidiana. Nesse sentido, temos uma espécie de postulado moral que orienta a ação dos sujeitos, que tendem a

manter um estado afetivo de confiança, de segurança em relação ao mundo, agindo por uma questão de conforto, contribuindo para manter uma certa estabilidade e padronização desse repertório de regras. Mas tal estabilidade não é constante, pois as normas compartilhadas por membros de um grupo podem ser negociadas, ressignificadas.

4.1.3 O caráter aurático da regência

Uma vez estabelecido como estou lidando com a ideia de distância, começarei abordando a presença dos regentes no ciberespaço. As mídias estão tão presentes em nossa vida que essa onipresença causa um efeito de fetiche (Santaella, 2003), fenômeno que promove um ocultamento das relações de sociabilidade que constroem as mídias.

Acredito que possa existir uma impressão geral da opinião pública de que certos artistas são mais próximos do público, pois as celebridades, com o advento do ciberespaço, não são acessíveis apenas na programação dos meios de comunicação de massa convencional, como televisão ou rádio. Na era digital, artistas postam fotos e conteúdos diversos em suas redes. Vale lembrar que, embora as redes sociais construam a ilusão de um contato imediato com os outros usuários, isto, de fato, não ocorre, pois, todo o processo é mediado por celular, computador ou outro dispositivo com acesso à internet. Além disso, “a mediação primeira não vem das mídias, mas dos signos, linguagem e pensamento que elas veiculam” (Santaella, 2003).

Acredito existir, na maior parte dos casos, um terceiro elemento mediador: os assessores de comunicação. É notório que a maior parte dos artistas, incluindo aí as celebridades da música de concerto, utilizam as redes sociais como ferramenta de autopromoção, controladas pelos próprios, quando os recursos são menores, ou por assessores, que desenvolvem um planejamento de comunicação e gerenciam tais redes, simulando constantes interações da personalidade com os internautas. Assim, existe uma sensação de proximidade, mas a distância permanece.

Um maestro de orquestra também não irá estampar as revistas de fofocas e nem entrar diariamente nos lares por meio de uma telenovela, pois o “regente nunca foi um herói da massa. É uma forma de culto extremamente refinada” (Lebrechet, 2002, p.11).

Mesmo com inovações ainda escassas como concertos online⁴⁰, a música de concerto ainda é muito restrita, atingindo uma fatia do mercado seleta, e o produto

⁴⁰ No Brasil a Osesp já realizou alguns concertos dessa espécie. Divulgam dia, horário e endereço para acompanhar a apresentação, bastando ao internauta uma conexão de internet rápida.

vendido é a experiência das apresentações nos teatros ao vivo. Isso poderia explicar a ausência dos grandes maestros no ciberespaço, mas acredito que tal fenômeno tenha explicações bem mais complexas.

Segundo Benjamin, o “*hic et nunc*” das obras de arte, que podemos traduzir como o “aqui e agora”, se perde com a reprodutibilidade técnica. Antes do advento do fenômeno da reprodução, a experiência estética no campo artístico ocorria na relação direta com a obra; o aqui e agora desta é “a unidade de sua presença no próprio local em que ela se encontra” (Benjamin, 1983, p.7). Para o autor, o original de uma obra de arte dá testemunho de todas as relações na qual esteve inserida. Uma cópia jamais poderia emanar toda a relação histórica e social da obra, fato que remete a uma dimensão histórica e autêntica do objeto cultuado. Quando esses objetos passam a ser copiados e expostos pelo mundo, o valor de culto é subtraído de maneira inversamente proporcional ao valor de exibição.

Outro deslocamento engendrado a partir do avanço da Modernidade é a emancipação da arte com relação a sua função ritual, litúrgica. Se as formas de arte eram utilizadas como elementos estruturais de caráter religioso, estas se desvinculam dessa função, acarretando numa “teologia negativa” (ibidem, p.10), em que vigora a ideia da “arte pela arte”, da arte pura. Com a reprodutibilidade técnica, além da arte se desvincular do ritual religioso, cresce o seu valor de exposição. Em síntese, o valor de culto da arte – relacionado à liturgia, se encerra, e o consumo da arte passa a ser um fim em si mesmo. Benjamin vê positivamente esse deslocamento, pois o que antes era restrito à capela, aos teatros e aos museus pode circular por meio da reprodutibilidade técnica.

A ideia de aura, um dos conceitos mais conhecidos de Benjamin (1983), pode ser utilizado para pensar a apresentação de uma grande orquestra, pois é possível sustentar que esta é dotada de aura. Benjamin define aura como “a única aparição de uma realidade longínqua, por mais próxima que esteja” (ibidem, p.9). Ou seja, o objeto dotado de aura incorpora tantos significados, tantos são os sentidos atribuídos a ele, que ele se torna um objeto “distante” pela importância que lhe é atribuída. Acredito que esta seja uma das principais explicações para a manutenção da distância empreendida em torno da figura do maestro.

As turnês pelas quais muitos regentes passam tem como finalidade aumentar seu valor de culto. Se compararmos o maestro com uma obra de arte “tradicional”, seria possível dizer que a passagem por diversas orquestras aumentaria sua aura, compondo parte da mística do maestro. Ter regido diversas orquestras confere respeito ao maestro, aumenta sua “distância” em relação aos músicos e ao público. Isso começa mais intensamente com o maestro Karajan⁴¹, tido como o responsável por acabar com a tradição do maestro trabalhar em regime exclusivo. Durante cinco anos, conduziu orquestras por todo o território Norte-Americano, adquirindo fama nacional, além de provocar a insatisfação dos músicos que o chamavam de “o regente passageiro⁴²”. Karajan só tocava em São Francisco de 10 a 12 semanas por ano, trazendo todas as estrelas que conseguia, demitindo quem desejasse, e depois indo embora.

O maestro, portanto, era cultuado no imaginário coletivo, que privilegiava a performance de certos regentes em detrimento do próprio espetáculo. Nesses casos a imagem do regente operava de modo semelhante à própria obra de arte em si, se considerarmos que “a produção artística inicia-se mediante imagens que servem ao culto. Pode-se admitir que a própria presença dessas imagens tem mais importância do que o fato de serem vistas” (Benjamin, 1983, p.12).

Acredito ter ficado claro que a ideia de valor de culto é fundamental para criar uma distância entre o regente e demais atores da cadeia produtiva da música. Até aqui usei categorias que Benjamin mobiliza para pensar a arte tradicional, antes do fenômeno da reprodutibilidade técnica, pois como sinalizei na abertura do capítulo, a música erudita é basicamente usufruída em apresentações ao vivo, em que o “hic et nunc” está de fato presente. Contudo, não nego que as orquestras tenham sua lógica de trabalho unicamente orientada a partir do “hic et nunc”, pois os discos de música de concerto, mesmo os vendidos em larga escala pelos jornais como uma estratégia comercial, e a possibilidade de acompanharmos apresentações no *youtube*, sinalizam que a reprodutibilidade técnica afeta também a circuito sinfônico. No primeiro caso, o maestro é apenas projetado, pois lemos na capa do CD quem está conduzindo e, se o conhecemos, podemos imaginá-lo regendo enquanto a música toca. No segundo caso, também não compartilhamos de sua presença, já que o espetáculo é mediado pela plataforma vídeo. Analisando o maestro como uma obra de arte em si, pois este é

⁴¹ Heribert Ritter von Karajan foi um maestro austríaco nascido em 1908, cujo ápice da carreira ocorreu no pós-guerra. Conduziu por 27 anos a Orquestra Filarmônica de Berlim.

⁴² Expressão usada em publicação do New York Times. C.f Lebrechet, 2002, p.46

dotado de aura, devemos compreender o uso do termo “imagem” na acepção de Benjamin e como difere da reprodução. Para o autor, “a reprodução de um objeto, tal como fornece o jornal ilustrado, é incontestavelmente uma coisa diversa de uma imagem” (Benjamin, 1983, p.9). A imagem associa dois termos: a unicidade e a duração. Na contramão, a reprodutibilidade apresenta uma “realidade fugidia e que se pode reproduzir indefinidamente” (ibidem, p.9). Ou seja, assistir um espetáculo ao vivo com um regente é uma experiência que captura a unicidade do regente, que somente está ali naquele momento, bem como a obra que ele apresenta e representa (se mantivermos a analogia do maestro como obra de arte), que dura naquele intervalo de tempo do espetáculo.

Não cabe aqui falar das perdas acústicas e de qualidade de som que decorrem da reprodução em CDs e vídeos, pois o grande produto da música erudita seria a experiência no teatro, pois é nessa ocasião que a aura do maestro pode atingir toda sua potência, devido ao binômio proximidade-distância, bem como à ideia de valor de troca. Começemos pelo valor de troca para depois relacioná-la ao binômio em questão.

4.1.4 Fetichismo e maestro

No texto *Fetichismo na Música e a regressão da audição*, Adorno (1983) evoca os conceitos de Karl Marx para pensar como a música passa por um processo de mercadorização, do qual decorre a substituição de seu “valor de uso” por seu “valor de troca” (Marx, 1996). Em outros termos, a música que deveria ser um fenômeno da consciência, promover um distanciamento do homem para com a realidade que o cerca, perde sua função quando os produtos culturais que circulam são construídos como fórmulas de sucesso, repetidas constantemente. Os que consomem música não refletem a partir desta, mas apenas reconhecem aquilo a que estão habituados, pois “as relações dos ouvintes parecem desvincular-se da relação com o consumo da música e dirigir-se diretamente ao sucesso acumulado” (...) (Adorno, 1983, p.170). Ao perder a função de instância que emancipa, o valor de troca da música, por estar inserida em relações de mercado, supera seu valor de uso, de fruição. O valor de troca supera o valor de uso, pois a música se torna padronizada. Cada música se torna o equivalente a todas as demais, seu valor de uso define, uma vez que suas qualidades específicas, sua singularidade e sua diferença não importam. A audição regrediu, segundo Adorno, pois

não conseguimos mais ouvir a diferença; apenas gostamos daquilo a que nos acostumamos.

Por essa razão, Adorno propõe a ideia de regressão da audição, pois mesmo o que ele denomina de música séria perde seu valor de uso quando os que se dirigem a um concerto praticam uma escuta distraída, se prendendo, por exemplo, a uma ária notadamente famosa, movidos pelo fenômeno do reconhecimento. Nesse ínterim, vigora o valor de troca, e a quantia dispensada não é para consumir propriamente a música, mas participar de um concerto regido por um profissional de renome, ou em uma atividade que não é propriamente popular, o que denotaria *status*. Ou seja, quando o autor afirma que agora o que importa é o valor de troca ele não pensa necessariamente em valores monetários, mas no domínio de razões extraartísticas e numa atitude em relação à música que não seria propriamente estética, que para ele supõe concentração, recolhimento, atenção, capacidade de se entregar à obra e refletir sobre ela e a partir dela.

Se não é mais a música em si o grande atrativo, mas a possibilidade de participar de um espetáculo com um maestro famoso, em um teatro tradicional, ou em que tais e quais solistas de expressão figurem no programa, o “princípio do estrelato tornou-se totalitário” (Adorno, 1983, p.170), e vivem-se relações marcadas pelo fetichismo da mercadoria. Só que a mercadoria, nesse caso, é encarnada, muitas vezes, no próprio maestro, que se torna figura central na determinação do valor de troca, passando por um severo processo fetichista, como diz Adorno:

O caráter fetichista do maestro é ao mesmo tempo o mais manifesto e o mais oculto de todos: as obras-padrão poderiam provavelmente ser executadas pelas atuais orquestras de virtuosos com a mesma perfeição sem nenhum maestro e o público que aclama freneticamente o Kapellmeister [mestre de capela] seria incapaz de notar que atrás do fosso que esconde a orquestra é na realidade o maestro substituto que está atuando, em lugar do “herói”, ausente devido a uma gripe (Adorno, 1983, p.178).

A fala de Adorno deixa claro que, em algumas circunstâncias, a atuação do maestro não é tão determinante para que o espetáculo ocorra. No entanto, a discussão que pretendo abordar aqui é a maneira pela qual podemos perceber os sintomas de prestígio associados a esse *ethos* profissional, como a distância contribui para a manutenção desse *ethos* e as razões que levam esse tipo de consumo cultural estar atrelado ao *hic et nunc*. A expressão em latim empregada por Benjamin envolve a ideia

de copresença, de interações. A manutenção da distância em torno da imagem do maestro estimula que o público compareça na tentativa de entrar em contato com a aura do regente durante o espetáculo, pois a “qualidade principal de uma imagem que serve para o culto é a de ser inatingível. Devido a sua própria natureza ela está sempre longínqua, por mais próxima que possa estar” (Benjamin, 1983, p.10).

Nesse face a face, em que se busca compartilhar da aura do regente, existe uma “ordem ritual” (Goffman, 2011), pois “convenções regulam as relações entre artistas e plateia, especificando os direitos e obrigações de ambos” (Becker, 1977, p.213). É inegável que há uma série de normas de conduta ao assistir uma orquestra, assim como existe para qualquer atividade que desempenhemos em companhia de terceiros. Não se pode adentrar no teatro a qualquer momento, pois após a terceira sirene o público deve esperar o final do movimento para ingressar no teatro; não é educado falar enquanto os músicos afinam o instrumento antes do espetáculo. Assim que o maestro entra no palco, após a afinação, etc, vai até o pódio e recebe aplausos. Ele pode pedir ou não para que a orquestra se levante para dividir os aplausos com ele. O regente cumprimenta o *spalla*, os músicos que estavam em pé sentam, o regente se volta para a orquestra e a música inicia. Ao longo do concerto ocorrem alguns intervalos entre o que chamamos de movimentos da peça. Mas é somente quando a peça inteira termina que o condutor abaixa os braços e se vira para o público, que deve, então, aplaudir.

Trago essas informações iniciais para nos auxiliar a pensar no regente de orquestra em nossa sociedade e para deixar evidente que a relação entre maestro e público é uma relação distante. A respeito disso, Goffman diz:

É uma noção largamente defendida que as restrições ao contacto, a manutenção da distância social fornecem um meio pelo qual o temor respeitoso pode ser gerado e mantido na plateia (..) a plateia pode ser mantida num estado de mistificação com relação ao ator (Goffman, 1985, p. 67).

Podemos afirmar que está em jogo um “processo de evitação”, já que o regente deliberadamente não se engaja em determinadas interações, e há uma tendência de conduzir certas transações delicadas através de intermediários (Goffman, 2011, p.22 e 23).

No mundo orquestral é notória a presença de várias dessas figuras intermediárias, como o *spalla*, os chefes de naipe e a Comissão dos Músicos, organismo formado pelos próprios músicos da orquestra mediante eleição. Esta comissão tem a função de representar os músicos em reuniões e negociações com o maestro, patrocinadores, diretores da orquestra, entre outros envolvidos.

Podemos pensar na distância que o regente impõe também acompanhados por Adorno.

Difícilmente se questiona, entre músicos, o fato de o prestígio público do regente superar, de longe, a habilidade de reprodução musical da maioria. No mínimo, há um descompasso entre o prestígio público e o efetivo trabalho artístico. O dirigente não deve sua fama, ou, pelo menos, não unicamente, à capacidade de apresentação de partituras. Ele é uma imago, uma imagem de um poder que incorpora visivelmente enquanto figura de destaque e mediante uma gestualidade impactante” (Adorno, 2011. p.218).

Adorno ainda aponta que o simples fato do regente estar virado de costas para o público demonstra uma “ausência de relação e afeição para com os fãs” (Adorno, 2011, p.221). O autor lembra, em seguida, que Freud (1996 apud Adorno, 2011) considerava essa ausência de relação um dos fatores constituintes da liderança do imago. Canetti também fala sobre o fato do regente se postar de costas para o público e diz que, “se ele se virasse uma única vez, o encanto estaria quebrado” (Canetti, 1995, p.396).

O valor de culto do regente, sua aura, o processo de evitação e as figuras intermediárias, a deferência, a ideia do maestro com uma imago - uma imagem de poder, todos esses pontos até agora discutidos sinalizam a questão da distância como constitutiva do *ethos* do regente.

Internamente, no âmbito da rotina da orquestra e no contato diário com os agentes engajados na “ação coletiva” (Becker, 2010) de criar e apresentar espetáculos, os maestros são alvo de deferência por parte de todos os envolvidos na cadeia produtiva da música de concerto. Externamente, nas apresentações com o público, este lhe presta deferência em circunstância da elaborada ordem ritual que organiza o espetáculo, e ao mesmo tempo através do regente torna-se possível “perder a si mesmo na música”, além de “se sublimar nas ações daquela figura todo-poderosa no pódio” (Lebrechet, 2002,

p.11). Ainda em esfera externa, na relação do regente com a mídia e a opinião pública, toda essa deferência prestada ao regente é de certa forma transplantada para as notícias.

Goffman entende por deferência componentes da atividade que operam como um meio simbólico, comunicando regularmente a apreciação “de um receptor para o outro” (Goffman, 2011, p.59). Em outros termos, plateia, críticos, músicos e uma gama de trabalhadores que cooperam para que a orquestra ensaie e se apresente, devem demonstrar continuamente seu apreço pelo regente, que é receptor dessa estima. Goffman diz que o receptor não precisa ser necessariamente um ator, mas também pode ser algum objeto ou ídolo. Acredito que essa ideia seja aplicável ao maestro de orquestra, que se converte numa espécie de símbolo que representaria erudição, sensibilidade artística, liderança, pois tem sob sua batuta grupos que podem abarcar até cem músicos, além de representar o ápice da carreira de instrumentista e servir como uma metáfora para o topo de qualquer carreira.

É compreensível que as representações usuais da mídia sobre os regentes apresentem esse profissional e essa atividade como algo respeitoso, sagrado, pois a experiência das pessoas com os maestros e apresentações de orquestra estão pautadas em uma ordem ritual complexa e que mantém esses *performers* inacessíveis, pois a ordem do dia é realizar a apresentação. Além disso, tendemos a interagir pouco com pessoas de posições altas, pelo alto nível de deferência envolvido, enquanto os maestros de orquestra, situados em uma posição de prestígio, devem interagir o mínimo possível com indivíduos de baixa posição, tendo em vista uma preocupação autoprotetora (Goffman, 2011).

Mas a manutenção dessa distância que decorre do empenho dramático empregado para o espetáculo acaba por manter uma distância social, levando frequentemente a plateia a cooperar, “agindo de maneira respeitosa, com reverente temor pela sagrada integridade atribuída ao ator” (Goffman, 1985, p. 68).

Um regente nunca procura emprego; ele aceita um convite para se tornar diretor musical. Não rompe contratos que não lhe pagam o suficiente; o que se diz é que abdicou de seu posto por razões privadas e domésticas. Nunca pressiona executivos de uma gravadora a relançarem seus velhos discos; dá permissão para que uma edição especial seja posta no mercado. Se um regente está estafado não cancela a apresentação da noite; declara-se indisposto, divulga essa informação com atraso e permite que seu nome seja anunciado, sabendo que as pessoas estão pagando na bilheteria para ouvir um substituto canhestro (Lebrechet, 2002, p. 20).

Neste trabalho, as experiências do campo possibilitam-nos ampliar nosso olhar para a figura do maestro observando múltiplas dimensões que transcendem sua imagem como mito (Lebrechet, 2002).

Note-se que no caso de alguns status sociais a dramatização não apresenta problemas, pois alguns dos números instrumentalmente essenciais para completar a tarefa central do status são, ao mesmo tempo, maravilhosamente adaptados, do ponto de vista da comunicação, como meios de transmitir vividamente as qualidades e atributos pretendidos pelo ator. Os papéis dos lutadores, cirurgiões, violinistas e policiais são exemplos disto. Estas atividades permitem uma auto-expressão tão dramática, que os profissionais exemplares – reais ou falsos – se tornam famosos e ocupam lugar de destaque nas fantasias comercialmente organizadas da nação (Goffman, 1985, p. 37).

É justamente pela atividade do maestro ter uma dimensão visível tão evidente em contraponto a um distanciamento que ela promove uma aura de sacralidade em torno desses profissionais que eles se destacariam em nossas “fantasias comerciais”, como observou Goffman.

Acredito que investigar o processo de formação desses profissionais é uma das maiores contribuições deste trabalho, pois, apesar de escassa, podemos ter acesso a uma produção literária que verse sobre o processo de formação dos músicos, como em Travassos (2002a, 2002b) ou Silva (2005), ambos autores nacionais que também recorreram à etnografia e que enfocaram estudantes de música da mesma universidade em que faço meu campo. Há também referências internacionais, a saber, Kingsbury (1988), Netti (1995) e Born (1995). O primeiro analisa a relação entre professores e alunos de um conservatório Norte Americano, o segundo tem uma abordagem mais literária, descreve, em forma de relato pessoal, as práticas das escolas de música do meio oeste dos Estados Unidos a partir de experiências e memórias de quem atuou por quatro décadas na área. Por fim, Georgina Born promove um estudo no instituto parisiense de música contemporânea, suas normas e padrões de funcionamento e as relações de poder que subjazem tais formas de comportamento institucionalizado. Contudo, nenhum desses estudos investiga o processo de formação do regente, pois quando essa figura aparece em alguns dos trabalhos é de maneira breve, secundária. Se os “músicos são agentes sociais bastante desconhecidos”, pois “concepções nebulosas e mistificadas sobre eles estão assentadas no senso comum”; sendo os “estudantes de

música (...) ainda menos conhecidos em termos de ações e perspectivas” (Silva, 2005, p.6), os maestros de orquestra são vistos de uma maneira limitada e quase nada se sabe sobre como ocorrem os anos de formação desse profissional. O maestro está sempre aos olhos do público na “região de fachada”, ou seja, no local em que a representação é executada. O que ocorre é um esforço dramático do indivíduo e da equipe de representação na “encenação de uma rotina particular” (Goffman, 1985, p. 78).

A metáfora da representação teatral de Goffman (1985) estabelece uma analogia entre vida cotidiana e mundo teatral, ao sugerir que os indivíduos são como atores que no desenrolar de suas vidas se engajam em interações e realizações dramáticas em diferentes cenários. Para cada um desses cenários, um determinado repertório de atuação será acionado. Além da região de fachada, na qual situamos os maestros e músicos durante a performance, temos também uma região de bastidores, a que Goffman chama de “região de fundo” (1985, p.106). Essa região tem inúmeras funções. Aplicando ao caso de um teatro que abriga uma orquestra num dia de concerto, as funções podem ser esconder do público elementos do cenário, instrumentos musicais, trajes, equipamentos, deixar elementos que precisarão ser utilizados próximos ao palco, revistar e reparar imperfeições em roupas e acessórios e tudo o mais necessário, permitir aos atores rever a representação dramática, permitir que eles abandonem temporariamente a representação dramática, como quando os músicos podem caminhar, conversar, ir ao banheiro, comer algo. Esse tipo de interação na região de bastidores fica normalmente restrita aos membros da equipe de encenação. Mas o que aqui no interessa é marcar a presença do maestro nessa região de fachada, de encenação dramática, pois, conforme já explicitado, a opinião pública, de modo geral, tem acesso ao regente nestes breves períodos de encenação ritualizados. Isso acaba por promover uma idealização do maestro, conforme atesta Goffman.

Há pessoas que podem se tornar de tal modo veneradas, que a única aparência condizente com elas é estar no meio de uma comitiva ou de uma cerimônia (...) estes aparecimentos informais poderiam desacreditar os atributos mágicos que lhes são conferidos (Goffman, 1985, p.113).

O olhar no âmbito microsocial da Escola de Música, as interações e discursos desse microcosmos por vezes evocam qualidades que escapam desse microuniverso, como quando a aluno de regência comenta que “é raro um regente em uma igreja ter

uma formação sólida”. Tenho também a clareza de que é inviável apreender o *self* em construção em absoluto. Em primeiro lugar porque é algo que nunca se esgota, alterado cada vez que nos relacionamos com o outro. Por essa razão não era importante que eu presenciasse a formatura do aluno, que seria inviável antes da conclusão da tese, já que ele trancara a matrícula por questões financeiras.

Além dessa percepção de que acompanho um processo, que absolutamente não se esgota com a minha saída do campo, é também impossível captar toda a complexidade envolvida na constituição de um *self*, pois muitas coisas não são de um nível consciente para aluno, professor e para mim. É uma tentativa, portanto, de apreender algo inapreensível em absoluto. De desvendar o presente fugaz, revelando como este se articula com o passado e o futuro. Vários aspectos não percebo por não ser uma nativa; outros não são revelados pelos atores porque não são interessantes para estes, outros nem mesmo são tematizados por conta das atividades empreendidas nas aulas. Ou seja, tenho acesso a lampejos do *self* em construção e, enquanto acadêmica, apresento minha interpretação, que é “mais uma versão que concorrerá com outras – artísticas, políticas, em termos de aceitação perante um público relativamente homogêneo” (Velho, 1978, p.44).

Não podemos esquecer que nem todos os maestros atuantes cursam regência na universidade, até por conta do caráter prático da profissão, em que muitas vezes profissionais simplesmente começam a se tornar regentes porque são músicos em uma determinada orquestra e surge uma oportunidade para adentrar em uma outra carreira. Isso leva inclusive a uma concomitância de profissões, em que temos alguns regentes que também são músicos. Uma vez tendo compreendido um pouco melhor a questão da distância que envolve o maestro, fica mais fácil nos dedicarmos a analisar a questão da autoridade, autoritarismo, tirania e hierarquia. Entenderemos, na próxima seção, qual a diferença entre esses termos, bem como de que forma os nativos do campo entendem e acionam esses vocábulos.

4.2 Semântica das relações: tirania, hierarquia, autoridade e autoritarismo.

“Todo homem investido de poder é tentado a abusar dele”.

Montesquieu.

Em seu livro, *Entre o passado e o Futuro*, Hannah Arendt enfatiza que autoridade se tornou um termo “enevoado por controvérsia e confusão (Arendt, 2014, p.127). Para a filósofa, a modernidade trouxe consigo aquilo que ela denominou de “crise da autoridade”, uma vez que não mais temos a tradição como um guia que orienta os indivíduos. Nesse sentido, se a autoridade está em franco declínio a partir do advento da modernidade valeria discutir tal categoria para pensar a relação hodierna entre maestro-músico?

Antes de nos atermos a esse ponto, é necessário explicar o que é autoridade, já que o conceito é comumente confundido com outros termos, como violência, hierarquia, tirania, etc. Ao elucidar o sentido e nuances de cada uma dessas dimensões, temos condições de compreender melhor até que ponto elas estariam presentes na escola de música, pautando a relação maestro-músico e maestro-orquestra de alunos. Ao delinear essa “semântica das relações”, vamos ao encontro de Arendt (2014, p.132), quando ela alerta para uma tendência, nas Ciências Sociais, de usarmos termos que nos soam como sinônimos de maneira leviana, cada qual atribuindo um significado de acordo com a teia de sentidos que traça.

Arendt argumenta que a autoridade é comumente confundida com alguma forma de poder ou violência. Contudo, sempre que falamos de autoridade está subentendida a questão da obediência espontânea, pois “onde a força é usada a autoridade em si fracassou” (Arendt, 2014, p.129). Ou seja, a autoridade não está relacionada à violência e tampouco à persuasão, já que a autoridade se ergue a partir de pressupostos hierárquicos. Quando falamos de um ambiente em que há espaço para a persuasão estamos falando de um local em que, caso exista autoridade, a mesma é suspensa, pois a persuasão subentende uma relação mais simétrica, em que partes mais ou menos iguais tentam convencer uns aos outros.

Em uma das aulas de regência, Samuel explicou ao Rodrigo como reger o trecho, demonstrando, de pé, através da técnica gestual. Rodrigo perguntou se ele não poderia fazer de um modo diferente, alegando que o livro recomendado para o estudo ensinava de outra maneira. O aluno retoma o argumento do maestro Roberto Tibiriçá, que organizou o livro escrito por Rinaldi et al (2008), no qual afirmavam ser possível aprender a conduzir, independentemente da linha de regência a que se pertença. Rodrigo disse ainda que “por um vício devido à regência coral” ficava mais confortável com o movimento ensinado no livro, e não conforme seu professor estava demonstrando. Vale

ressaltar que além da experiência como regente de coro na igreja a que pertencia, Rodrigo também cursara algumas cadeiras de regência coral durante seu bacharelado em trombone, pela mesma instituição na qual fora realizado o campo. Dessa forma, ao cursar a graduação em regência, o aluno foi isento dessas disciplinas, mas era a forma de regência com a qual estava mais familiarizado.

Com base nessa interação, podemos perceber que há uma tentativa de Rodrigo de negociação/condução do método de Samuel, o que subverte a lógica hierárquica vigente. Em momentos como esses, está em jogo a questão da persuasão, que projeta um enquadre igualitário, pelo menos no instante em que perdura a negociação. Da mesma maneira, a hierarquia não é completamente abolida, tanto que percebemos um nítido esforço do estudante para dar peso ao seu argumento, se valendo, inclusive, da bibliografia passada pelo próprio professor. Também apela para a influência que a regência coral tem em sua formação. Samuel, devido a sua posição superior, garantida pela autoridade nele investida pelo discurso institucional, alega simplesmente que “não acha que daquele jeito irá funcionar”, e pede para o aluno fazer da maneira como instruíra.

Nesse contexto, em que o aluno tenta persuadir o mestre de que o seu modo também é válido, a autoridade que orienta a interação entre esses atores, por conta de suas posições professor e aluno, é temporariamente esmaecida, a ponto de a autoridade parecer não mais existir naquele dado momento, ficar em suspenso.

Relações marcadas pela autoridade não têm como pano de fundo a razão comum, isto é, a razão compartilhada comunicativamente pelos agentes, nem o poder daquele que manda. O que orienta as relações autoritárias é a hierarquia, que legitimaria o lugar que cada um ocupa num determinado contexto. Como os atores continuam sendo professor e aluno, a hierarquia persiste. Outros motivos ajudam a explicar esse certo “apagamento” da autoridade na interação maestro/aluno de regência, como o fato de ambos possuírem idades muito próximas, terem família constituída e já atuarem no mercado há alguns anos.

Além de não significar persuasão, a ideia de autoridade também diverge de tirania, pois “o tirano governa de acordo com seu próprio arbítrio” (Arendt, 2014, p. 134), mas o governo autoritário sempre é limitado por leis, residindo a força daquele que governa em algo que é externo ao seu próprio poder. É dessa fonte externa que a autoridade é legitimada. No caso da relação maestro/músico investigada no trabalho de campo, poderíamos dizer que se trata de um governo autoritário, pois a fonte de poder

do maestro reside no poder institucional que a universidade lhe outorga diante da condição de docente. A universidade opera como uma instância que legitima a relação professor/aluno como hierárquica, a partir do momento que cabe ao professor conduzir as aulas, marcar falta ou presença, elaborar tarefas, aplicar provas, atribuir nota e decidir se aprova ou reprovava o estudante. O professor, no entanto, age dentro de determinados limites, previstos pelo regimento de cada curso, geralmente aprovados em reuniões de colegiado.

O docente precisa, por exemplo, respeitar o calendário acadêmico, alinhando suas avaliações ao cronograma institucional, levar em consideração a ementa da disciplina, utilizando o material didático previsto, rever a nota de algum aluno que por ventura peça para a prova ser avaliada novamente, entre outras práticas que cerceiam o poder do professor, evitando um possível autoritarismo. Torna-se cada vez mais comum as reclamações de alunos com relação a professores, seja no contato dos alunos com outros discentes, coordenadores de curso, ouvidorias que operem no âmbito acadêmico, mobilização de alunos nos mundos real e online. De certa forma isso ratifica o argumento de Arendt, de que a autoridade dos professores se encontra enfraquecida, já que hierarquia estaria em declínio em várias instâncias da vida, inclusive na vida escolar/acadêmica. Adorno (1995) oferece outra dimensão para pensarmos na função disciplinar do mestre. Para o filósofo:

(...) por trás da imagem negativa do professor encontra-se o homem que castiga” (...). “Mesmo após a proibição dos castigos corporais (...) esta imagem representa o professor como sendo aquele que é fisicamente mais forte e castiga o mais fraco. Nesta função, que continua a ser atribuída ao professor mesmo depois que oficialmente deixou de existir, e em alguns outros lugares parece constituir-se em valor permanente e compromisso autêntico, o docente infringe um antigo código de honra legado inconscientemente e com certeza conservado por crianças burguesas. Pode-se dizer que este não é um jogo honesto, limpo, não é fairplay. Esta unfairness (desonestidade) — e qualquer docente o percebe, inclusive o universitário — também afeta a vantagem do saber do professor frente ao saber de seus alunos, que ele utiliza sem ter direito para tanto, uma vez que a vantagem é indissociável de sua função, ao mesmo tempo em que sempre lhe confere uma autoridade de que dificilmente consegue abrir mão (Adorno, 1995, p.105-106).

Enquanto Arendt entende autoridade como um fenômeno que perde sua força a partir do advento da Modernidade, Adorno percebe resquícios da autoridade, que ajudariam a criar um cosmos de preconceito e certo descontentamento da sociedade

civil para com a figura do professor. Esses vestígios do passado atuam como “preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais” (Adorno, 1995, p.97). De qualquer forma, para ambos os filósofos a autoridade ainda marca o mundo moderno, independentemente de grau, e é visível tanto nos planos pré-políticos quanto políticos.

A crise da autoridade, de que nos fala Arendt, (2014) tem uma origem política, passível de ser observada nos movimentos políticos do século XX que visavam instaurar uma nova forma totalitária de governo. Mas essa crise de autoridade se impôs tão intensamente que até mesmo instituições pré-políticas, como a família e a educação, têm sofrido com essa ruptura.

Devido a seu caráter simples e elementar, essa forma de autoridade serviu, através de toda a história do pensamento político, como modelo para uma grande variedade de formas autoritárias de governo, de modo que o fato de mesmo essa autoridade pré-política, que governava as relações entre adultos e crianças e entre mestres e alunos, não ser mais segura significa que todas as antigas e reputadas metáforas e modelos para as relações autoritárias perderam sua plausibilidade (Arendt, 2014, p.128).

O modelo autoritário pode ser comparado ao de uma pirâmide (Arendt, 2014, p.135), com a sede do poder no topo e fonte do poder externa a pirâmide. O nível de poder cresce de baixo para cima, à medida que subimos as camadas da pirâmide. Ponto focal comum é o topo da pirâmide e a fonte transcendente de autoridade acima dela. É a forma “menos igualitária de todas”, pois “incorpora a desigualdade e a distinção como princípios ubíquos” (Arendt, 2014, p.136).

Sabemos que no ambiente universitário existem diversos níveis de poder institucional, sendo o aluno o agente mais “fraco” dessa estrutura, passando pelo funcionário técnico, professor, coordenadores, equipe que assessora diretorias e/ou reitorias e, como figura máxima dessa estrutura, o reitor. Mas a legitimidade de todos esses atores, inclusive do reitor, reside na fonte externa delegada pelo poder institucional. Obviamente tal organização hierárquica varia contextualmente e não é algo rígido, pois essas relações de poder variam não de instituição para instituição e são constantemente ressignificadas dentro de um mesmo espaço, de acordo com os embates políticos travados. Um exemplo é quando eu estabeleci contato com o maestro a fim de

realizar o trabalho de campo em suas aulas. A primeira aprovação, obviamente, veio do docente. Posteriormente, precisei falar com o diretor da Escola de Música. O aluno, no entanto, apesar de ser o sujeito mais importante da pesquisa, foi o último a saber e a concordar. Soma-se a isso o fato do pedido ter vindo do maestro, e não de mim. Obviamente o aluno poderia ter recusado, mas não podemos deixar de considerar a influência da relação hierárquica inerente à interação professor-aluno.

Uma vez tendo refletido sobre a autoridade e a hierarquia, cabe pensar sobre a palavra tirania, que povoa o imaginário dos músicos quando estes descrevem o contato com alguns regentes. Nos termos de Arendt, a relação entre maestro e aluno não pode ser classificada de tirânica, pois o governante que governa no modelo um contra todos, oprime a todos de forma igual. Os indivíduos são desintegrados, isolados e completamente iguais. Trata-se do domínio de um só. Mas se a aura institucional da universidade garante poder não só a todos os professores, como também a funcionários e outras figuras burocráticas do espaço, não podemos pensar em um governo de um só, e sim em uma fonte de poder externa, que investe determinados atores de poder (estes com gradação) com vistas a manutenção da instituição. Mesmo no interior da sala de aula o poder do professor/maestro está limitado por regras.

Até a polêmica crise da Orquestra Sinfônica brasileira não é passível de ser classificada como tirânica, nos termos de Arendt. Alguns músicos se queixaram, no auge da crise, do maestro ser tirânico, citando inclusive o fato do regente levar seguranças armados aos ensaios, alegando “ter sido ameaçado por um dos seguranças do maestro somente por ter se aproximado da sala de Minczuk⁴³”. Não podemos configurar como um ato tirânico, pois vimos que a tirania é o domínio de um só e todos são igualmente oprimidos. Mas a alegação dos músicos era a de que o maestro usava a avaliação de desempenho para se livrar dos desafetos. Ora, se há desafetos, temos relações diferentes no âmbito orquestral, em que uns são mais valorizados que outros. E não poderíamos classificar de autoritária, pois “há atos de obediência que não são derivados de relações de autoridade, mas de simples correlações de forças” (Taille, 1999. p.10).

Isso significa que obedecemos pelo medo, como em ditaduras militares, por exemplo, mas não investimos de legitimidade o governo que está nos coagindo. Os músicos da OSB justamente questionavam não só a obrigatoriedade da avaliação de

⁴³ Cf. <http://al-rj.jusbrasil.com.br/noticias/2652870/musicos-da-osb-denunciam-assedio-moral-e-ameaca-a-integridade-fisica>

desempenho, mas a própria liderança de Minczuk, tendo sido, exigida, a demissão do maestro pelos músicos diversas vezes, em negociação para retorno dos instrumentistas à orquestra. O termo que melhor definiria o ocorrido no período de crise da OSB seria autoritarismo, pois as relações eram marcadas pelo uso de poder abusivo do maestro, por relações baseadas no exercício da força, em que “há hierarquia, certamente legitimada por parte de quem detém o poder; mas não legitimada por parte de quem é obrigado a obedecer” (Taille, 1999, p.11). O autoritarismo seria então um excesso no uso do poder, numa situação na qual a autoridade se enfraqueceu, pois é necessário recorrer à força. Através da força o autoritarismo tenta manter a ordem que antes era garantida pela autoridade.

Hannah Arendt ainda faz menção ao governo totalitário, que teria uma estrutura de cebola. Em um centro vazio localiza-se o líder, que pode oprimir tal qual na tirania, ou integrar em uma hierarquia autoritária, mas o faz de dentro, e não de um poder de fora (autoridade) ou de cima (tirania). Existem partes múltiplas (sociedades profissionais, partidos, elites, grupos de policiamento), mas cada uma tenta se conectar com o centro, o que proporciona a ficção de um mundo normal.

Em linhas gerais, em regimes autoritários a liberdade é restrita, enquanto que em tiranias é abolida e, em regimes autoritários, ocorre uma eliminação da espontaneidade, através de métodos de condicionamento. Ou seja, quando falamos de formas de poder autoritárias, tais formas tendem a dialogar em alguma escala com direitos básicos, pois são estes que sustentam e ajudam a constituir a fonte de poder externa que assegura um grau de hierarquia. Arendt (2014) afirma que “mesmo o mais draconiano governo autoritário é limitado por leis” (p.134), já que são as leis e normatizações as responsáveis por delinear as relações autoritárias. É possível notar algum grau de liberdade em situações já expostas vivenciadas no campo, quando o aluno tenta convencer o maestro a reger de uma forma diferente, exemplo que já foi explorado, ou quando a *spalla* faz proposições e eu sugiro leitura de um texto de Adorno, situações que vão ser analisadas adiante.

O tema da liberdade está intimamente relacionado ao da autoridade, ou melhor, ambos são ideias centrais no que tange à esfera política. Na verdade, “é difícil tocar em um problema político particular sem, implicitamente ou explicitamente, tocar em um problema de liberdade humana” (Arendt, 2014, p.192). Arendt afirma que a liberdade só se torna um alvo direto da ação política em tempos de crise, mas é justamente em prol da liberdade que viveríamos organizados politicamente em sociedade, pois “a *raison*

d'êre da política é a liberdade e seu domínio da experiência é a ação” (Arendt, 2014, p.192). Tomamos ciência do que é liberdade em contato com outros homens, e não em uma mera relação com nós mesmos.

(...) quem se submete a uma autoridade não tem, ou acredita não ter, no campo dessa submissão, autonomia para usufruir da liberdade de ação. E, reciprocamente, a relação de autoridade legitima-se pela falta de autonomia, real ou pressuposta, daqueles que se submetem a ela. (Taille, 1999, p.12).

Como indivíduos, somos tomados por desejos que nos concernem. A liberdade só poderia ser assegurada, portanto, com algum grau de dominação, com normatizações gerais, que evitam que os desejos individuais se sobreponham ao bem-estar geral. “Conseqüentemente, a liberdade para a ‘boa vida’ assenta-se na dominação da necessidade” (Arendt, 2014, p.159). Ao assumirmos uma identidade profissional ou uma fachada, conceito discutido no capítulo anterior, temos uma série de direitos e obrigações advindas do papel que desempenhamos em determinado cenário.

Uma citação de Goffman é interessante para refletirmos sobre o fato de abriremos mão da liberdade e da autonomia, quando o autor diz que a relação entre a fachada e seus atributos “fazem de cada homem seu próprio carcereiro; esta é uma coerção social fundamental, ainda que os homens possam gostar de suas celas” (Goffman, 2011, p.18). Esse argumento de Goffman se coaduna com Arendt (1994) e Taille (1999). Este último, na realidade, faz uma releitura de Arendt para pensar autoridade no contexto escolar.

Um exemplo em que fica nítido o apreço pelas regras e hierarquia institucional é uma aula convencional em que algum aluno atrapalhe. É comum que os próprios estudantes chamem a atenção do colega. Alguns fazem em solidariedade ao professor e porque querem prestar atenção, outros acreditam ser uma omissão do mestre não repreender e assumem essa obrigação que julgam ser da alçada do papel do professor, enquanto outros apenas querem “ter voz” por algum momento, ou se integrar ao coro que muitas vezes tem tom de zombaria. Pude observar, no campo, em um dia de ensaios, uma situação que se encaixava nessa descrição. Em um dia que alguns músicos estavam particularmente animados e demoraram a se aquietarem para a ensaio. Era normal, quando ingressavam na sala em que ocorria o ensaio, que músicos trocassem algumas palavras, falassem algo engraçado para um colega, mostrassem alguma

partitura, em interações breves que eram breves, pois geralmente estavam focados em arrumar a estante, dispor as partituras, dar uma olhada no texto musical, afinar os instrumentos, executar algum trecho que consideravam mais complicado para evitarem errar durante o ensaio. No entanto, existia um acordo tácito que as interações cessavam quando o maestro declarava o início do ensaio, desejando boa tarde a todos e explicitando os objetivos do encontro (obras e trechos que treinarão, comentários sobre ensaios anteriores), muito próximo ao enquadre de abertura de uma aula convencional. Em um dia de ensaio, os músicos chegaram muito risonhos e conversavam sobre as aventuras amorosas de um colega de orquestra. O maestro já tinha iniciado a ensaio e pediu por silêncio duas vezes em um intervalo muito curto de tempo. Alguns alunos emitiram a clássica onomatopeia prolongada “CHI...”. Neste caso, interpretei como um misto de repreensão real, no sentido de que o barulho atrapalhava o ensaio, associado a um clima de brincadeira. Isso porque alguns estudantes pareciam se solidarizar com o professor, perceptível na expressão facial que refletia certa impaciência com o barulho. Outros estavam mais interessados na brincadeira, e riam alto. Além disso, o próprio “chi”, emitido de modo prolongado e em tom de deboche por estes, negava o silêncio que o professor pedia.

Embora Samuel procurasse construir um bom relacionamento com os músicos, conversando com os mesmos regularmente, trocando risadas em interações leves antes e após o ensaio, a relação entre Samuel e os alunos é pautada por uma assimetria, que apresenta duas dimensões: a assimetria maestro/músico e professor/aluno. Taille (1993, p.13) afirma que, com o tempo, o professor deve se tornar “paulatinamente inútil” para os alunos. Trata-se de uma relação provisória, em que a assimetria vai dando lugar à igualdade e a dependência deveria dar lugar à gratidão (ibidem), o que significa que “as instituições educacionais não são tanto o lugar do exercício da autonomia, mas sim de sua conquista” (ibidem, p.13).

No caso da universidade, e de uma atividade em que a *práxis* é tão importante quanto é na música, essa busca por emancipação dos alunos é ainda mais visível. Até porque vários deles já ingressam na universidade atuando na área musical, enquanto muitos efetivamente trabalharão com música no decorrer da graduação. Fato é, que de um jeito ou de outro, trata-se de um estudante/trabalhador, que já domina competências da carreira, além de conhecer minimamente a área. Tal linha de raciocínio pode ajudar a explicar o comportamento da *spalla* para com o maestro, conforme relatado na seção

2.6. O comportamento da *spalla* foi considerado rude tanto por Rodrigo quanto Samuel. A instrumentista já era atuante no mercado, contratada em uma orquestra profissional e em vias de se graduar. Tal panorama, logicamente associado à própria personalidade da instrumentista, contribuía para que ela questionasse o saber do regente/professor, numa busca por anular a assimetria típica das relações de autoridade. No caso, se o professor/maestro era instrumentista há anos, a *spalla* também o era. A *spalla*, fora do espaço acadêmico, gozava da mesma situação que o professor/maestro/instrumentista.

Vimos que a autoridade implica então assimetria nas relações e uma fonte de poder externo que legitima as posições ocupadas pelos indivíduos num dado cenário. No caso do campo, os alunos abrem mão da autonomia para aprender mais com um profissional experiente. Hannah Arendt, ao falar de Platão, nos ajuda a entender um pouco como essa ideia de autoridade que temos hoje foi tomando forma ao longo do tempo.

4.2.1 Origem da ideia de autoridade e a virada ontológica do tempo

O desvelamento da ideia de autoridade, tal qual empreendido por Arendt, tem origem em argumentos platônicos⁴⁴. O filósofo antigo via na autoridade uma alternativa ao *péithein* (persuasão), típica de assuntos domésticos e a *bía* (violência), marcante em relações de negócios, especialmente com o estrangeiro.

Em sua busca por encontrar um princípio coercitivo que garantisse a autoridade do rei-filósofo sobre a *pólis*, Platão se pautou no conhecimento especializado como um fator que asseguraria confiança para o poder político do rei-filósofo se perpetuar. Obviamente ao ressaltar os poucos eleitos que enxergam a verdade filosófica, todo o restante da *pólis* fica em uma situação de inferioridade, o que explicaria sua submissão a um “governo da razão”. Esse argumento de Platão que parte de um conhecimento de perito também pode ser aplicado para pensarmos em relações e ofícios artísticos, conforme sinaliza a própria Arendt, pois “oferece uma feliz oportunidade para justificar a utilização (...) de exemplos tomados de atividades em que são necessários alguma

⁴⁴ Na verdade, Arendt reconhece que autoridade é uma palavra de origem romana e que os gregos não possuíam esse conceito. Contudo, Platão e Aristóteles “tentaram introduzir algo de parecido com a autoridade na vida pública da pólis grega” (Arendt, 2014, p. 143), ou seja, segundo a autora, a filosofia política desses dois autores buscava se fundamentar em algo que poderia ser entendido como o princípio de autoridade, ainda que esta palavra não tenha sido usada por eles.

especialização e conhecimento de peritos. Aqui, [séc. V A.C, contexto de Platão, fala nossa], o conceito de perito entra pela primeira vez na esfera da ação política (...) (Arendt, 2014, p.151).

Avançando na discussão acerca da autoridade, ainda acompanhada por Arendt, vemos surgir no contexto da fundação do Império Romano o vocábulo “autoridade” ser usado pela primeira vez. Autoridade vinha de *auctoritas*, derivado do verbo *augere*, que significa aumentar. No contexto grego não existia a palavra autoridade, embora Platão tenha buscado um mecanismo que conferisse legitimidade hierárquica ao rei-filósofo sobre os demais da *pólis*. Tal autoridade, como vimos, era proveniente do conhecimento de perito.

A autoridade dos vivos, na realidade romana, era atribuída aos anciãos, que transmitiam a tradição do passado aos vivos. “Ao contrário de nosso conceito de crescimento, em que se cresce para o futuro, para os romanos o crescimento dirigia-se no sentido do passado” (ibidem, p.166). Durante muito tempo o saber era transmitido pelos mais velhos, mais experientes. Ou seja, os modelos de vida do passado, histórias e ensinamentos eram as referências de conduta que orientavam as pessoas. A partir do momento que essa lógica se altera, e não temos mais no passado a fonte para a ação no presente, a autoridade entra em crise. Arendt aponta que um dos sintomas mais latentes da crise da autoridade é o fato de tal crise ocorrer também em áreas pré-políticas, como na educação e na esfera familiar.

Devido ao seu caráter simples e elementar, essa forma de autoridade serviu, através de toda a história do pensamento político, como modelo para uma grande variedade de formas autoritárias de governo, de modo que o fato de mesmo essa autoridade pré-política, que governava as relações entre adultos e crianças e entre mestres e aluno, não ser mais segura significa que todas as antigas e reputadas metáforas e modelos para relações autoritárias perderam sua plausibilidade (ibidem, 2014, p.128).

Essa mudança ontológica do eixo passado/tradição para o futuro/novidade, portanto, é crucial no enfraquecimento da autoridade, que se fundava no argumento de que a tradição/conhecimento devia orientar os indivíduos. Com advento do racionalismo que se fortalece com a modernidade, a noção de indivíduo se consolida, mas “como o passado não esclarece o futuro, o espírito marcha nas trevas” (Tocqueville, 1987, p.540). Passamos a questionar o começo e o fim da humanidade, não por conta de um retorno a mentalidade mítica do cosmos, típico de civilizações marcadas por um tempo

cíclico, mas porque o tempo de vida do sujeito é que passa a orientar as relações. Esse tempo de vida que demonstra a finitude e passa a sempre apontar em direção ao futuro, e não mais ao passado. A vida de cada sujeito constitui um microtempo fundamental (Duarte, 1983).

Arendt discute a autoridade tendo sido testemunha do alvorecer dos meios de comunicação de massa, como cinema, rádio e televisão, no início do século XX. Os meios de comunicação de massa assumem uma importância fundamental na vida do indivíduo moderno, que não mais se socializa e constitui sua identidade apenas a partir de suas relações no entorno geográfico próximo ao que reside, mas consome e vivencia a partir da mediação proporcionada pelos meios de comunicação massivos, que vendem ideias, ideais, produtos e modelos de conduta e de ser e estar no mundo, a partir dos “novos olímpicos” (Morin, 1997). É assim que o velho vai se enfraquecendo e dando lugar ao novo, que passa a ser cada vez mais valorizado, através da imagem de astros de cinema, campeões do esporte, príncipes, playboys, artistas renomados, exploradores. A vida dessas pessoas passa a ser veiculada e vendida como o ideal de felicidade. Para tal, a informação tem um papel fundamental, pois esta é quem “transforma esses olímpicos em vedetes da atualidade” (ibidem, p.105).

Com advento do ciberespaço e os fenômenos das figuras dos *youtubers*, *vlogueiros* e celebridades digitais, que Arendt não pode acompanhar, já que morreu na década de 70, a ideia de autoridade tende a se diluir ainda mais. Consequentemente, as relações de autoridade, de maneira geral, também caminham para cada vez mais colocar a hierarquia em suspenso no decorrer das interações. Basta pensar na contradição que o avanço das tecnologias digitais engendra na dinâmica da sala de aula, conforme atestam Azevedo, Bernardino Junior e Darón (2014):

o professor mantém-se como centro do processo ensino-aprendizagem, e, temendo expor suas limitações frente às tecnologias e à perda de autoridade perante os alunos, não se expõe perante seu público. Doutra forma, os alunos – nativos digitais – sentem-se desmotivados com um ensino centralizado no conhecimento do professor, ansiando pela utilização das novas tecnologias em sala de aula (Azevedo; Bernardino Junior; Darón, 2014, p.24).

Vale ressaltar que tradição e passado não são a mesma coisa, pois “a perda da tradição não acarreta absolutamente uma perda do passado” (Arendt, 2014, p.130). E mais, a autora enfatiza que, a partir da perda do referencial da tradição experimentada

no mundo moderno, “somente agora o passado se abrisse a nós com inesperada novidade e nos dissesse coisas que ninguém teve ouvido para ouvir” (ibidem, p.130). Creio que tenha sido precisamente o que ocorreu com a “visibilidade” de questões oriundas do mundo orquestral, que foram extensamente discutidas durante a crise da OSB em 2011 e, de certa forma, ajudaram a construir meu objeto de pesquisa. Se tradicionalmente a ideia de autoridade era absolutamente natural e vivenciada mais intensamente nos séculos anteriores, com o enfraquecimento da autoridade, que vigora no seio das orquestras até hoje, conflitos entre músicos e maestro se tornam mais recorrentes, pois a hierarquia que investe o regente de poder, poder esse assegurado pelas entidades e seus respectivos estatutos, é questionada pelos músicos e, conseqüentemente, a hierarquia que orienta as interações entre líder e subordinados é suspensa mais intensamente ao longo das interações.

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

Arendt traz um diálogo de Plínio para pensar na questão da autoridade e autoria. Durante a inauguração de um teatro Plínio indaga quem deve ser mais admirado “o construtor ou o autor, o inventor ou a invenção?” (Arendt, 2014, p.164). A filósofa alemã lembra que naquele contexto a palavra *auctores* era considerada um sinônimo daqueles que efetivamente constroem algo. Mas autor não se referiu ao construtor, “mas aquele que inspirou toda a empresa e cujo espírito, portanto, se acha representado na própria construção” (Arendt, 2014, p.164).

Apesar de relevante para diferenciarmos hierarquia de tirania e de autoridade, esta a que efetivamente marca as interações entre músicos e maestros, conforme já exposto, a amplitude do nível de autoridade exercido não é uma questão para Arendt, mas parece

ser de suma importância para os sujeitos da pesquisa, como pode ser constatado na fala do maestro:

É uma raça complicada. Músicos ficam quietos quando o maestro é estourado. Quando o maestro é tranquilo ficam fazendo comentários entre si durante o ensaio. Com o maestro autoritário ninguém fala na hora, mas todo mundo fala mal pelas costas (Samuel, notas de campo, novembro de 2014).

Samuel era geralmente muito cortês com os músicos e, quando tecia algum comentário sobre a execução, tinha o hábito de amenizar a crítica, chamando a responsabilidade para si, para o pouco tempo disponível para o ensaio ou para a dificuldade da obra. No trecho acima, dito sem a presença de nenhum músico, o regente revela seu desconforto com o padrão de comportamento dos músicos em relação a um maestro que se posiciona de maneira tranquila; postura essa que tem ciência adotar. Autoridade, para os agentes do campo, não corresponde semanticamente ao definido por Arendt, mas sim a maestros com uma postura “mais estourada”, mais enérgica e de cobrança. Rodrigo compartilhava desse discurso de Samuel e costumava posicionar os músicos como arrogantes, indisciplinados, entendendo também autoridade como cobrança mais enfática.

Esse sentido de autoridade se repete em uma conversa entre três músicos, que falavam no palco, antes do ensaio começar e sem a presença do maestro. Uma trompetista e outra musicista conversavam sobre um maestro (que não era o maestro que eu observava em campo) e a trompetista contou que participou de um ensaio na banda de uma escola quando ele regia lá e que ele “deu um fora nela que a desestimulou”. Um músico disse que a “bronca é porque o maestro vê potencial e tenta fazer o músico melhorar”. Já as duas meninas disseram que achavam “desnecessário o maestro ‘dar fora’ e ser autoritário”. O menino explica que não concorda com essa “pedagogia”, mas que “geralmente quem faz um trabalho sério cobra”. Estava lendo um livro enquanto conversavam. Pelo menos tentava, mas toda minha atenção acabou ficando naquela conversa. (Notas de campo. Conversa entre músicos, setembro de 2014).

Pelo discurso dos músicos e mesmo do maestro, o sentido de autoridade está associado a um gênio forte, alguém “estourado”, indelicado, com um líder que teria alguma estima pelo músico, que possuiria potencial na visão do regente, e, por isso,

seria mais cobrado. Outra qualidade atestada é a grosseria ou cobrança exagerada, traduzida pela musicista como uma atitude “desnecessária”. Percebemos também que alguns músicos parecem preferir um maestro mais “autoritário”, nessas nuances de sentido atribuídas pelos nativos, pois “geralmente quem faz um trabalho sério cobra”, e que isso funcionaria para “fazer o músico melhorar”. Já as musicistas preferiam um maestro mais tranquilo, que não “desse fora”.

Ao longo do trabalho de campo percebi essa divergência de opinião entre os músicos. Essa temática foi especialmente intensa quando o maestro efetivo da cadeira regressou a seu posto, fazendo com que Samuel se desligasse da universidade. Os maestros operavam como tipos ideais para essas duas formas de regência: a tranquila, educada e amistosa com os músicos, representada na figura do regente/professor substituto, a quem acompanhei durante a maior parte do trabalho de campo; e o regente autoritário, que cobra, é estourado e exige, ou porque é estrela e/ou mal educado, na visão de alguns músicos, ou por desenvolver um trabalho sério e se preocupar com alguns músicos, por ver neles potencial, motivo que levaria o regente a “pegar no pé” de alguns músicos, que pareceu ser o caso do regente efetivo, mas como não pude observá-lo durante um tempo maior, pois já estava em fase de me desligar do campo, prefiro não tipificá-lo.

Percebo oscilações no posicionamento, pelo menos no que tange ao aluno de regência que acompanhei. Com o regresso do professor efetivo da cadeira ele diz que irá sentir muito falta de Samuel, pois ele se identifica muito com ele, especialmente pela questão da “humildade”. Numa outra ocasião, em conversa com uma cantora, eles falavam sobre a postura dos maestros. Mencionaram o nome de alguns professores e como um deles era extremamente rigoroso, enquanto o outro achava que tudo estava bom. Disseram que preferiam o rigoroso ao outro.

4.2.2 Autoridade e criação

Como já abordei anteriormente, no capítulo 1, mesmo que o maestro observado por mim não correspondesse à imagem do “mito do maestro” (Lebrechet, 2002), percebia alguns sinais de um discurso com um fundo autoritário, no sentido que vimos com Arendt: do conhecimento de perito que faz com que o professor possa atuar na instituição e gozar da hierarquia que a universidade lhe provê, enquanto docente e representante da instituição educacional. Percebia isso, por exemplo, quando docente e

discente falavam sobre os músicos, construídos discursivamente como indivíduos que precisam ser incentivados, guiados, pois sozinhos não atingiriam uma execução satisfatória. Certo dia, o mestre explicou ao aluno de regência que “maestro não rege solista”, pois solistas são músicos experientes que dificilmente errarão. O professor complementa, explicando qual seria a grande preocupação do maestro:

O que a gente rege é acompanhamento, pois os músicos têm a tendência de tocar de forma neutra. O que vai te diferenciar de outros maestros são minúcias, nuances. Você deve descobrir o que há de especial. Nossa função é procurar tesouros na partitura (Samuel. Notas de campo, novembro de 2013).

O discurso do professor constrói o maestro como um “autêntico artista” (Becker, 2010, p.39), enquanto sugere os músicos como indivíduos tutelados, que necessitam de alguém que faça a música soar de modo verdadeiramente artístico e não de “forma neutra”. O maestro, nessa perspectiva, seria o diferencial entre uma música com e sem emoção, e o músico seria uma espécie de artista em potencial, que não cria sozinho, que necessita ser regulado e incentivado. Cabe aqui um parêntesis para ressaltar que estas são ideias construídas dialogicamente entre professor e aluno; o primeiro, um profissional da área, e o segundo que, embora seja trombonista de formação, se prepara para exercer a profissão de regente. Dessa forma, tais ideias não representam o que penso, mas são inferências que escrevo a partir dos argumentos dos atores, objetivando trazer uma visãoêmica, fornecida por aqueles que integram de fato os mundos da arte.

O fato de o regente se construir discursivamente como o artista autêntico, ao passo que encara os músicos como “artistas em potencial”, representa um ponto nevrálgico da relação maestro e músico, pois os músicos também se consideram artistas autênticos. Os mundos da arte constantemente debatem sobre tais valores, discutindo sobre o que é e não é arte, quem é ou não artista, conforme escreve Becker:

Os criadores de obras de arte, e de um modo mais geral todos os membros da sociedade, designam as actividades necessárias à produção de uma forma como artísticas, porque estas exigem os dons ou uma sensibilidade que só o autêntico artista possui” (Becker, 2010, p.39)

Acredito que o posto de comando do regente e a crença de que ele seria o verdadeiro artista ajudariam a sustentar a ideia da “grande regência,” que vemos

comumente na mídia⁴⁵. Ao mesmo tempo em que esse ideário do grande regente pode ajudar a promover uma diferenciação de uma obra, que adquire coloridos próprios de um regente para outro, o maestro também controla o impulso criativo do músico. Em outros termos, o maestro contribui para uma imitação inventiva ao dar sua marca para uma obra, mas assume ao mesmo tempo uma função disciplinadora que controla a imitação-criação do músico.

A ideia de maestro como artista autêntico e a diretividade que este deve exercer aparecem em alguns enunciados que anotei durante as interações entre educador e educando, como quando o professor fala para seu aluno de regência que o bom espetáculo “depende da gente” e “você é a música”. Rodrigo parecia já ter incorporado o discurso de Samuel ao dizer que “a orquestra é o reflexo do maestro”. Se lembrarmos que uma orquestra é composta por sessenta a noventa músicos, e o maestro é uma pessoa dentro desse grupo, mas, mesmo assim, encarnaria a alma da orquestra, isso nos sugere a dimensão da força do mito do maestro (Lebrechet, 2002).

Presenciei uma cena durante o ensaio da orquestra experimental de alunos na qual acredito que a função disciplinadora do maestro é evidente. Um dos primeiros violinos sugeriu que um determinado trecho fosse tocado de maneira diferente, de forma a não encobrir a cantora, a quem a orquestra acompanhava, pois se tratava de um trecho de uma ópera. A cantora concordara com a fala da instrumentista, balançando a cabeça indicando aprovação, mas o maestro disse apenas que “de fato a solista não pode ser encoberta”, e mandou a orquestra prosseguir o ensaio, sem incorporar a sugestão feita pela musicista. Depois de ouvir o trecho ser executado, o maestro disse que a violinista tinha razão e que era melhor ser feito conforme a sugestão dela. Vale lembrar que, por ocorrer em um contexto pedagógico em que o maestro precisa não só comandar uma orquestra, mas também uma turma de graduação, é provável que tal função disciplinadora surja de forma potencializada em alguns momentos. Além disso, a diretividade é característica de relações marcadas por hierarquia.

O curioso foi que, após a sugestão da estudante, o maestro ficou alguns segundos em silêncio, e, mesmo concordando com o princípio proposto, só colocou a sugestão dada pela jovem em prática depois de recusá-la de imediato. Foi preciso algum tempo para que o regente aceitasse a contribuição.

⁴⁵ No livro *O mito do maestro*, Cf. (Lebrechet, 2002), o autor afirma que o maestro Toscanini nunca recebera uma crítica negativa durante toda a sua carreira. O primeiro posicionamento não elogioso ao maestro seria publicado apenas 30 anos após sua morte.

Algo semelhante ocorreu durante a aula de regência. O aluno mencionou um determinado recurso técnico que aprendera na aula de harmonia. O maestro só levou em consideração a fala do aluno alguns segundos depois, quando o professor já tinha mudado até de assunto. Samuel retomou o tema dizendo que não conhecia tal recurso e tinha curiosidade para saber o que era. O *modus operandi* foi similar ao do caso da sugestão da musicista. Ao receber alguma contribuição dos músicos o regente é retirado momentaneamente de seu papel diretivo e se vê em uma situação de desconforto, sendo preciso algum tempo para assimilar e responder ao músico. Novamente, o mesmo movimento é frequente em salas de aula e foi tema da minha dissertação, conforme já explicitara, pois investiguei a aproximação entre o contexto do ensaio de orquestra e da sala de aula (Cf. Campos, 2013).

A ideia do grande regente como artista autêntico, aquele que transforma a música efetivamente em arte, “que dá caráter à música”, como o professor explicou ao seu aluno e futuro maestro durante uma aula, reforça a questão disciplinar associada à profissão, habitando seu imaginário. A noção do maestro como único artista verdadeiramente autêntico da orquestra acarreta uma relação em que o músico não se enxerga como um mero *performer*, mas é encarado pelo regente enquanto tal. Mesmo um regente como o que observei, cujas ideias não se coadunam com a crença do regente autoritário, é influenciado por esses esquemas de conhecimento que orientam a profissão da regência, que surgem, mesmo que de forma discreta, no discurso do maestro durante suas aulas. São ideários perpetuados na área musical e que permitem a preservação de pré-conceitos com relação aos músicos, pois julga-se que estes não sejam “artistas autênticos”. Tais ideários também influenciam a percepção da plateia ou da crítica, que normalmente encaram o músico como um artista de menor importância que o “grande regente”, ou do próprio músico para consigo, que pode ver no regente o “verdadeiro artista”.

Os músicos certamente sentem o peso dessa imagem do maestro enquanto o grande artista, e existem relatos em que músicos discorrem sobre essa “coisa mágica que diferenciava Arturo Toscanini e Wilhelm Furtwängler⁴⁶ do comum dos mortais”

⁴⁶ Maestro e compositor alemão. É considerado um dos maiores regentes do século XX, tendo atuado como regente titular da Filarmônica de Berlim.

(Lebrechet, 2002, p.10). Leonard Bernstein⁴⁷ admitiu que ver um grande regente o fazia lembrar-se porque ele quis se tornar músico” (Lebrechet, 2002, p.10).

Essa descrição de maestro dotado de uma “coisa mágica” remete ao tipo ideal, elaborado por Weber, de autoridade carismática cuja “legitimidade de sua dominação repousa na crença e na entrega de si ao extraordinário, ao que ultrapassa as qualidades humanas normais” [...] (Weber, 2016, p.57). O carisma, como vimos no parágrafo acima, de fato parece integrar o mundo orquestral, mas não era muito perceptível na relação dos alunos com o maestro. Acredito que a recente inserção do professor como regente profissional ajude a entender a relação entre os alunos e o mestre. Apesar de já ser considerado um exímio flautista, o docente atuava no mercado majoritariamente como instrumentista, tendo começado, apenas nos últimos anos, a conduzir a própria orquestra em que tocava em apresentações menores. Ele ainda era um iniciante no mercado da regência, sendo mais reconhecido por seu trabalho enquanto músico, o que de certa forma atuaria no sentido de amenizar ainda mais a hierarquia existente entre professor e alunos, pois alguns estudantes que já eram músicos profissionais podiam se sentir muito próximos a Samuel. Vimos, no início desse capítulo, que a questão de distância é fundamental para constituir e manter a aura do regente ou, em outros termos, para assegurar sua dominação no âmbito orquestral.

Entretanto, a forma de dominação burocrática ou racional legal a que Weber se refere parece ir mais ao encontro do contexto da pesquisa, já que a função de professor/regente subentende um “dever de ofício” (Weber, 2016, p.62), que é “definido por normas racionalmente estabelecidas (leis, decretos, regulamentos), de tal maneira que a legitimidade da dominação passa a ser a legalidade da regra geral” (...) (ibidem, p.62). Basta lembrarmos dos estatutos que regulam o espaço universitário, das reuniões, conselhos e colegiados, para que percebamos essa dominação burocrática.

Weber admite a possibilidade dessas formas de autoridade⁴⁸ coexistirem. Portanto, apesar das relações em campo serem mais fortemente marcadas pela autoridade racional legal, é possível também perceber sinais, mesmo que discretos, da existência de uma autoridade carismática. Tais sintomas ficaram mais evidentes com o regresso do professor efetivo da cadeira. Este, já era maestro e atuava exclusivamente nessa ocupação há muitos anos. Era professor concursado há bastante tempo, sendo

⁴⁷ Maestro, pianista e compositor americano nascido em 1918. Considerado um dos maiores maestros norte americanos, tendo recebido vários prêmios ao longo da carreira.

⁴⁸ Além dessas duas há ainda a autoridade tradicional, que não explorei por não ser a mais interessante para a pesquisa em foco.

mais reconhecido na função de maestro de orquestra que Samuel. Além disso, acabara de regressar da Europa, o que também, de certa forma, valoriza “seu passe”. O padrão de interação estabelecido entre tal professor e os alunos também era diferente: os atrasos diminuíram, a chamada era controlada, era aplicada falta a partir de um atraso de quinze minutos, sendo que os alunos eram reprovados por falta. Como já abordado, essa postura mais rígida é valorizada por muitos músicos, que associam as cobranças a seriedade. Ele também tentava negociar com o aluno de regência um horário alternativo para a aula, pois “ele não conseguia comparecer a muitos concertos e precisava ser visto, agora que voltou da Europa” (notas de campos, março de 2015). Ou seja, ele ocupava uma certa posição de prestígio no universo orquestral carioca e queria enfatizar novamente seu espaço, sendo visto circulando novamente em espetáculos e fortalecendo laços que podiam ter sido enfraquecidos, devido aos anos em que residira fora do país. Como eu já estava me desligado do campo quando o professor efetivo regressara à universidade, não disponho de elementos para analisar que forma de dominação exercia frente a orquestra de alunos, mas os indícios iniciais pareciam apontar para a autoridade racional-legal, permeada por nuances de carismática.

Não procurei aqui, em nenhum momento, afirmar que os maestros são ou não autoritários ou tirânicos, e nem defender um tipo ideal (que representei através dos professores substituto e efetivo) em detrimento de outro. O que procurei fazer foi entender o sentido de cada uma dessas palavras, retirando o véu de igualdade que encobre tais termos em nosso uso corriqueiro, que acabam por converter os vocábulos em sinônimos. Vimos também como os atores entendem a autoridade, a partir da análise de usos situados da expressão autoridade por meio da observação em campo. Não pretendi também estabelecer nenhuma apologia a uma orquestra com ou sem a liderança de um regente⁴⁹.

⁴⁹ Uma experiência significativa, por meio da qual podemos pensar a autoridade no mundo orquestral, é a orquestra Persimfans, surgida, não coincidentemente após a Revolução de 1917, na Rússia, a partir dos ideais igualitários e uma perspectiva de fundo comunista. Tal conjunto foi fundado em 1922 por cerca de noventa músicos profissionais e se manteve atuante por cerca de dez anos, sendo reconhecido por um trabalho de excelência. Como era um grupo grande, o *spalla* sentava em posição de destaque e dava alguns sinais essenciais. Segundo os fundamentos da orquestra, os músicos deveriam ter “o mesmo grau de liberdade e responsabilidade, evitando-se, assim que alguns instrumentistas tivessem ascendência ou poder sobre os outros (Lago, 2008, p. 99). Todos podiam falar, sugerir, mas existia uma organização, pois cada seção tinha seu líder e cada líder compunha uma espécie de delegação, que discutia questões de interpretação, a fim de dar um “único espírito” para a performance. Experiências semelhantes foram feitas pelo Conjunto Sinfônico Americana, em 1928, em Nova Iorque, e a *Orpheus Chamber*, criada em 1972, em Nova Iorque, na qual “todos os músicos são destinados a desempenhar o papel de líderes”, conforme as palavras do criador do grupo, Julius Pfeiffer. O grupo já venceu dois *grammys* e ainda se mantém atuante.

Acredito que a discussão empreendida acerca daquilo que denominei de semântica das relações no seio orquestral não seja apenas característico do que observei no campo. Penso também que ela não possa ser estendida para pensarmos em todo o mundo orquestral, pois trata-se de uma realidade heterogênea, já que cada orquestra tem uma dinâmica, fontes de renda e lógica de funcionamento próprios, o que nos levaria a uma perigosa generalização. No entanto, a realidade investigada ajuda a fornecer pistas para refletirmos sobre o cenário orquestral brasileiro.

A temática da autoridade é deveras complexa, relacionando-se com política e liberdade, mais fortemente. Não cabe aqui a defesa de nenhum lado específico, mas apenas trazer à tona uma categoria importante e presente na fala dos nativos e que povoa o imaginário de atores ligados direta e indiretamente ao mundo orquestral. Vale o alerta de que “fundar autoridade sobre bases ilegítimas leva ao autoritarismo e à injustiça. Porém, negar a autoridade em nome de igualdades forçadas leva à hipocrisia nas relações humanas” (Taille, 1999, p.9).

4.3 Maestro-intérprete, ofício e artesanato

O surgimento da figura do “maestro-intérprete” (Lago, 2008, p.33), a partir de meados do século XIX, no período romântico, e que vigora até hoje, nos ajuda a compreender a visão êmica de Rodrigo e Samuel, no que tange ao maestro como “artista autêntico”, discutido na seção anterior. Esse modelo ainda ajuda a construir a fachada do regente, como percebi em várias situações no campo, com nos enunciados “caráter quem dá é o regente” ou “depende da gente” (Notas de campo. Novembro de 2013). Mas não podemos esquecer que além dessa visão do maestro-intérprete há também uma outra perspectiva que encara o maestro como alguém a serviço do concebido pelo compositor, num trabalho de se manter o mais fiel possível a essas intenções de outrora. Essa era a posição mais defendida por Samuel e Rodrigo.

Uma figura importante na consolidação do tipo “regente intérprete” é o maestro Ludiw Spohr, também violinista e compositor. Ele teve três contribuições fundamentais e que são até hoje praticadas: 1) foi ele um dos primeiros a utilizar a batuta, criando um técnica que não era ruidosa e não continha gestos brutos, se aproximando da técnica hoje praticada e da ideia de regência elegante; 2) dividiu a partitura por letras e números, codificando as páginas, para que os músicos pudessem localizar os compassos mais rapidamente; e, por último, 3) adotou um novo posicionamento, postando-se de frente para os músicos, pois alguns maestros ficavam “diante do público e de costas

para a orquestra” (Lago, 2008, p.39), o que não permitia um contato visual entre regente e instrumentistas, hoje bastante valorizado e também observado no campo, tanto nos ensaios da orquestra e aulas de regência. A codificação também era recurso frequente, com Samuel dizendo, por exemplo, que estava no compasso dois, letra B.

Spohr, de certa forma, encontrou soluções criativas e que facilitavam a comunicação com o músicos e poupava tempo nos ensaios, o que ajudaria a consolidar a ideia de um regência clara, inteligível, que aprofundarei no próximo capítulo, mas é Beethoven, com seus novos recursos e conceitos interpretativos, que ajudaria a estabelecer a figura do maestro-intérprete, ao indicar dinâmicas, apontar tempos específicos, sendo considerado por muitos do meio musical como um “mestre supremo, principalmente quanto à intensidade e duração”, o que exigiria dos regentes “conhecimentos teóricos da música, autoridade, capacidade interpretativa, senso de comunicação e sentido de realização” (Lago, 2008, p.40). Esses conhecimentos teóricos e acadêmicos também são tematizados por professor a aluno em uma aula, quando o mestre explicou que “acha que a mão esquerda também pode reger e comenta que academicamente, na teoria, isso é considerado um pecado, mas ele acredita que em alguns momentos é indicado usar”. Notas de campo. Novembro de 2013). Curioso ressaltar que o maestro efetivo da disciplina era contra o uso da mão esquerda e que ele tem justamente a formação em regência, o que mais uma vez permite um contraponto entre prática e teoria.

Com os dois exemplos contidos na história da música, por meio de Spohr e Beethoven, podemos ter tipos representativos para pensar a regência. Spohr nos ajuda a entender um regente que, a partir da *práxis* e do contato diário com os músicos no ensaios criou artifícios ainda hoje praticados por todo o planeta na comunicação maestro/músicos, e são encarados como elementos constitutivos do *ethos* do regente. Por analogia, poderíamos comparar Spohr ao perfil de Samuel, que inicia na prática, e, durante o desempenho da função, busca o aporte da teoria para constituir seu *self* de regente. Rodrigo compartilha da mesma situação, optando por ingressar no curso a fim de montar uma orquestra na igreja, o que faz ainda no fim do primeiro semestre. Ou seja, ele não espera se formar para iniciar o trabalho como regente, mas o faz em concomitância com sua formação, lembrando que ele já regia o coro da igreja por quase uma década.

A complexidade musical de Beethoven exigiria um nível de preparo teórico

prévio à atuação em regência, uma formação musical sólida, que nos aproxima da necessidade da teoria, que também integra a profissão, e que estaria mais próxima a figura do maestro efetivo da cadeira, que tinha a graduação e Pós-*Stricto Senso* em regência. Mas é notório que *práxis* e teoria, estão articuladas, de maneira especialmente mais intensa na prática orquestral, pois o tocar subentende técnica e conhecimento tácito, classificado pelos agentes de campo como algo instintivo, como foi possível perceber em uma aula de regência, quando o professor demonstrou um movimento de batuta bem devagar e foi explicando os detalhes, alegando que “nunca tinha parado para pensar nisso porque algumas coisas são instintivas. Mas para ensinar tem que pensar, né? (notas de campo, abril de 2014). Os gestos são automatizados, tendo o professor de regência, inclusive, comentado com Rodrigo, quando se preparava para entregar a cadeira ao maestro efetivo, que o aluno já tinha dominado um repertório gestual sólido, restando ao discente trabalhar mais as nuances.

Quando fazemos menção a algo instintivo, automatizado, nos referimos a “comportamentos que de tal maneira entraram em nossa rotina e que não mais precisamos pensar a respeito”, sendo que, “nas etapas mais avançadas dessa capacitação, verifica-se uma constante interação entre o conhecimento tácito e a consciência presente, funcionando aquele como uma espécie de âncora, esta, como crítica e corretivo” (Sennet, 2013, p.62).

Dessa maneira, poderíamos compreender a prática de um modo menos pejorativo, em que a *práxis* não seria ato automático, mas uma ação orientada por um vasto repertório de técnicas e habilidades que já foram incorporados ao *ethos*. Para Sennet, em diferentes momentos históricos, no Ocidente, “a atividade prática foi menosprezada, divorciada de ocupações supostamente mais elevadas. A habilidade da técnica foi desvinculada da imaginação (Sennet, 2013, p.31).

A discussão de Sennet sobre arte e artesanato pode ajudar a clarear como surgiu o maestro-intérprete e a entendermos a dimensão artesanal, de ofício que integra o *ethos* da profissão, em concomitância com um aspecto teórico, que foi se desenvolvido a partir de uma complexidade das obras. Há ênfase nas “lições da experiência através de um diálogo entre o conhecimento tácito e a crítica explícita” (Sennet, 2013, p.64).

Sennet faz uma discussão acerca das características sociais e históricas dos

ofícios, que define como “um esforço produtivo no qual as pessoas lidam diretamente com questões de autoridade” (Sennet, 2013, p.68), pois, na dimensão do artesanato, deveria existir uma pessoa responsável pelo treinamento e por estabelecer padrões. Explica que nas guildas medievais, existiam três papéis distintos: o aprendiz, o jornaleiro e o mestre, respectivamente na escala de hierarquia. O mestre tinha a autoridade de um pai frente aos aprendizes e jornaleiros e precisava, inclusive, cumprir com determinadas obrigações para com os neófitos, bem como estes precisavam guardar os segredos de seus mestres. Mas tal organização artesanal em que imperava a figura do artífice, cedeu lugar ao território do artista, com o surgimento da ideia de indivíduo e subjetividade moderna, pois o movimento deixa de ser do artífice com relação à comunidade para ser do artista em relação a ele mesmo.

Esse voltar-se para si era ocasionado pelo desejo político do artista de dotar sua obra de originalidade, o que não era um valor caro aos artífices. Elias (1995) chega a explicar a morte prematura de Mozart e toda a tragédia de sua vida como consequência do instrumentista, compositor e regente, enxergar em si e no seu ofício, algo de sublime, de original, realidade que seria reconhecida mais tarde, quando a arte atinge um patamar diferenciado, mais próximo ao da arte de mercado nos moldes de hoje. O comportamento excêntrico do compositor e nada subserviente, considerado completamente inadequado na estrutura da corte, à medida que a modernidade se instaura e avança, passa a ser tolerado quando cometido por artistas. É isso que o sociólogo Howard Becker argumenta quando escreve sobre o mito romântico com relação aos artistas. Tal mito permitiria aos criadores na cadeia produtiva da arte “violiar as regras de convivência, de decoro e de senso comum que todos os outros indivíduos são obrigados a respeitar sob pena de sanções” (Becker, 2010, p. 38). Em troca, a sociedade receberia obras de arte cujos valores seriam inestimáveis. Mozart esperava um tratamento diferenciado por reconhecer em si seu valor artístico, privilégio que seria possível em uma configuração social posterior. Aquilo que Mozart não consegue, Beethoven algumas décadas depois realiza.

O exemplo foi para demonstrar como Mozart vivenciou o início de um momento em que a arte passava por uma transição, de algo mais artesanal para mais artístico. Com o avanço das ideias de originalidade, do maestro-intérprete, é que se descortina a realidade que experimentamos hoje e que suscita elementos que por vezes parecem se contradizer, mas que fazem parte de um todo complexo. Ao mesmo tempo que a

orquestra é encarada como uma metáfora perfeita da harmonia, do trabalho em conjunto, de um ofício artesanal, está presente um ímpeto da ideia do indivíduo, do intérprete (encarnado no maestro e em menor escala no solista), convertendo os músicos, que também se enxergam como artistas, em elos entre a música da partitura e regente, que seria efetivamente quem a (re)cria. O maestro assume *status* de “personagem divino que tudo sabe, tudo vê, onipotente, supremo na esfera da lei, da palavra, do fato” (Schonberg, 1990 apud Lago, 2008, p.57).

Ocorre que a atividade de maestro e músico é, ao mesmo, artesanato, que “remete a práticas mais anônimas, coletivas e contínuas” e arte que “designa obras únicas ou pelo menos singulares” (Sennet, 2013, p.81). Com o avançar do tempo, o regente, um profissional assalariado que não gozava de prestígio, vai conquistando espaço e respeito do mundo artístico, da imprensa e da opinião pública, chegando aquilo que foi denominado o mito do maestro (Lebrechet, 2002), e explicando a questão da distância que passa a ser valorizada e buscada por esse profissional, conforme abordei no início desse capítulo. Isso foi possível graças ao advento da modernidade e a ideia de subjetividade que vem a reboque, criando as condições para que o artesanato cedesse lugar à arte, e a originalidade e a ideia de gênio, inconcebíveis anteriormente, passassem a permear o mundo da arte. É também a partir desse panorama que a autoridade pode respaldar o exercício desse profissional, pois, antes da invenção da ocupação de maestro, os instrumentistas seguiam o líder entre os músicos, o “konzertmeister” (Lago, 2008, p.25), sendo a liderança instituída após longos anos dedicados ao ofício e de incumbência do primeiro violino. Em algumas ocasiões o líder entre os músicos era assessorado pelo compositor, o “Kapellmeister”. Essa dupla liderança, no entanto, causava confusões, pois parte dos músicos seguia o konzermeister, ao violino, e parte o kapelmeister, ao cravo. Com o passar dos anos, a dupla liderança vai perdendo espaço, e o *konzertmeister* passa a impor cada vez mais sua vontade interpretativa, e deixa de apenas marcar o ritmo e fazer os ataques, que indicam a entrada de cada instrumento. O intuito era fazer todos tocarem juntos. É a partir da metade do século XVII que o líder começa a trabalhar dinâmicas, contrastes e articulações, o que mudou o caráter da liderança e do tocar, pois buscava-se, a partir de então, uma linha interpretativa das obras, possibilitando que o maestro-intérprete ganhe força, fenômeno que ajuda a explicar a mitificação do regente, a ponto de “inexistir expressão mais manifesta do poder do que a atividade do maestro” (Canetti, 1995, p.395).

Prólogo

No momento que antecede o ensaio, cuja estrutura de participação é marcada por ser aparentemente caótica, com todos os instrumentistas tocando trechos diversos e passando a afinação, o maestro pediu que um músico ajustasse a luz do palco, enquanto os músicos estavam afinando os instrumentos e passando cada qual seus trechos antes do ensaio realmente começar, tal qual alunos que consultam as anotações finais antes da prova. O estudante foi e, por não saber utilizar o equipamento da sala de controle do auditório/sala, apagou todas as luzes. O espantoso foi que boa parte dos músicos que estava ensaiando continuou a tocar, demonstrando que a partitura, a luz e a visão, não eram realmente necessários. Tocaram literalmente de olhos fechados, cada qual absorto em sua redoma musical. Ouvido, dedos e bocas, mãos e antebraços, cabeças musicais imaginativas, amparados pela técnica e teoria musical, sustentavam a performatização que, naquele momento, não era dirigida para nenhum público específico, nem orientada pelo regente. Cada músico era seu próprio condutor.

5 – ETNOGRAFIA DA AUDIÇÃO

O objetivo desse capítulo é explorarmos algumas situações vivenciadas durante o trabalho de campo para entendermos como o aluno de regência constrói uma identidade profissional de regente ao longo de sua formação. Descortinamos um mundo que é muito sonoro, num sentido quase adorniano de uma realidade que é mais conhecida pelo ouvido do que pelo olho, conforme aprofundaremos a frente. No auge de uma sociedade imagética, o cenário onde o campo se desdobra acaba sendo um reduto de pessoas que primam por uma relação diferenciada com a vida e no contato com seus pares. No início deste capítulo, discorro sobre a etnografia, e compreendemos melhor as faculdades e etapas de pesquisa do ver e ouvir antropológico. Isso porque visão e audição, além de integrarem nosso sistema cognitivo, também são encaradas por vários autores como etapas do processo etnográfico e assumem um significado próprio no campo pesquisado. O ouvido prevalece sobre a visão, pois ele serve melhor à categoria nativa *performance*, auxilia de modo mais efetivo na execução musical, o objetivo fim do trabalho do músico de orquestra e do regente, que conduz o grupo.

A dimensão visual não é negada, mas não se apresenta como tão importante para os nativos, como veremos a partir de análises de situações vivenciadas no campo. No que diz respeito ao público, que não é o foco da pesquisa, essas duas dimensões, o olhar e o ver, adquirem graus de importância muito próximos. O ouvir, para o músico, é uma atividade, uma performance, se afastando de uma concepção do senso comum que associa o ouvir a algo passivo. Em geral a performance é alguma coisa que nós, público, assistimos. Aquele que pratica a performance se concentra em sua ação, e o público se concentra em assistir. No caso da performance do músico, ou *performatização*, para retomarmos o termo discutido no terceiro capítulo, e não esquecermos a dimensão interacionista que subjaz toda a pesquisa, teríamos o instrumentista fazendo as duas coisas, se concentrando em ouvir, apurando a escuta, e se concentrando nos gestos do maestro ao mesmo tempo que se fixa em sua ação. A ação e audição, no maestro, estão ligadas a uma forma de exame que nós costumamos associar à visão; ele escuta com atenção da mesma forma que dizemos para alguém olhar com atenção.

A música é uma linguagem, que envolve códigos específicos e toda uma gramática própria, dominada por músicos profissionais e maestros de orquestra. Tal linguagem é lida, interpretada, convertida em som, e envolve não apenas os símbolos

grafados na partitura, mas toda uma dinâmica corpórea-gestual e de respiração, além de um trabalho interacional intenso no *hic et nunc* do espetáculo, em que os atores se reposicionam sonoramente de modo constante, a partir de um trabalho de monitoramento intenso do contexto, levando em conta o que ouvem de seus colegas, interpretando e re-interpretando a partitura e percebendo a intenção do maestro – tudo isso em tempo real, no momento que o músico executa a obra.

5.1 O ver e o ouvir etnográficos

Um pressuposto básico da pesquisa etnográfica é o de que o pesquisador precisa ocupar uma posição no campo que estuda, precisa situar-se. O aspirante a antropólogo aprende desde cedo que o uso dos cinco sentidos durante a investigação é fundamental. Visão, olfato, paladar, tato, audição são convocados ao longo do trabalho, e o etnógrafo deve ter a sensibilidade para perceber esse chamado dos sentidos e exercê-los sempre que possível para compreender a realidade estudada, pois “observação é o ato de perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos do pesquisador”, embora saibamos que “a objetividade de nossos cinco sentidos não é absoluta” (Angrosino, 2009, p.56).

A subjetividade está sempre presente no trabalho de campo, por mais que o pesquisador se esforce para apresentar uma realidade “objetiva”; portanto, a “interpretação está sendo constantemente testada, revista e confrontada. O mesmo se dá com estudos de sociedades exóticas e distantes, pesquisadas por apenas um investigador” (Velho, 1978, p.44), ainda que não com a mesma frequência. As considerações que pesquisadores das humanidades estabelecem, especialmente em etnografia urbana, são uma versão dos fatos, uma interpretação, uma memória acerca do objeto que o pesquisador ajuda a construir.

Mas o bom etnógrafo tenta perceber e minimizar a subjetividade dos seus sentidos, que foram condicionados a partir de um processo de socialização específico, de modo a evitar uma postura etnocêntrica em campo, pois deve ter o “reconhecimento do caráter subjetivo da observação, mas sobretudo a capacidade de ter uma noção objetiva de sua própria presença” (Silva, 2009, p.180). Como o exercício é entender o mundo do outro e os sujeitos que povoam o *locus* pesquisado, o etnógrafo deve recorrer a todos esses sentidos - uns mais, outros menos, dependendo do caráter do local. É uma

tentativa de entender a vida do outro que, para viver, utiliza, obviamente os cinco sentidos, razão pela qual o antropólogo deve buscar operar com todas as ferramentas sensoriais possíveis.

Vale aqui marcar uma distinção, pois uma coisa é entender a visão e a audição como faculdades do indivíduo, outra é pensar o ver e ouvir como ferramentas usadas pelo pesquisador, o que exigiria uma sensibilização e treinamento dessas capacidades. Há, ainda, o entendimento do ver e do ouvir enquanto etapas do método do etnógrafo. Roberto Cardoso de Oliveira pensa o ver, o ouvir e o escrever como constituintes da pesquisa antropológica, pois “estão previamente comprometidos com o próprio horizonte da disciplina, [...] estão desde sempre sintonizados com o sistema de ideias e valores que são próprios da disciplina” (Oliveira, 1993, p.32). Ele pensa o método etnográfico, a partir de Geertz, em duas etapas distintas: o “estando lá” (no sítio da pesquisa) e o “estando aqui” (ibidem, p.25) (no local de origem do antropólogo, retomando a vida normal e contato com pares). Na etapa do “estando lá”, incluindo a preparação para esta, o ver e o ouvir estão fortemente presentes. Importante ressaltar que ouvir e ver estão constantemente imbricados, tanto quando o pesquisador lê e levanta documentos e monografias que forneçam elementos para que ele possa sistematizar seu olhar, bem como quando essa sistematização do olhar ocorre a partir da observação participante e da conjugação com elementos previamente pesquisados e teorias que ajudem a ancorar o olhar. A mesma lógica se aplica ao ouvir, atividade faculdade bastante estimulada durante meu trabalho de campo, devido à natureza do local, mas trabalhada por mim também na fase de preparação para imersão. Posso citar tanto a escuta de mais obras sinfônicas e vídeos que ensinavam a reger na internet quanto a entrevista piloto que já mencionei no capítulo anterior, realizada com um maestro, com duração aproximada de sessenta minutos, na qual eu procurei compreender melhor a área da regência, para não ingressar no campo com tantas dúvidas. Nesses exemplos, ocorre a conjugação do binômio visão-audição.

Todos, normalmente, acionamos os cinco sentidos, mas o etnógrafo precisa discipliná-los, pois por mais que não queiramos olhar com lentes etnocêntricas, ao termos contato com o objeto, lembramos de autores que já lemos e que exploraram e descreveram a temática, e de várias outras referências que ajudam a orientar o nosso olhar, ou seja, é um olhar “devidamente sensibilizado pela teoria disponível (Oliveira, 1993, p.19). Isso não é propriamente ruim e, na verdade, é necessário, caso contrário não teríamos condições de ver de fato, apenas olharíamos por olhar. É notória a

distinção entre olhar e ver, pois “ver, sendo diferente de olhar pura e simplesmente, implica uma organização do que foi olhado, espiado, espionado, entrevistado, reparado, notado, percebido ao longo do percurso etnográfico” (Silva, 2009, p.181).

Em termos práticos, fazer pesquisa com informações prévias sobre o objeto ajuda nessa organização do olhar, como relata Roberto Cardoso de Oliveira, ao propor que imaginemos que um jovem antropólogo comece uma pesquisa com os índios Tükúna, no Alto do Rio Solimões, no Amazonas, tendo o pesquisador lido relatos antigos sobre esse grupamento. O antropólogo não olharia para o objeto de maneira ingênua, e se daria conta de que as malocas observadas por ele “diferenciavam-se radicalmente daquelas descritas pelos cronistas ou viajantes [...]” (Oliveira, 1993, p.20). No meu caso, por exemplo, eu já sabia que alunos de licenciatura não cursavam a disciplina prática de orquestra, pois esta era apenas para os alunos de bacharelado, e que o professor que ministrava a cadeira era um substituto que tinha começado a reger nos últimos meses, sem possuir a graduação em regência. Esses dados prévios auxiliam para que eu perceba e interprete melhor o campo e entenda, por exemplo, que a postura do maestro substituto poderia não ter apenas relação com sua personalidade, mas também advir de uma certa insegurança ao lecionar em uma universidade pela primeira vez ou mesmo com a preocupação de que haja algum problema de relacionamento entre ele e os alunos, como ocorrera com o maestro responsável pela disciplina. De acordo com vários alunos, este teria se afastado por alguns anos, fixando residência na Europa exatamente por esses problemas de relacionamento.

Apesar de mencionar os cinco sentidos, até o momento complexifiquei apenas o olhar e o ouvir. No entanto, na observação participante de modo geral, é possível notar uma prevalência da visão. A expressão “olhar etnográfico”, de certa forma, já sinaliza essa predileção, bem como a própria expressão “observação participante”, já que observação, apesar de não excluir os outros sentidos, imediatamente remete à questão do olhar. Outro exemplo é a construção “livros de andar e ver” (Silva, 2009), sugerida por Hélio Silva como três palavras que resumiram o trabalho do antropólogo, seja especialista em áreas rurais, sociedades tribais ou contextos urbanos. O teórico entende a atividade do antropólogo como um percurso, como um profissional que faz “um registro de andanças e coisas vistas” (Silva, 2009, p.175).

Há uma preferência pela visão nos métodos antropológicos, até porque a disciplina foi validada enquanto ciência que olha e retrata o outro. Ademais, a supervalorização da visão é naturalizada, se levarmos em conta o mundo ocidental e o

fenômeno da superexposição de imagens que experimentamos. Por isso o pesquisador que lide com etnografia deve fazer um esforço para acionar e interpretar o mundo do outro a partir dos cinco sentidos, além de traduzir esse desvelamento de outros mundos na escrita, conforme atesta Silva:

A matéria do escrever, isto é, o que a escrita modela, é a matéria da visão, da audição, do olfato, do tato, do paladar, mas sobretudo as sensações compostas, as percepções produzidas por múltiplos canais, pelos cruzamentos áudio-táteis, palato-visuais, as sensações produzidas pela mistura ‘daquela música’ com ‘aquele cheiro’ (Silva, 2009, p.183).

Oliveira também reconhece os sentidos presentes no ato da escrita, embora o foco de sua análise gire em torno da visão e da audição, justamente por ele perceber que elas são constituintes do “estar lá”. Para ele, “o escrever etnografia é uma continuação do confronto intercultural [...] uma continuidade do olhar e do ouvir no escrever, esse último igualmente marcado pela atitude relativista” (Oliveira, 1993, p.33).

5.2 Dimensão tátil da Música

O trabalho de campo que desenvolvi na Escola de Música convocava mais o ouvido que a visão, sentidos que conseqüentemente privilegiarei na análise. Mas isso não significa que eu tenha me fechado para outros sentidos, apenas estes não dialogaram tanto com a natureza do campo, pois não eram tão manifestos quanto o ouvir e o ver. Com relação ao olfato, é possível citar um cheiro de mofo que em algumas ocasiões exalava da sala-auditório, excepcionalmente forte quando o ar-condicionado não funcionava a contento, o que ocorreu algumas vezes, ou o cheiro do cachorro quente que ficava em uma das entradas da universidade e que era lanche usual meu e do aluno de regência. Aliás, normalmente não seria minha escolha de lanche, mas era uma oportunidade para conversar mais com Rodrigo, sem ficar constrangida em fazer barulho durante a prática de orquestra, razão pelo qual eu comi algumas vezes, mesmo a contragosto.

A dimensão tátil esteve presente quando segurei, pela primeira vez, a batuta e alguns instrumentos, como fagote, clarineta e violino; quando brinquei de reger algumas vezes durante as aulas e, com alguns gestos, experimentei uma dimensão tátil, como quando fechamos o punho e fazemos “o corte” e sentimos o contato dos dedos na palma

das mãos e um certo poder que o gesto inspira, já que é um sinal de comando para que todos os músicos parem de tocar juntos. Tal dimensão tátil era importante na vida dos nativos, especialmente para o regente, como veremos na seção posterior e, na medida do possível, procurei explorar o campo por meio desse sentido também.

Muitas situações no campo demonstram a importância da capacidade auditiva para os nativos. O primeiro ponto a observar é que o ambiente da escola de música é povoado de sons, desde o pátio, passando pelas imediações e salas de aula. Escutamos distintas melodias, muitas vezes se sobrepondo umas às outras, o tempo todo. As conversas eram embaladas por esse som que emana de um músico ensaiando de um canto ou de uma sala de aula. Os músicos, ao conversarem, muitas vezes cantarolavam trechos, já que boa parte das conversas gira em torno da música, de instrumentos, obras, músicos famosos, apresentações e, obviamente, da rotina na universidade.

Esse cantarolar era uma ferramenta legítima não só em conversas informais, mas dentro de sala de aula, no contato com a orquestra e na aula de regência. Em vez de se valer de uma explicação verbal, ou verbal associada à escrita no quadro negro, típica do enquadre de uma aula, o maestro recorria ao solfejo como estratégia elucidativa. Associado ao solfejo, em algumas ocasiões, ele também estalava os dedos para marcar o tempo. É como se as estaladas funcionassem como um metrônomo, enfatizando a questão rítmica, e o solfejo correspondesse à parte harmônica, ressaltando a melodia. Músicos, a fim de tirarem dúvidas, também cantarolam para o maestro checar se estava correto. Mas nunca vivenciei uma situação em que os músicos solfejassem e estalassem os dedos ao mesmo tempo. Um dia, no campo, por meio de uma explicação do maestro, consegui compreender esse fato, pois o regente afirmou que “músico não estuda com metrônomo”. Lembrou, inclusive, de sua experiência durante o Mestrado na Alemanha, em que seus colegas o chamavam de “o latino”, por estudar sem o metrônomo, já que na Europa e nos EUA os músicos de orquestra costumam adotar o aparelho na rotina de estudo individual. Teria sido a partir desse momento que o maestro, na época um flautista, começou a usar o equipamento em seus estudos. O próprio aluno de regência, na ocasião em que era apenas trombonista, confessou que não usava metrônomo e que havia começado a adotá-lo após as recomendações do maestro na aula de regência, alegando estar “muito mais preocupado com a questão rítmica” (Rodrigo. Notas de campo. Abril de 2014).

O problema da questão rítmica não estava relacionado apenas ao fato dos músicos não utilizarem o metrônomo, mas também em decorrência deles não se escutarem e não ouvirem uns aos outros, queixa constante de Samuel:

A leitura que os músicos da orquestra de alunos fazem é errada, mesmo eles tendo experiência. Eles não entendem a importância de se ouvir e de enxergar o maestro. Não existe música fácil. A chave é o tempo, mas eles não se ouvem. Porque eles ficam grudados na parte dele e o que o outro está tocando ele não liga. Eles precisam aprender a ouvir. O cara chega com a parte dele, não abre o ouvido. Aí não vai ficar 100% integrado, né? (nota de campo. Abril de 2014)

Para o músico garantir uma execução correta, não basta que ele apenas domine a sua parte e/ou se valha da uma boa leitura da partitura, que funciona como um suporte de memória. Fazer parte de uma orquestra envolve um trabalho interacional intenso, de monitoramento do contexto, no caso, do que os outros instrumentistas executam, sendo colegas de naipe ou não, pois muitas vezes a voz de um instrumento é a deixa para que o outro assuma o turno de fala. Às vezes, o músico precisa tocar em uníssono com o colega de instrumento. Enfim, são muitas as situações que envolvem diferentes posicionamentos, ou alinhamentos, para retomarmos os conceitos explorados no capítulo com categorias do Interacionismo Simbólico⁵⁰.

Retomar as categorias de “mim” e “eu”, de Mead, pode ser útil, o “mim” sendo a influência do coletivo no *self*, as expectativas dos outros e as normas sociais, tal como o indivíduo as percebe. Na esfera da orquestra, a dimensão do mim envolve questões como: estou soando conforme meus colegas de naipe? Estou tocando no tempo indicado na partitura? Estou atendendo às indicações do maestro? O “eu” é a resposta dada pelo indivíduo. Seguindo no exemplo dado, o músico pode, por exemplo, não soar conforme um colega de naipe por acreditar que ele esteja indo numa direção que não condiz com o gestual do maestro, pode interpretar adequadamente ou não a mensagem não verbal que o semblante do regente transmite, enfim, o “eu” envolve a leitura que o indivíduo faz do contexto e como ele resolve agir.

No momento da apresentação não há espaço para o discurso verbal, pois, obviamente, este rivalizaria com a própria música, objetivo fim de um ensaio ou

⁵⁰ Estou utilizando os conceitos de enquadre e alinhamento para pensar a execução musical, que não é equivalente a interações cotidianas, que são as formas de comunicação humanas a partir das quais tais categorias foram pensadas. Apesar de possuir uma estrutura de participação própria, em que a plateia de música erudita só tem direito ao turno de fala ao final, turno esse expressado por meio de aplausos e gritos de “bravo”, “bravíssimo”. No entanto, não deixa de ser uma forma de comunicação, embora possua uma estrutura mais rígida que a de conversas corriqueiras.

apresentação. O professor ressaltou a importância da linguagem corporal em algumas ocasiões, afirmando que “o ideal é passar tudo pelo corpo e não falar muito. A batuta é aliada nesse processo”. O conceito de “recepção tátil” de Benjamin (1993, p.192-194) pode nos auxiliar a compreender essa dimensão tátil da regência e da Música. Benjamin diferencia dois tipos de recepção, a tátil, que se daria pelo hábito, pelo uso, e a recepção ótica, relacionada à atenção, à percepção. O autor utiliza a arquitetura como exemplo para pensar nessa dupla forma de percepção, pois além de percebermos o prédio em seus aspectos estéticos também o usamos, o habitamos. O autor diz, ainda, que a recepção ótica pode ser uma etapa da recepção tátil, já que a nossa resposta, nosso uso e ação estão relacionados a nossa capacidade de perceber, pois “as tarefas impostas ao aparelho perceptivo do homem [...] são insolúveis na perspectiva puramente ótica: pela contemplação. Elas se tornam realizáveis, gradualmente, pela recepção tátil, através do hábito” (Benjamin, 1993, p.193). A música teria um forte componente tátil, por envolver o ouvinte ou o músico enquanto ouvinte de sua própria performance. Sob o ponto de vista do músico, ela seria tátil por exigir o próprio corpo do artista em sua totalidade.

Os próprios instrumentos representam vozes, que devem ser emitidas nos momentos apropriados (de acordo com o que está escrito na partitura e no tempo da música) e da maneira apropriada (com o colorido que a obra exige, respeitando as dinâmicas). O músico se alinha tomando por base o contexto que a obra fornece (os conhecimentos sobre o autor da peça, contexto sócio histórico em que a mesma foi produzida, intenção do autor, movimento artístico ao qual pertenciam), a partir de como percebe que seus colegas de orquestra e de naipe estão executando e interpretando a obra e baseado nas indicações do maestro. Todos esses elementos fornecem, para o ensaio e/ou apresentação, um enquadre. Caso perceba que sua projeção não é das melhores, tem a oportunidade de se realinhar, alterando a maneira como toca, que pode ser desde o **andamento** [grifo nosso], a partir de sua percepção de que estava mais rápido que os demais, um trecho em que inferiu, pelo gestual do maestro, que seu “**piano**” [grifo nosso] deveria ser mais sutil, entre outras possibilidades. O maestro, ao dar as entradas, convoca as vozes musicais a falar, “desfruta, assim, do poder sobre a vida e a morte dessas vozes” (Canetti, 1995, p.395). A apresentação, em especial, é um momento em que realmente as fachadas estão mais expostas ao perigo, pois um erro de um músico pode ser fatal para todo o espetáculo. Na condição de líder, a falha muitas vezes acaba ficando associada ao regente, que não teria conduzido a contento, pois,

como o aluno de regência disse em uma aula, “ a orquestra é o reflexo do maestro”. Cabe explicar brevemente as duas palavras que grifei no acima. Andamento é manter o pulso, a orquestra seguir tocando no tempo. As entradas são fundamentais para que instrumentistas não entrem adiantados ou atrasados, atrapalhando o bom andamento da obra. E a dinâmica musical significa tocar conforme sinalizado na partitura, ou ainda, conforme o maestro solicitou, já que não é incomum que os maestros alterem algumas dinâmicas se julgarem necessário para uma melhor apresentação. Já o piano seria uma das categorias do que chamamos de dinâmica musical, que está relacionada com o modo de tocar, com a intensidade, a energia dispendida. Vai do quase inaudível (pianíssíssimo, representado na partitura como “ppp”) ao máximo de som que poderia se obter de um instrumento, sem danificá-lo (o fortíssíssimo, representado por “fff”). Há ainda, em ordem crescente, o pianíssimo (pp), piano (p), mezzo-piano (mp), mezzo-forte (mf), forte (f) e fortíssimo (ff), além dos dois extremos citados anteriormente.

A interpretação dos alinhamentos no ensaio, portanto, é tarefa altamente complexa, pois é uma atividade muito dinâmica, exigindo que músicos e maestros alterem suas posições constantemente, sendo o maestro talvez o único capaz de entender cada mudança de posição. Como analista, não possuo o conhecimento musical exigido para entender todas essas sutilezas de (re)posicionamento dos instrumentistas e do maestro, que ocorrem a partir da execução musical que projetam. A orquestra envolve muitos componentes, como diferentes famílias de instrumento, que executam diferentes peças ao longo da apresentação, cada qual com um caráter próprio, sendo que muitas músicas apresentam mudança de caráter ao longo, começando mais romântica, por exemplo, sendo seguida por um motivo dramático e retornando ao tema romântico no encerramento – tudo isso apenas para sinalizar o alto grau de complexidade na encenação dramática de uma apresentação musical.

Em um dia do ensaio da orquestra de alunos, os gestos, as expressões faciais e a dinâmica corporal de Samuel não foram suficientes para os músicos compreenderem como deveriam executar um trecho de Pavane, de Gabriel Fauré, um compositor francês nascido em 1845. Samuel explicou então que “o segundo violino e a flautista precisam tocar claro, articulado. Precisam brilhar! Vocês são os pássaros os primeiros violinos representam uma nuvem. O cenário é o paraíso”. (notas de campo. Setembro de 2014). Na visão do maestro, os instrumentistas não estavam respeitando a natureza da

composição, apesar da execução correta das notas e de estarem no tempo certo. Faltava ir em encontro do que Samuel interpretou como sendo a vontade do compositor que, no caso, seria retratar sonoramente o paraíso.

O monitoramento que o músico faz dos outros instrumentistas e de si envolve o que objetivamente o músico irá tocar, como está soando, ajustar, muitas vezes, no decorrer de um trecho, a sonoridade em tempo real de acordo com o que julga melhor. Além disso, o músico se reposiciona a partir do monitoramento que faz do regente, da troca interacional por meio do olhar, mediado pelos gestos - conforme aprofundarei na seção 5.3, que envolve também o ouvido, numa tentativa de dar conta daquilo que está na partitura, ajustando o tocar ao que o compositor outrora escrevera e ao que o maestro exige no curso da apresentação. Ouvir, para os nativos, é pura ação; ouvir é performance.

5.2.1 Escuta ativa musical e imaginação musical

O grau de complexidade das obras faz com que o músico seja um perito do ouvido. Tal escuta seria característica dos músicos profissionais, sendo que, “o lugar dessa lógica é a técnica; para aquele que também pensa com o ouvido [...] nas categorias técnicas se revela, essencialmente, a interconexão de sentido”. (Adorno, 2011, p.61). Vale lembrar a distinção, na língua portuguesa entre ouvir e escutar. Ouvir é aquilo que o ouvido capta, ao passo que escutar significa ouvir com atenção. No caso dos agentes do campo, a escuta a que me refiro e que denominei de escuta ativa musical⁵¹, se aproxima do sentido de ouvir com atenção, mas vai além, pois envolve uma escuta diferenciada, que pressupõe uma ação e um trabalho mental, um ouvir amparado por teoria e técnica. Acredito que uma situação de campo ajude a entendermos melhor a escuta ativa praticada na Escola de Música. Durante uma aula de regência, o aluno declarou estar inseguro, antes de iniciar a demonstração da regência de Pavane, de Fauré, que foi passada como lição de casa. O maestro diz para Rodrigo, antes de ele começar:

Eu quero que você tente ouvir o máximo da orquestra. (notas de campo. Setembro de 2014).

⁵¹ A escuta psicalítica demonstra que o ato de escutar, em algumas profissões, envolve pura ação, sendo o mecanismo fundamental para organizar determinadas atividades profissionais. É precisamente o que ocorre na profissão de músico e maestro.

P A V A N E
 POUR ORCHESTRE avec CHŒUR ad libitum
Andante molto moderato. (♩ = 84) Gabriel Fauré

2 Flûtes. *1^o solo.*

2 Hautbois.

2 Clarinettes.
en LA.

1^r Basson.

2^r Basson.

2 Cors chrom.
en FA.

Andante molto moderato.

Violons. *Pizz. 1 3*

Altos. *Pizz. pp*

CHŒUR ad libitum.
 SOPRANI.
 CONTRALTI.
 TÉNORS.
 BASSES.

Violoncelles. *Pizz. pp*

Contre-Basses.

Andante molto moderato.

J. 4727 H.
 Paris, J. HAMÉLLE, Editeur Boulevard Malesherbes, 22

Figura 5 – imagem 1 partitura Pavane.
 Fonte: Partitura cedida por Rodrigo.

The image shows a handwritten musical score for a piece titled "Pavane" (J. 4727 H.). The score is written on ten staves, including vocal lines and instrumental parts. The music is in a minor key and 4/4 time. The score is heavily annotated with red ink, including a large bracket at the top, a red arrow pointing to a specific measure, and several red circles around notes and dynamic markings. Green highlights are used to mark specific passages in the instrumental parts. The score includes dynamic markings such as *p*, *pp*, *sfz*, *mf*, and *espress.*. There are also performance instructions like *dolce.*, *1^o*, *Pizz.*, *VLA*, and *Arco.*. The bottom of the page is marked with "J. 4727 H."

Figura 6 - imagem 2 partitura Pavane.
 Fonte: Partitura cedida por Rodrigo

Por ter sido enunciado durante uma aula de regência, nenhum instrumentista executava nada, já que participavam da aula apenas Rodrigo, Samuel e eu. Podemos

conferir, pela Imagem Pavane 1, que há pautas musicais específicas para os instrumentos, como flauta, violinos, baixos, oboé, etc. A obra foi passada para estudo e cabia ao aluno regê-la para que o professor pudesse avaliá-lo e sugerir melhoras na regência. Mas esse trabalho de melhora se referia a Rodrigo naturalizar os movimentos, automatizando as marcações de tempo com a batuta e imaginar em que trechos deveria ajudar mais os instrumentistas. É, portanto, um trabalho que envolve análise musical do maestro e antecipação de problemas na interpretação/execução do músico, buscando soluções no gestual para estabelecer uma comunicação com os músicos que permita a manutenção de uma posição ou re(alinhamento), de acordo com os microenquadres que compõem o enquadre maior de ensaio de orquestra ou apresentação. Os músicos estão sempre “presentes” nesse trabalho de imaginação musical do maestro, mas de forma virtualizada.

Samuel e Rodrigo consultavam a partitura de Pavane e conseguiam “ouvir a orquestra”, por meio de uma dimensão meramente mental, imaginativa. Maestro, aluno e vários músicos me explicaram que, ao lerem a partitura, conseguiam ouvir a música em suas cabeças. Samuel chegou a confessar que tinha parado de estudar até tarde da noite, pois “a música ficava na cabeça” e ele não conseguia dormir (notas de campo. Novembro de 2013). Essa escuta imaginativa é ainda mais presente no trabalho do maestro que no do músico, já que aquele não dispõe de instrumentistas que produzam efetivamente os sons durante as aulas de regência. A escuta imaginativa dialoga intensamente com a questão de pesquisa três (Cf. pg 15 da tese), que busca entender como Samuel e Rodrigo organizavam as atividades sem uma orquestra disponível para o aluno treinar. Durante uma aula de regência, Samuel explicita claramente a dificuldade do aluno testar, por não dispor de uma orquestra.

Rodrigo: eu tinha ensaiado de uma outra forma. Posso fazer do meu jeito?

Professor: só dá para saber testando com a orquestra, pois tem que ver se os músicos entenderam. Infelizmente você não tem uma orquestra para praticar (notas de campo. Fevereiro de 2014).

É notório, portanto, como esse *self* profissional, no espaço acadêmico, se constitui de uma maneira quase “especular”, apesar da valorização da prática como componente de suma importância no meio musical. A imaginação sonora, necessária a preparação do regente em formação e também utilizada pelo músico, no caso do

maestro é incrivelmente complexa, pois ele precisa “escutar” todos os instrumentos, vários simultaneamente, tudo isso no pulso da música, levando em consideração entradas e dinâmicas. Nessa mesma aula em que trabalhavam a partir de Pavane, o aluno se queixou da dificuldade em reger uma obra, alegando que “sai som de tudo quanto é lugar”, ao errar a regência de uma passagem e Samuel sinalizar o erro. O fato de “sair som de tudo o que é lugar” mais uma vez demonstra um trabalho de imaginação sonora que pauta o gestual executado durante a aula, pois o som estava presente na imaginação de professor e do aluno, que, ao consultarem a partitura, conseguiam “escutar os sons” em suas mentes. Outro exemplo de trabalho imaginativo sonoro é a recomendação de Samuel para Rodrigo, ao nos dirigirmos para a saída da universidade, após a aula de regência, a de “colocar o metrônomo dentro dele”, para não perder o pulso, já que Rodrigo tinha executado exercícios rítmicos do livro de Rinaldi et al (2008) e tinha apresentado certa dificuldade.

Por conta desse trabalho de imaginação musical, eu ficava muitas vezes aflita e até entediada durante as aulas de regência, pois apesar de perceber que com o avançar do tempo eu entendia algumas questões técnicas, assistir aos exercícios em que o aluno regia virtualmente a partitura me causava a sensação de estar assistindo um filme mudo. Era um alívio quando o maestro decidia cantarolar junto para ajudar o aluno, o que me dava alguma concretude e me ajudava a entender um pouco do gestual e das expressões faciais dos atores. A impressão era de que o filme mudo ganhava legenda.

Os alunos de regência orquestral somente conduzem um concerto no último período, que deve ter, de acordo com a grade de regência, no mínimo 30 minutos de duração, sendo incumbência do formando providenciar também as notas do programa⁵². O estudante de regência pode ensaiar com os alunos da disciplina de Prática de Orquestra, com supervisão do maestro responsável pela cadeira, somente para esse concerto. Ou seja, apesar de terem aulas práticas, como Regência I, II e III, observadas por mim, o contato com uma orquestra só acontece no final da formação, fato que explicava o nome do livro que embasava o curso, intitulado *O regente sem orquestra*, organizado pelo maestro Roberto Tibiriçá. É um livro que enfatiza muito a questão rítmica e traz uma série de partituras e propostas de exercícios, fornecendo bases para o estudante de regência treinar, pois, segundo o livro, “o regente é também um

⁵² Ao fazer as notas do programa o regente deve sinalizar nome da obra, autor e ano da composição. As notas também costumam contextualizar a peça, ao trazer informações sobre a vida do autor, movimento artístico no qual se inseria e características técnicas e artísticas da obra.

instrumentista e seu instrumento é a orquestra ou coro, porém não é lido, com a frequência desejada, seu instrumento para o estudo e aprimoramento da técnica” (Rinaldi et al, 2008 p.13). Nesse sentido, a preparação do regente, assim como dos músicos, é feita individualmente, mas o estudo do regente se difere no sentido de que o maestro não executa um instrumento de fato, pois sua função é a de coordenar todos os instrumentistas.

Cabe ao regente idealizar a música como deseja ouvir e planejar estratégias para que o resultado almejado seja alcançado. Para tanto, deve prever a reação dos músicos aos comandos na partitura e ao gestual empregado, já que durante o ensaio não há muito tempo disponível para erros e testes. O professor de regência atuava, de certa forma, como um especialista em treinamento, conforme aponta Goffman:

[...] os indivíduos que desempenham este papel têm a complicada tarefa de ensinar ao ator como construir a impressão desejada, enquanto ao mesmo tempo assumem a função de futura plateia e ilustram, por meio de punições, as consequências das impropriedades. Os pais e professores escolares são talvez o principal exemplo (...) (Goffman, 1985, p.148).

A dimensão do especialista em treinamento é também visível quando o maestro propunha que determinado gestual não funcionaria para os músicos, gerando incerteza nos músicos, ou discorria sobre a necessidade do gestual do regente ser econômico, ressaltando que muitos maestros fazem “firula” para a plateia somente, pois era possível adotar uma regência clara e concisa, o que evita confusão na comunicação com os músicos.

Durante as aulas, além de compreender a partitura e conseguir executá-la por meio de uma linguagem gestual, ocasionalmente eram pensadas soluções e adaptações para evitar confusão com a orquestra, quando, por exemplo, o professor pede para o aluno mudar o jeito que estava batendo a batuta porque, se fossem os músicos da orquestra da universidade, eles teriam dificuldade e não entenderiam. A clareza do gestual, portanto, é tida como uma das principais obrigações do maestro. Apesar de ser uma fala recorrente, Samuel ou Rodrigo nunca chegaram a definir o que seria uma regência clara, pois somente falavam em termos genéricos, afirmando que fazia parte da profissão alguns regentes quererem “enfeitar o pavão para valorizar o trabalho”, para fazer um show para o público, com gestuais dramáticos e exagerados, mas que não seriam os mais adequados para mediar a obra e os músicos, motivo pelo qual pode gerar

confusão. Ou seja, nesse ponto uma questão que integra os esquemas de conhecimento do grupo maestros de orquestras é tematizado e combatido por Samuel e Rodrigo, que negariam essa regência exagerada, defendendo a regência clara e concisa, alegando atender melhor para expressar os objetivos dos compositores e conseguir fazer com que os músicos também compreendam tais objetivos.

A clareza dos gestos tem relação com o entendimento do som da obra, que decorre por meio de estudo detalhado da partitura. A escolha de um repertório de gestos se dá pela “natureza do som que também determina a técnica adotada” (Samuel. Novembro de 2014). A solução para os problemas na definição da regência, ou seja, o repertório gestual, ocorre, primeiro, por meio do ouvido, como vemos na recomendação do professor a Rodrigo, na qual Samuel, inclusive, reconhece o trabalho sonoro mental, quando recomendou para Rodrigo, durante uma aula de regência, que o aluno cantasse, fosse mentalmente ou emitindo som, pois Rodrigo estava com dificuldade em reger determinado trecho da partitura.

Está com um problema para reger? Esquece a batuta e canta. Precisa trabalhar mentalmente sempre (notas de campo. Novembro de 2014).

O repertório gestual, portanto, seria concebido a partir do estudo da partitura, de acordo com o que “a música pede”, conforme explicou o maestro. Ou seja, é preciso primeiro entender com o ouvido para depois pensar em como irá estabelecer o contato com os músicos.

A necessidade de uma escuta ativa e apurada era tão forte no campo que mesmo eu, atuando como pesquisadora, precisei estar mais atenta em minha escuta, apesar de compreender que nunca teria seria a escuta ativa musical, do perito em música. Buscava, no entanto, ser ao menos uma ouvinte atenta, alguém capaz de tecer juízos minimamente fundamentados. Esse ligeiro aumento de minha capacidade auditiva ficou para mim especialmente perceptível em um dia em que minha mãe assistiu o ensaio da orquestra de alunos comigo e com o aluno de regência. Num determinado momento, após o corte do maestro, percebi que sobrou uma nota de um instrumento de sopro. Perguntei ao aluno qual era o instrumento a que ele respondeu de pronto: oboé. Minha mãe disse que não notou nada de errado, nem mesmo a nota, quanto mais a família de instrumentos a qual pertenceria o músico responsável pela nota extra. No final do ensaio, ela se queixou de dor de cabeça, dizendo que quando eles tocaram foi bonito,

mas o barulho que faziam antes do ensaio era incômodo”. Lembrei do incômodo que eu também sentia no início do campo, e que desaparecera cerca de dois meses depois da primeira observação.

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

Ser um profissional do mundo orquestral pressupõe tamanha escuta ativa musical e habilidades com o instrumento que é defendido entre os sujeitos da pesquisa que o músico tem que começar a carreira cedo. Rodrigo tinha essa crença também com relação ao ofício de regente, defendendo que o tempo dele já tinha passado e que reger numa orquestra profissional não era para ele uma possibilidade. Após uma conversa nossa, enquanto comíamos um cachorro quente, percebi uma mudança no posicionamento do aluno. Ele comentou comigo que a maestrina Lidia Amadio teria começado a conduzir orquestras aos 40 anos. Depois disse para mim, rindo, “quem sabe

eu também não possa?” (notas de campo. Agosto de 2014). Eu respondi dizendo que achava sim possível. Contei que tinha acabado de ler a biografia de Isaac Karabtchevsky e que ele também tinha começado relativamente tarde na música, pois seus pais não o apoiaram na carreira, coagindo-o a cursar técnico em eletricidade. A partir desse dia, notei que o foco de Rodrigo com relação ao trabalho que desejava desenvolver com música na igreja não mudou, mas ele também passou a cogitar a possibilidade de reger uma orquestra profissional. Algo impensado para ele no início do campo. Trouxe esse exemplo para entendermos o grau de complexidade e anos de estudo que a escuta ativa exige, mas a situação relatada também permite analisarmos como o conhecimento do universo orquestral, como o gradativo domínio das competências exigidas para performatizar o drama que a fachada de maestro de orquestra envolve, vão sendo construídas e, nesse caso, ressignificadas por Rodrigo. A construção do *self* do aluno também está claramente implicada com o ethos e valores do grupo, relatados nas histórias de Amagio e Karabtchevsk. Ao tomar conhecimento da história de vida desses dois personagens da regência, Rodrigo declara também ser possível para ele reger uma orquestra. A partir do diálogo com valores do “mim” de Mead, seu “eu” dá uma nova resposta que diferia da recusa no início do campo. A mudança de posicionamento ocorre cerca de um ano após o aluno ingressar na graduação em regência.

Mas qual o espaço para a emoção face a escuta ativa musical, que pressupõe uma racionalidade amparada pela técnica? Vale lembrar que a emoção também era tematizada por Samuel e Rodrigo, mas o professor explicou que a ênfase seria primeiro dominar a técnica, os andamentos e entradas, para depois eles pensarem em questões de ordem emotiva. No entanto, em algumas ocasiões o professor tecia algum comentário que sublinhava a emoção na música, dizendo, por exemplo, para Rodrigo desenhar mais o movimento e marcar menos, ao reger uma partitura cuja música, segundo Samuel, exigia mais “paixão”. Samuel, em um dia após uma apresentação da orquestra de alunos que regia, na Escola de Música, conversava com um compositor cuja obra foi tocada pelo grupo. Samuel comentou com o colega que um renomado maestro brasileiro estaria num outro grau de relação com a música, e que, por isso, às vezes deixava as coisas um pouco soltas e os músicos ficam na mão. Disse que os músicos da OSESP sempre reclamavam disso (notas de campo. Maio de 2014). Mais a frente, na seção 5.3, detalharei a questão da emoção.

De qualquer forma, tanto na dimensão mais racional quanto na mais emotiva da Música, é necessário o exercício da escuta ativa, condição fulcral para participar do universo orquestral, pois somos questionados de maneira recorrente sobre uma obra ou ária, além de precisar, obviamente, da capacidade auditiva para tocar. Mas o nível de tal escuta implica vasto conhecimento musical, teórico e técnico, que se tornam visíveis na *performatização* empreendida para os demais agentes, seja no plano verbal, ao fazer alguma consideração sobre uma música, ou durante a execução de uma obra – aspecto que eles consideram mais importante. Em outras palavras, os músicos e regentes acionam memórias acerca do mundo musical que são escolhidas, num jogo de lembrar e esquecer, de colocar ou não em enquadre, face um determinado contexto. Essa memória não é só teórica, mas motora, já que necessitam de exímia destreza, adquirida ao longo de exaustivos anos de ensaio.

A escuta ativa é condição para os agentes serem capazes de decodificar a linguagem musical, que subentende uma gramática, composta por determinados signos, como as notações musicais, que auxiliam na interpretação e na leitura da obra. O gestual, segundo o professor explicou em uma aula de regência, é muito diversificado apesar de um certo repertório de movimentos, ficando a critério do regente escolher os movimentos que ele julga exprimir melhor a intenção do compositor e/ou a sua. Em síntese, “o gestual se dá de acordo com o que a música pede”, para usar uma frase enunciada por Samuel inúmeras vezes. Isso significa que parte do trabalho do maestro seria analisar a obra, lendo suas frases, entendendo a estrutura da peça. Samuel disse “Isso é uma frase de dois compassos”, que denota uma estrutura frasal, apontando para um trecho da partitura. Complementou afirmando que cada frase é composta por um conjunto de compassos. Segundo o professor, o regente, para dominar a partitura, deve entender a estrutura da obra, pois assim conseguiria inclusive conquistar o respeito dos músicos, pois eles saberiam que “o maestro tá ligado. Ele sabe que a gente vai entrar aqui”, como Samuel comentou, ao evidenciar o conhecimento da partitura perante os músicos como fator que auxilia na boa imagem do regente ou, para usar o conceito que exploramos no capítulo três, uma fachada adequada de regente orquestra. Samuel, enquanto explicava a estrutura da partitura, no caso a 5ª Sinfonia de Beethoven, conforme imagem abaixo, me chamou para olhá-la e reparei que estava marcada, com traços vermelhos e diversas anotações, relacionados ao tempo e dinâmicas.

ERSTE SYMPHONIE
von
L. VAN BEETHOVEN.

Beethovens Werke. Serie 1. N^o 1.

Dem Baron van Swieten gewidmet.
Op. 21.

Adagio molto. $\text{♩} = 66$.

Flauti. *fp* *cresc.* *f* *p*

Oboi. *fp* *cresc.* *f* *p*

Clarinetti in C. *fp* *cresc.* *f* *p*

Fagotti. *fp* *cresc.* *f* *p*

Corni in C. *fp* *cresc.* *f* *p*

Trombe in C. *fp* *f* *p*

Timpani in C. G. *fp* *f* *p*

Violino I. *pizz.* *f* *p* *cresc.* *f* *p* *arco.* *f* *p*

Violino II. *pizz.* *f* *p* *cresc.* *f* *p* *arco.* *f* *p*

Viola. *pizz.* *f* *p* *cresc.* *f* *p* *arco.* *f* *p*

Violoncello e Basso. *pizz.* *f* *p* *cresc.* *f* *p* *arco.* *f* *p*

Original-Verleger: G. F. Peters in Leipzig. Stich und Druck von Breitkopf & Härtel in Leipzig.

B. 1.

Figura 7 - Imagem 1 da partitura da 1ª Sinfonia de Beethoven.
Fonte: partitura cedida por Rodrigo.

Ele disse que o maestro “separa a partitura como se fosse um arqueólogo”, e que “dentro de uma estrutura grande a gente também olha para os pequenos acidentes”. Na realidade, quando Samuel comentou sobre a análise da partitura e estabeleceu a analogia com a arqueologia, mostrou a página abaixo, tendo sido a imagem anterior apenas para demonstrar a primeira página da partitura.

The image shows a handwritten musical score for the first symphony of Beethoven. The score is written on multiple staves, including staves for strings, woodwinds (flute, oboe, bassoon), and brass (trumpets, trombones). The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings. Handwritten annotations in red ink are present throughout the score, including dynamic markings like 'f', 'p', 'FL', 'Fa', 'BT', and 'Ob'. There are also blue vertical lines and green vertical lines marking specific measures. The score is divided into two systems, with a double bar line and repeat sign at the end of the first system. The bottom of the page is marked 'B. 1.'

Figura 8 - Imagem 2 da partitura da 1ª Sinfonia de Beethoven
 Fonte: partitura cedida por Rodrigo.

Ele complementou afirmando que “visualmente a partitura é muito difícil de entender, pois cada uma tem um *layout* diferente da outra”, fato que dificultaria o trabalho do regente, mas é compreensível, já que muitas obras são seculares. As diferentes maneiras de fazer, o fato de o aluno ir encontrando seu próprio caminho, possibilitam inferir que o profissional realmente aprenda com a prática, o que corrobora com o enunciado que ouvi de um instrumentista e maestro, quando ele alegou que

“regência são horas de voo”, fazendo alusão aos pilotos que só aprenderiam a pilotar o avião realmente o conduzindo. Mas Rodrigo não era totalmente inexperiente na área da regência, especialmente da regência de corais. Ele regeu durante cerca de dez anos o coro de sua igreja e, alguns meses depois de ter ingressado no curso de regência, montou uma orquestra também na sua igreja. No início das aulas Rodrigo ainda fazia menção a regência de coral, pois estava habituado com a mesma. Com o tempo, seu discurso foi mudando, como é possível notar em conversa comigo, quando saímos da universidade e nos dirigíamos ao ponto de ônibus. Rodrigo explicou que estava aprendendo bastante com Samuel e que já estava aplicando algumas coisas em sua igreja.

Rodrigo: estou achando a regência orquestral mais interessante que a regência coral, e estou aplicando algumas coisas da regência orquestral, que é mais objetiva, lá no coro da igreja. Eu estou percebendo resultados (notas de campo, maio de 2014).

Interessante notar que, duas semanas antes, o professor de regência percebia a dificuldade do aluno e compartilhava sua experiência pessoal de maneira a motivá-lo:

Samuel: passei por esse mesmo processo que você para automatizar os movimentos. Mas o seu gestual está mais claro. Mais compatível com a regência orquestral, que é mais objetiva (notas de campo, abril de 2014).

Desse modo, é bem perceptível que o aluno assimila o discurso do mestre, atestando a maior objetividade da regência orquestral. Essa objetividade era defendida como uma maneira de se comunicar melhor com os músicos e controlar melhor a orquestra. Nesse sentido, o maestro antecipa os problemas. Ele encontra maneiras de, por meio do gestual e do repertório expressivo, dar o direcionamento para o músico, de modo a evitar falhas.

Outro tema de conversas entre Samuel e Rodrigo é como priorizar determinados instrumentistas ao longo da execução, como notamos na explicação do professor ao aluno, quando conversam sobre métodos de estudo, ao dizer que “não tem uma receita. Onde vou colocar minha atenção agora? Não dá para dar atenção a todos ao mesmo tempo, né?! O estudo da partitura é justamente para procurar partes mais críticas”. Com relação à seleção das obras para estudo de Rodrigo, que está ligada à terceira questão de pesquisa, de que forma aluno e professor organizam suas atividades, as peças escolhidas eram as mesmas que Samuel utilizava como repertório de ensaio na disciplina Prática de Orquestra, com os alunos de bacharelado. Utilizava também o livro de Rinaldi et al

(2008). Isso se dava por questões de tempo, já que o professor não tinha condições de estudar muitas obras diferentes, como ele mesmo explicou para mim e para Rodrigo. No entanto, foi interessante do ponto de vista pedagógico, pois Rodrigo muitas vezes assistia os ensaios da orquestra para observar como o professor regia os alunos, o que funcionava como uma demonstração do que deveria fazer. Desse modo, caso tivesse pensado de uma maneira diferente, teria tempo para alterar a técnica, de modo a fazer mais parecido com o professor. Mas isso tinha um limite e só funcionaria para detalhes menores, pois é só através do ensaio que o aluno automatiza os movimentos. Não seria recomendável, por exemplo, alterar a dinâmica de batuta que ensaiou para marcar o tempo, pois possivelmente se perderia, mas poderia aderir a uma pausa (*fermata*) criada por Samuel, por exemplo, para facilitar a entrada dos músicos.

5.2.2 O ver

O “ver” também se torna importante no ensaio e em um espetáculo, que se configura numa fruição que conjuga o ouvir ao ver, pois o músico e o regente para fazerem “soar bonito”, como os agentes do campo costumam dizer, precisam de uma destreza motora ímpar, o que ajuda a compor a aura do espetáculo. Além disso, temos em jogo toda uma dimensão expressiva que transparece para plateia e surge não só a partir do ouvir e tocar, mas também de expressões faciais, movimentos corporais e o jeito de olhar. Esse conjunto de atributos, ou para retomarmos os termos de Goffman que vimos no capítulo três, a expressão dada (*information given*), envolvendo símbolos cuja intenção é deliberadamente comunicar algo, e a expressão emitida (*information given off*), por meio da qual algo é comunicado involuntariamente, podem ajudar a entender por que ver um espetáculo sonoro o torna tão mais interessante do que apenas ouvi-lo.

Uma determinada expressão facial tanto pode ser “expressão dada”, quando o músico opta por uma feição que julgue combinar com o caráter da música, como pode ser comunicada involuntariamente, com o instrumentista se deixando envolver pela música e sem perceber que está adotando uma determinada expressão fácil. Ou seja, reconheço a grande importância do “ouvir” para os atores, mas o ver também é relevante, especialmente em apresentações, pois no ensaio não goza do mesmo grau de relevância, já que não há plateia, tendo em vista que a interação se desenrola apenas com os membros da equipe orquestra de alunos, numa situação típica de bastidores

(Goffman, 1985). Mas mesmo no ensaio existe o âmbito da visão, pois é necessário olhar de vez em quando para o maestro, consultar a partitura. Além disso, o músico não toca constantemente, atacando e atuando apenas em trechos específicos, variando muito conforme o instrumento e a obra. A destreza do tocar do colega de orquestra é checada não apenas por meio da audição, mas também pensando num instrumento de cordas, em como o instrumentista se posiciona, sua técnica com o arco, os golpes de arco que executa, e sua expressividade e colorido, que associa som à performatização (tocar, jeito de tocar, *hélix* corporal adotada, expressão facial e trejeitos).

Vimos, portanto, que há uma prevalência do ouvido, mas que o olho é uma ferramenta de comunicação importante, tanto do regente e dos músicos para com a plateia, durante a execução de um espetáculo, quanto entre regente e músicos no espetáculo e nos ensaios. Isso fica nítido na fala do professor, quando discute o papel do maestro frente a orquestra durante uma aula de regência, trazendo à tona a questão do olhar:

O papel do maestro é o de unificar. Você dá seu olhar. Unifica o grupo através do olhar. Eles acabam saindo um pouco da partitura. O pessoal concentra mais. “Tipo: o maestro está olhando para a gente”.

Relevante lembrar que o olhar subentende uma questão de vigilância, em uma relação de autoridade, amparada por uma dupla hierarquia, de professor e maestro e alunos e instrumentistas. O próprio professor de regência parece reconhecer essa nuance disciplinadora do olhar que “vigia e pune”, para nos valermos do célebre título de Foucault, pois explica para o aluno que “os olhos são uma grande ferramenta de controle da orquestra” e pede, em seguida, para Rodrigo, antes de retomar a execução da partitura, para ele “dar aquele olhar autoritário antes de começar a reger” (notas de campo, 04 de setembro de 2014). O posicionamento diante da orquestra também é praxe, pois permite não só um monitoramento pelo olhar, mas também é considerado, como vimos a partir do campo, essencial na comunicação com os músicos, inclusive para sinalizar as entradas por meio dos olhos. A ideia é que enquanto aponta a batuta para uns, dirige o olhar para outros. Sendo assim, o regente conseguiria dar as entradas de dois instrumentos que, porventura, entrem juntos, cabendo a ele priorizar para quais ele sinaliza. Mas os olhos vão muito além disso, servindo de encorajamento para um músico num trecho difícil, para, associado ao semblante, transmitir o espírito da música, deixar os músicos alertas para um trecho específico que possa ter sido problemático no

ensaio, entre outras funções. Com relação aos gestos, apesar de determinados movimentos variarem de acordo com o regente, o uso dos braços e da batuta é algo universal, e, obviamente, também praticado por professor e aluno no campo, apesar de existirem alguns poucos regentes que prefiram usar apenas as mãos. Devemos lembrar que no contexto do ensaio e mesmo da apresentação da orquestra, uma dimensão não verbal da comunicação se faz presente, através dos gestos e do olhar, o que possibilita o monitoramento mútuo desses atores. Samuel explicou, em uma aula de regência, como Rodrigo deveria abrir um ensaio. Nessa ocasião, acredito que essa questão da dimensão não verbal da comunicação maestro/músico tenha ficado mais nítida. Samuel brincou dizendo que uma fala comum entre os músicos é a de que “sabemos quem o regente só pela maneira como ele sobe ao pódio”. Completou explicando que não era bem assim, que existiam certos “macetes” para o maestro construir uma imagem respeitosa. Falou que além de demonstrar certa autoconfiança no andar e no falar, no domínio da partitura, que ajudaria nessa imagem confiante, “o regente deve subir ao pódio, dispor a partitura na estante, olhar para os segundos, para as violas, cellos e contrabaixos e se certificar ‘tá todo mundo me olhando’, e começa e deixa fluir”. Concluiu a explicação afirmando que o maestro “não marca apenas compassos. Interage também com a orquestra” (notas de campo. Dezembro de 2014).

A linguagem musical, no âmbito orquestral, recorre mais fortemente ao ouvido e aos olhos, utilizados para monitoramento dos atores envolvidos com a orquestra. Boa parte desse monitoramento visual do músico para com o regente ocorre por meio da batuta, que deve estar sempre visível, pois “é um prolongamento do corpo”, como explicou o professor. Tal fala me remeteu imediatamente a Marshall McLuhan (1996), que afirmava serem os meios de comunicação extensões do homem, frase que dá título a um célebre livro do autor canadense. No caso do maestro de orquestra, a batuta realmente funciona como um prolongamento do braço e das mãos do regente, um elemento facilitador para a interação maestro/músico. O uso da batuta não pode ser localizada na gênese da profissão, pois existiam técnicas como o bater do cajado para marcar o tempo, que começou a ser gradativamente abolida (Lago, 2008)⁵³ ou o uso do rolo de papel ou pergaminho para marcar os compassos; ambas técnicas arcaicas muito utilizadas na Itália e Alemanha e que começam a ceder lugar para a técnica de “desenhar os compassos no ar, repetindo-se a antiga marcação com o bastão ou com o

⁵³ Isso ocorreu devido ao fato de Jean-Baptiste Lully ter batido o cajado no seu próprio pé em 1687, tendo morrido por conta de uma gangrena alguns meses após o incidente.

arco do violino (Lago, 2008, p.26), o que foi criando um repertório de gestos que acionavam braços e mãos para conduzir os grupos.

O objetivo ao usar a batuta, conforme explicou Samuel em uma aula de regência, é fazer a orquestra caminhar no mesmo tempo, “desde o início você impõe a seguinte questão: eu estou longe de você, mas estou no comando” (Notas de campo. Dezembro de 2014). Ou seja, a batuta ajuda na comunicação maestro-músico, ao prolongar a extensão do braço e mãos do maestro e, conseqüentemente, auxilia a manter os músicos sob controle.

Outro exemplo que demonstra a relação entre o olhar e o trabalho de monitoramento maestro/músico pode ser ilustrado a partir de uma situação de campo. Certa vez, durante uma aula de regência, o maestro criticou a maneira como o aluno projetava a batuta ao estender o braço, alegando que parecia que ele ia “se apresentar para alguém”.

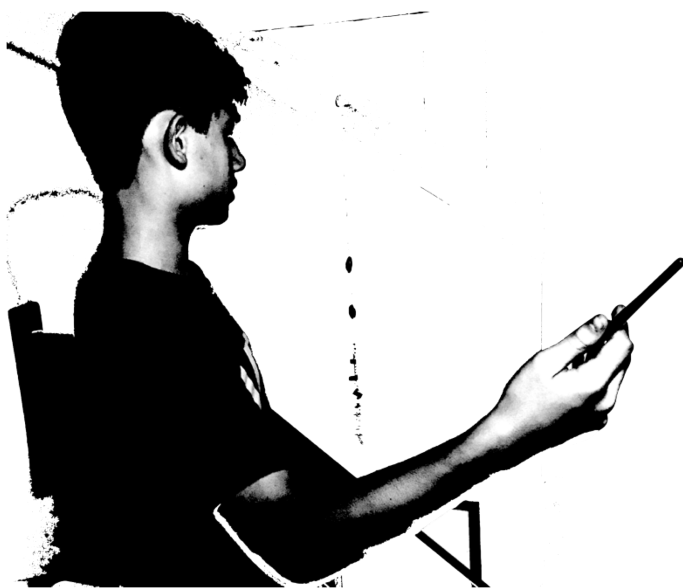


Figura 9 - Desenho digital que representa o movimento errado segundo Samuel.
Fonte: autoria própria

Samuel disse não achar eficiente, explicando que poderia confundir os músicos. O professor disse que era melhor apontar em direção ao músico, pois “o maestro bom é como um polvo, vai mostrando os tentáculos para a orquestra”. Outra metáfora que ele usou para explicar o movimento que ele esperava do aluno foi pedir para ele fingir que estava tirando uma ponta de cigarro ou ainda pintando um quadro. Abaixo, a

representação correta do movimento de acordo com Samuel. Apesar de na representação pictórica a diferença parecer muito sutil, para mim, que presenciei a explicação e tive acesso a todo o movimento, incluindo a expressão facial do maestro, realmente ficava muito diferente, sendo o segundo mais visível e enfático que o primeiro. Enquanto o movimento de Rodrigo representado no primeiro desenho parecia convidar os músicos, sem direcionar muito bem quem seriam os convidados, o de Samuel convocava, destacando os músicos que deveriam entrar, pois ele imaginava o posicionamento dos instrumentistas, apontando para um lado e para o outro ao mesmo tempo.



Figura 10 - Desenho digital que representa o movimento correto, segundo Samuel. Fonte: autoria própria.

Outro exemplo que denota a importância do olhar ocorreu na aula de Prática Orquestral, quando Samuel solicita a um instrumentista que olhe para ele, após o jovem errar o andamento da música.

Olha para mim, Vicente (pseudônimo). Preciso de contato visual com você nessa parte.

O instrumentista, calouro na universidade, ainda estava muito preso em sua partitura, segundo Rodrigo, que assistiu comigo ao ensaio. Isso dificultava que o

instrumentista acertasse o tempo, destoando dos demais colegas. Após o pedido do professor, o instrumentista insiste em tocar sem olhar para o mestre, possivelmente por insegurança em se perder na partitura. Rodrigo comenta que ele ainda estava atrasado no tempo. O maestro pede para o aluno tocar novamente e, nessa terceira vez, ele olha para o regente, conseguindo executar a contento. Rodrigo comenta comigo: “Ah! Agora sim, né?!”

Em um dia de ensaio, Samuel pede, em tom de brincadeira, para o coro “exagerar em um trecho, tocar de maneira mais intensa, fazer 3D, porque agora é moda. Vocês devem deixar visível para a plateia”. Essa brincadeira, que arrancou alguns risos de instrumentistas e cantores, inclusive o meu, é uma analogia curiosa se pensarmos que uma realidade em três dimensões envolve mais a visão que qualquer outro sentido. Mas o que o maestro queria era mais força sonora. No entanto, essa força se faz visível para a plateia não só através do ouvido, mas pela própria postura corporal, expressões faciais e gestos. Ou seja, é possível perceber, por meio dessa passagem, a prevalência do ouvido a que me referi, mas a articulação audição/visão como componentes fundamentais de um espetáculo. A expressão “o olho escuta”, cunhada pelo poeta francês Paul Claudel⁵⁴, elucida esse caráter interdependente que as faculdades do ouvir e ver desempenham no trabalho interacional do músico e do maestro de orquestra. Lago (2008) utiliza as construções “perceber o som” e “consciência musical” também pensando nessa inter-relação ouvir/ver, afirmando que um músico profissional “apreende a música de um modo comparável ao que nos chega quando estamos num dado ambiente e podemos visualizar, simultaneamente, toda a pluralidade de realidades imediatas que nos cercam” (ibidem, p.187), englobando nesse jogo não apenas as mensagens sensoriais sonoras, mas também toda a ordem de mensagens não verbais provenientes dos gestos, do semblante do regente e do olhar.

Portanto, tais faculdades nem sempre podem ser separadas, pois atuam conjuntamente no ensaio e na apresentação, conforme ressaltou o professor em algumas ocasiões, ao lembrar a importância de se ouvir e de enxergar o maestro, coisa que, segundo ele, muitos músicos não fazem. Questionei o regente, perguntando se o fato do estudo do músico ser um ato individual, em um mundo moderno que cada vez individualiza mais, não poderia criar essas dificuldades de se ouvir e tocar junto. Ele disse achar ser mais do que isso:

⁵⁴ Paul Claudel foi o nome artístico de Louis Charles Athanaïse Cécile Cerveaux Prosper, um diplomata, dramaturgo e poeta francês, membro da Academia Francesa de Letras, nascido em 1869.

Acho que pode ser um pouco isso, mas percebo que os alunos mais antigos ficam irritados com os mais novos. Parece que esperam que eu dê um esporro nos novatos, mas que eu não vou azedar o trabalho, até porque entendo que cada um aqui está em um nível diferente e o intuito é se aperfeiçoar (notas de campo. 14 de agosto de 2014).

A mentalidade de aperfeiçoamento de Samuel demonstra o caráter pedagógico dos ensaios, apesar de vários instrumentistas já serem profissionais. Na verdade, explica os diferentes níveis de destreza dos alunos, bem como a postura de alguns alunos que esperam que o maestro repreenda, e a de outros cuja expectativa é encontrar um mestre mais amistoso e condescendente, já que todos estariam ali para aprender. Meses mais tarde percebi que a interpretação do maestro fazia realmente sentido. A primeira indicação disso foi uma das minhas aulas de viola, em que meu professor contou que já estava há três anos na orquestra de alunos e que estava de “saco cheio”, louco para acabar a faculdade, mas que ainda faltavam quase dois anos. Não tinha mais como evoluir muito na orquestra e não tinha paciência com os iniciantes. A segunda pista que fortalece a interpretação dada pelo regente é a questão do erro nos ensaios, que gerava muitos risos discretos, maliciosos e mesmo complacentes com o colega que cometia o infortúnio.

A questão do erro no universo orquestral é curiosa, pois parece ser significativa para os músicos. Na realidade, todo o trabalho gira em torno de uma execução perfeita, do ponto de vista não só técnico, mas artístico. O maestro, com sua função de unificar o grupo, se converte no artista responsável por imprimir a sonoridade, o colorido, dar alma à obra. Para tanto, o erro não pode ser admitido no dia da apresentação. Por isso, a importância dos ensaios no sentido de acabar com possíveis falhas, sendo o maestro uma espécie de *coach*, que faz os ajustes no time. “O trabalho do maestro é um trabalho de Hércules. A preparação, o estudo, é muito difícil. Em compensação, durante o concerto o músico tem mais trabalho e responsabilidade para acertar as notas”, disse o professor de regência. Rodrigo concordou balançando a cabeça positivamente enquanto Samuel falava.

Devido ao caráter do trabalho não admitir o erro no momento do *hic et nunc*, o músico tende a não lidar bem com o erro, o que ficou visível especialmente em um nível não verbal da comunicação, seja por meio de expressão dada ou expressão emitida, de modo involuntário, geralmente balançando a cabeça negativamente ou abaixando-a. É bem verdade que isso permeia a maior parte das relações, e verificamos isso entre

professores e alunos e entre chefes e liderados, tendo boa parte das pessoas dificuldade em lidar com os erros. Mas percebo isso mais visível no músico, como no dia em que o oboísta erra e se desculpa alegando que não estava vendo o maestro, pois um colega de naipe estaria obstruindo sua visão. O maestro pede que o outro músico se desloque um pouco para o lado, para liberar o campo visual do outro instrumentista. O músico atende ao maestro, mas dá um risinho malicioso. Sua colega de naipe também ri.

A *spalla* também aproveita um intervalo, em que o maestro conversa com o solista e solicita que o flautim passe um trecho com ela. Ela dá as instruções, chama a atenção para o andamento, e o faz repetir cinco vezes. Tal cena me lembrou o filme *Ensaio de Orquestra*, pois há uma parte em que o sindicato proibia o maestro de pedir que um músico repetisse um trecho mais de três vezes. Isso, de fato, parece ser motivo de constrangimento, e o professor não costumava fazê-lo. Ele tendia a dar instruções e dizer o que precisava melhorar. Mas em alguns momentos ele pediu, inclusive mais de uma vez, mas nunca alcançou a marca das cinco vezes solicitadas pela *spalla*. Em conversa com um clarinetista que se tornou meu colega e tocava na disciplina Prática de Orquestra, ele explicou um pouco sobre o erro, e essa prática do tocar sozinho na frente de todos:

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

Num certo dia, o filho de Rodrigo, 18 anos, assistiu o ensaio dos alunos na orquestra, quando Samuel interrompera por três vezes um instrumentista. O jovem *outsider* comentou, na aula de regência, que ficou com pena do músico, mas o regente explicou que “o músico às vezes fica no mundo dele. É chato interromper toda hora, mas tudo depende de como você faz, do que você fala. Chega uma hora que bancar “o psicólogo” não dá mais”.

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

5.3 Teoria e Práxis

Na seção anterior, discorri sobre o caráter auditivo do universo Escola de Música e a necessidade da escuta ativa musical e, no caso do maestro, da escuta imaginativa como condição para integrar plenamente o local. A área musical é pautada fortemente pela necessidade da técnica, da execução com maestria, tendo a teoria musical uma função de embasar/aprimorar a técnica. Essa observação resulta não só das interpretações das aulas de regência, mas também de conversas entabuladas durante o trabalho de campo na Escola de Música. Em mais de uma ocasião, foram-me ditas elocuições, tais como, “músico gosta mesmo é de tocar”, “quero fazer uma pós-graduação apenas se for para aperfeiçoar a minha técnica”, entre outros argumentos que ressaltavam a importância do “tocar”, a ponto da performance aparecer enquanto categoria nativa, conforme já elucidado. Esse embate performance *versus* teoria (excluindo aquela teoria posta a serviço do tocar), de certa forma, dificultava o trabalho de campo, já que tanto a orquestra de alunos quanto as aulas de regência dedicam muito atenção à técnica. Nenhuma leitura é passada para o aluno (exceto a leitura musical), pois as lições são sempre a demonstração da regência de uma partitura estudada previamente pelo aluno. Essa ênfase na prática ficou ainda mais evidente quando, em uma aula de regência, o maestro explicava aspectos técnicos da regência a Rodrigo, que estava apreensivo por julgar que sua regência estava “seca”, “sem emoção”.

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

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

Esse episódio remeteu-me a uma passagem de um texto de Adorno, em que o autor conta que um jovem de uma família abastada era deficiente mental, mas se julgava um regente nato. A família oportunizou ao jovem a experiência de reger uma orquestra, pois acreditava que poderia ter fins terapêuticos. A melhor orquestra de uma grande cidade alemã foi contratada. A execução da Quinta Sinfonia de Beethoven não foi pior do que a de outros maestros, embora o jovem fosse completamente leigo. “A orquestra, que sabia a peça de cor e de olhos fechados, não se preocupou com as investidas

equivocadas do diletante” (Adorno, 2011, p.219-220). Comentei com o maestro que a explicação dele parecia com um trecho que eu estava lendo em um livro e o maestro perguntou o nome do livro e do autor. Contei-lhe que era Adorno e o regente alegou não conhecer. Eu julgava que fosse leitura obrigatória para músicos, já que Adorno era compositor e dedicou alguns ensaios para pensar questões diversas da área musical. Compreendi que o esforço primeiro era concernente à técnica, e a maior parte da literatura formativa do regente enfatiza o aprimoramento técnico. Como o maestro expressou interesse, levei uma cópia do ensaio de Adorno para ele, mas, infelizmente nunca tivemos oportunidade de conversar sobre o texto.

A supervalorização do tocar, em detrimento da leitura, pode ser elencada como mais um exemplo que demonstra a ênfase no “ouvir”, o que ajuda a dar a dimensão do caráter auditivo desse mundo, exceto a leitura das notações musicais da partitura, já que é uma etapa necessária ao tocar. Mas mesmo a leitura da partitura pode ser bem automatizada, já que o nível de destreza técnica permite a muitos alunos tocarem com “leitura à primeira vista”, isto é, tocarem sem terem estudado previamente, tendo o músico contato com a partitura apenas no exato momento em que a executa. Meu professor de viola, um estudante veterano, chegou a reconhecer que não estudava a maioria das peças da orquestra dos alunos por falta de tempo, pois lecionava em uma escola, além de ter seus alunos particulares. Ele me disse, quando dava aula particular para mim, em minha residência, que nunca estudava para tocar em casamentos e que “nenhum músico estudava”, alegando que “o repertório é quase sempre igual”:

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

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

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

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

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

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

Tais exemplos sugerem visões distintas sobre a constituição do conhecimento e aparatos sensitivos mobilizados pelos agentes de campo. De um lado, a pesquisadora, cuja formação tem como pilar o conhecimento teórico, recorrendo a anotações e sempre

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

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

A performance é, assim, uma categoria nativa, altamente valorizada no local e o tocar permeia diariamente a vida dos sujeitos de pesquisa. Antes mesmo de entrar na universidade, eles já precisavam saber tocar, pois parte das avaliações para o ingresso na graduação inclui a execução de peças no instrumento relacionado à vaga pleiteada. A performance, portanto, é encarada como a atividade fim da profissão, e todo o esforço de anos deve ficar nítido na apresentação, possibilitando uma exímia e artística execução das obras. Isso explica porque o aluno de regência e a cantora julgavam essa exigência de monografia absurda, inclusive porque o recital passaria a ser algo opcional. Ambos disseram que ninguém ia querer abrir mão do recital de formatura e que apenas o recital dava muito trabalho. O trabalho monográfico foi classificado por eles como “chato e sem sentido”, que “não serviria para nada”. Não estou afirmando, a partir dos

exemplos, que a formação de músicos e maestro seja alienada do ponto de vista histórico e sociológico, ou que o currículo não contemple leituras históricas, biografias, textos sócio-culturais e etnomusicais, As observações que fiz no campo parecem sugerir essa prevalência da performance e da técnica. Como já sinalizei antes, o eixo de Fundamentação Sócio Cultural, na grade dos alunos de regência, prevê seis disciplinas obrigatórias de 30 créditos cada em História da Música, do terceiro ao oitavo período, conforme grifado na imagem abaixo. Há, também, várias disciplinas de caráter sócio cultural como possibilidade de cursos eletivos (Cf. Anexo A).

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

Figura 11: grade de regência. Documento cedido por Rodrigo.

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

Isso ficou evidente também no desânimo que percebi de uma flautista que precisou assistir boa parte do ensaio, pois só tocava numa ária específica. Ela usou o celular, colocou a mão na cabeça, olhando com uma expressão de tédio, balançou as pernas, encostou por alguns segundos a cabeça no joelho, colocando as mãos cruzadas atrás do pescoço, quase em posição fetal, e chegou mesmo a abandonar sua formação na orquestra, regressando pouco tempo após. Seu semblante mudou por completo depois que tocou sua parte.

Algumas vezes, o próprio silêncio era exigido pelo maestro, de maneira sutil, quando dizia “obrigado”, cujo valor semântico poderia ser interpretado como “silêncio, vamos prosseguir”; em outras, de maneira mais direta, quando certa vez, durante um ensaio, alguns músicos que já tinham acabado de ensaiar sua parte tinham sido liberados e estavam conversando enquanto guardavam os instrumentos. O maestro se virou para a plateia dizendo: “silêncio, por favor. Ainda estamos ensaiando aqui”. Fazer música é romper o silêncio, ou melhor, articular som e silêncio. “Não há som sem pausa [...] e o “som é a presença e ausência”, e está, “por menos que isso apareça, permeado de silêncio”, pois “há sempre som dentro silêncio [...]. (Wisnik, 2011, p.18). O autor dá como exemplo John Cage⁵⁵, que explica que mesmo isolados acusticamente de todo o mundo, em uma caixa à prova de sons, poderíamos escutar, no mínimo, nossa pulsação.

A relação som e silêncio sempre esteve presente no campo, seja nos arredores da Escola, com alunos ensaiando, nas salas no prédio da música, algumas menores para ensaio individual ou em dupla, outras maiores para ensaios em grupos. Era possível ouvir vários sons diferentes ao passar pelos corredores. Por isso, em algumas aulas de regência, o som de um piano ou de um violino se impunha. Todos nós percebíamos, pois Rodrigo brincou certa vez, durante uma aula de regência, dizendo que “estava soando bonito”, embora ele e Samuel estivessem engajados em estudar musicalmente outra obra diferente daquela que invadia a sala que ocupávamos. Mas alunos e professor pareciam se distrair menos com os sons externos do que eu.

A dimensão de como tais sons externos se faziam ouvir facilmente fica mais evidente se considerarmos que, na aula, os sons não eram produzidos, pois as músicas não eram executadas. Em uma leitura mais cuidadosa, podemos perceber essa prevalência do ouvido em várias situações relatadas ao longo da tese, pois, apesar de

⁵⁵ Renomado compositor, teórico musical, escritor e artista norte americano. Considerado pioneiro da música aleatória, da música eletroacústica e conhecido por utilizar instrumentos não convencionais. Tido como um dos principais vanguardistas do pós-guerra.

apresentar o presente capítulo como a parte etnográfica, exemplos da pesquisa de campo foram articulados desde o primeiro capítulo. Portanto, todo esse trabalho procura evidenciar um mundo artístico em que seus sujeitos se movem em função da escuta, transformando o ouvir em parte fundamental da performance.

5.4 Gesto, política e mediação

Nesta seção, discuto o gesto a partir de Agamben (2008), pois a atividade gestual, para o autor, subentende uma ação política, em que o gesto não é apenas uma ação motora. Agamben toma como ponto de partida de sua discussão o contexto da Modernidade. Ele não pensa o gesto de acordo com contextos específicos e afirma que o gesto estaria morrendo na virada do século XIX para o século XX, pois a sociedade moderna teria perdido o controle dos gestos (Agamben, 2008), a partir de uma conjectura em que os sujeitos experimentam uma realidade fragmentada, e o sentido de vida comunitária, de pertencer a um todo coerente, teria se perdido. O indivíduo moderno não vislumbra mais um direcionamento para sua vida, denotando uma perda de finalidade, da qual resulta o sentimento de que a existência se torna mecanizada. A relação com o tempo se transforma, causando “ataxia, tiques e distonias”, que teria “se tornado a norma e que, a partir de certo momento, todos teriam perdido o controle de seus gestos, e caminhavam e gesticulavam freneticamente” (ibidem, 2008, p.10).

Mas a atividade do maestro, observada ao longo do trabalho de campo, demonstra justamente uma ênfase no gesto, e não sua falência, como atesta Agamben, pois há uma gramática musical que é acionada na comunicação entre maestro e músico. Mas se o argumento da falência gestual não se aplica, pensar o gestual do maestro por meio do filósofo italiano permite compreendermos o regente como um mediador entre músico, que seria quem efetivamente age o discurso musical, e o compositor, aquele que cria o discurso musical. O maestro opera como um canal, evidenciando, a partir do gesto, a comunicabilidade do discurso musical.

O autor italiano utiliza Argumentos de Varrão, cujos pressupostos são aristotélicos, para situar o gesto na esfera da ação, diferindo-o, no entanto, do agir (*agere*) e do fazer (*facere*). O ator seria aquele que age o drama, enquanto o dramaturgo seria quem faz, quem escreve o drama, mas não age em cima do drama, não o recita ou o interpreta. Um ponto é especialmente interessante na passagem de Varrão, lembrada

por Agamben, quando aquele, que está empreendendo uma espécie de análise etimológica dos termos, afirma:

o magistrado investido com o poder supremo, em relação ao qual se usa a expressão *res gerere* [cumprir algo, no sentido de apreendê-la em si, assumir-lhe a inteira responsabilidade], neste nem faz, nem age, mas *gerit*, isto é, suporta [*sustinet*] (Varrão apud Agamben, 2008, p.12).

O gesto romperia a dualidade entre *práxis*, relacionada à dimensão do agir, e da *poiésis*, ao fazer. Fazer é um meio para um fim, para obter um produto. Agir é uma finalidade em si, sem meios. O gesto não “se produz, nem se age, mas se assume e se suporta” (Agamben, 2008, p.13).

Se lembrarmos a discussão de autoridade empreendida no capítulo quatro, por meio da qual concluímos que a relação observada no campo entre maestro e músico tratava-se de uma relação de hierarquia, em que o maestro-professor era investido de um poder externo (da instituição de ensino), que lhe outorga poder, a dimensão do gerir, que Varrão ressalta, se torna mais evidente na realidade que me propus a observar. O maestro não é aquele que cria a música, tarefa do compositor, tampouco é aquele que age a música, competência do músico, quem efetivamente cria o som na relação com o instrumento durante o espetáculo. Ao maestro compete gerir o grupo, ser responsável por ele, tendo, o gesto, relação com a exibição de uma capacidade de “medialidade”, termo usado por Agamben. Não devemos compreender o gesto como pensado previamente para atingir algo, no sentido da comunicação de um conteúdo, nem somente como algo puramente estético, ou um conteúdo em si. O gesto serve para expor a medialidade, assumindo, para Agamben, um sentido político. Por meio do gesto, nos damos conta da comunicação da própria comunicabilidade, pois podemos “ser em meio a”, ou seja, nos recordamos que integramos um grupo e que há uma vida política em sociedade. Lembramos que o ser humano é um ser de linguagem, pois o gesto “é a esfera não de um fim em si mesmo, mas de uma medialidade pura e sem fim que se comunica aos homens” (Agamben, 2008, p.13).

Há, no gesto, uma dimensão política, pois apesar de sua falência segundo a lógica de Agamben, que como salientei, não se aplica ao campo, na sociedade atual ainda teríamos condições de nos reapropriarmos do mesmo. Nesse cenário em que o gesto sucumbiria, o maestro aparece enquanto um profissional cuja rotina se dá no e

pelo gesto. Mas isso ocorre de um modo todo singular, pois ele também é uma peça do espetáculo, prestando o público muitas vezes mais atenção ao gestual do regente do que à técnica ou mesmo à própria música emanada pelos instrumentistas, como discutido no capítulo anterior. O maestro é parte do drama da representação do espetáculo junto com os músicos, mas gesticula, gere o grupo por meio do gesto, evidencia a dimensão da mediação que efetua entre o autor da obra, que foi quem a fez, e os instrumentistas, que a agem.

Samuel parecia reconhecer esse papel do maestro como um mediador, pois certa vez disse que “é uma comunicação mediada. O maestro é o mediador entre músicos e partitura”. Numa outra ocasião, me mandou, inclusive, anotar enquanto falava, pois julgava importante: o maestro “cria um momento de união. Agrega as pessoas a seu redor. Na verdade, ao redor da música, porque não é o ego do regente, e nós estamos a serviço do compositor”. O aluno concordou com a fala do professor, ao complementar, afirmando que os músicos produzem o som, “até porque eles são o som, o instrumento”. Contudo, essa visão do maestro como um mediador, de alguém que deveria “ajudar os músicos”, conforme disse Samuel, coexiste com a visão de que o músico é um “profissionalzinho difícil”, “mal de músico”, e do “maestro como caçador de tesouros, em busca dos pequenos detalhes na partitura”, como aquele que realmente direciona, que “pinta o som da orquestra com o seu gestual”, para retomar algumas frases ditas no campo por Rodrigo e Samuel.

Todas as expressões acima foram ditas por Samuel, com exceção das duas que denigrem a imagem dos instrumentistas (“profissionalzinho difícil” e “mal de músico”), enunciadas por Rodrigo, que sempre enfatizava que “o músico era um profissional muito orgulhoso”. Mas são as duas últimas passagens, do maestro como caçador de tesouros e do regente como responsável por dar o colorido à música que nos remetem ao discutido na seção *Autoridade e criação*, no quarto capítulo, quando ressaltai o fato da opinião pública, da área musical, músicos e o próprio maestro se posicionarem enquanto o “artista autêntico”, embora, como já falamos, seu papel seja o de um mediador e não efetivamente de produtor e criador. O maestro acaba assumindo o papel de líder, sendo uma metáfora de sucesso e genialidade no imaginário coletivo.

Lago (2008), um maestro-escritor, cujo livro foi citado várias vezes ao longo desta tese, reconhece essa dimensão da mediação: “o maestro é o mediador que constrói suas interpretações valendo-se de consumada habilidade para se comunicar tanto com a orquestra quanto com a plateia. Esse é um dos principais determinantes de sua arte”

(Lago, 2008, p.96). Esta citação é intrigante, pois ao mesmo tempo que evidencia o caráter mediador do regente, também defende a ideia do maestro como artista autêntico, que constrói suas próprias interpretações da obra, ressignificando sutilmente, ou não, a peça concebida pelo compositor. É como se apenas no *hic et nunc* o ouvinte pudesse ter contato com essa mística que se desdobra em um concerto, de um mediador líder, que, de certa forma, também contribui para a obra, de maneira mais ou menos singular. Apenas o poder de dar voz aos instrumentos, autorizando ou não o turno de fala, já torna a figura do regente poderosa, mas quando associado a um aspecto inventivo, de genialidade, atribui ainda mais força a esse *ethos*. Temos, portanto, duas ideias básicas de regência que coexistem: o regente que serve ao compositor, sendo fiel à obra concebida, e o regente intérprete, que dá seu próprio colorido às peças. Lago (2008) disserta sobre a origem dessas duas maneiras contrastantes de conceber a regência:

Duas tendências surgem como antinômicas entre os diretores com relação à partitura: a primeira, iniciada por Berlioz, dedica um escrupuloso respeito à leitura da obra e tem em Karl Much, Richard Strauss e Felix Weingartner, seus principais expoentes; a segunda corrente, liderada por Wagner, preconiza a prevalência da visão intuitiva, do direito à subjetividade e certas liberdades interpretativas, que vão até aos “retoques” da partitura. Dela fazem parte, além de Mendelssohn, Wagner, Liszt, Hans von Bulow e Gustav Mahler, que fazem da obra musical, algumas vezes, uma expressão que é mais a deles próprios que do compositor (Lago, 2008, p.48).

A partir das observações no campo, concluo que Rodrigo e Samuel se valiam de ambos os argumentos para constituir seus *selves*, de acordo com a situação, apesar de o mais usual ser o discurso de “estar a serviço do compositor”, até porque era uma aula, ou seja, uma atividade pedagógica em que o aluno precisava compreender a partitura e ensaiar o repertório gestual, não cabendo tanto essa dimensão criativa, que só poderia ser trabalhada quando o aluno estivesse mais avançado. Mas em algumas ocasiões o maestro fazia pequenas adaptações, como quando decidiu que, na apresentação de uma ópera, a orquestra não executaria a abertura, preferindo que tal parte fosse colocada em um autôfalante. Um aluno questionou a decisão, perguntando qual o motivo, e o maestro explicou que faltavam vários instrumentos na orquestra, como o tímpano. Segundo ele, iria soar “caricato”. Outro exemplo que demonstra uma interferência na partitura é notório quando o professor fala sobre uma mudança que teria feito em uma obra, ao explicar que, “ a orquestra às vezes precisa de uma preparação para entrar no

tempo. Você cria uma “*fermata*⁵⁶” que não está sinalizada na partitura. Isso por que quando o cantor entra no *réquiem*⁵⁷ o padrão de regência muda”, ou seja, ele cria uma pausa que não existe para possibilitar que os músicos entrem juntos em um trecho no qual o caráter da música se altera.

Apesar de apenas ter observado o professor efetivo da cadeira de regência lecionando para Rodrigo durante um mês, ele chegou a abordar essa questão do respeito ao compositor, que vimos ser mais forte no campo que a do maestro/criador. O professor afirmou que o conhecimento sobre a vida e escola dos compositores é importante para o maestro. Para ele, o regente tem que demonstrar que entendeu a intenção do autor, pois “a memória da obra interpretada é trazida para o presente”, como enfatizou o maestro.

A gestualidade do maestro envolve, obviamente, uma questão técnica, pois parte da atividade consiste em justamente constituir um repertório de gestos que possibilite a mediação entre obra e músicos, resultando na melhor execução possível, já que “os movimentos do regente não acontecem do nada, pois tudo tem uma sequência lógica, o que possibilita o discurso musical”, como explicou Samuel em uma aula de regência. Ou seja, é um gesto que pressupõe conhecimento, embora um conhecimento que de certa forma fique inscrito no sujeito, internalizado. O compositor cria o conteúdo do discurso musical, seguindo a gramática própria da área, e o músico age o conteúdo do discurso musical, emitindo-o, enquanto o regente medeia o discurso utilizando o gesto como um canal, evidenciando, com isso, a comunicabilidade do discurso musical.

O professor, em uma aula de regência, tentava melhorar a dinâmica corporal de Rodrigo, alegando que ele estava muito tenso e que precisava de movimentos mais suaves, que só viriam a partir do momento que ele relaxasse um pouco, pois Rodrigo estaria “lutando contra uma força que você está criando porque Música é movimento. O que a gente faz é movimentar os músicos” (notas de campo. Dezembro de 2013). Para pensar nos termos de Agamben, o maestro ajudaria a levar o músico à ação.

Apesar de Samuel, durante as aulas de regência, sempre enfatizar a “clareza do gestual”, tal repertório emergiria quase que como um reflexo, uma memória inscrita no corpo e que se faz presente para cumprir a tarefa de mediar músicos e obras. Nas primeiras aulas, uma observação constante do professor era a de que o aluno estava tenso. Vale ressaltar que eu ouvia a mesma coisa do meu professor de viola nas aulas. A

⁵⁶ Do italiano, significa suspensão, parada.

⁵⁷ Obra com caráter fúnebre.

tensão realmente atrapalha, no caso da viola, o som tende a arranhar; e, com a batuta, costuma gerar uma regência dura. O mestre pedia para o aluno “deixar fluir. Não pode ficar duro. Não pense. É uma técnica fluida”.

A negativa em racionalizar se coaduna com as observações do trabalho de campo empreendido por Coelho (1989) com os alunos de teatro. Ela reconheceu uma valorização do sentir, em detrimento do pensar. Embora não tenha sido um fenômeno tão recorrente ou intenso como no campo da referida pesquisadora, notei que, em alguns casos, principalmente quando o maestro precisava se entregar mais à música, ele não poderia pensar. Quase como se razão e sentimento fossem excludentes.

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

Na mesma aula em que a citação acima fora dita, Samuel complementou sua explicação afirmando que o maestro não pode se entregar muito senão não escuta e se perde. É uma batalha entre a razão e o conseqüente esforço para “manter o pulso”, que significa todos tocando no tempo - que seria o mais fundamental no trabalho do maestro, e o desejo de conseguir que os músicos interpretem de modo belo, expressivo, artístico, que envolveria a dimensão do sentir. O excesso de razão levaria a uma “regência robótica”, nas palavras do professor, sem emoção, enquanto que a exacerbação do sentir atrapalharia a parte rítmica, gerando confusão. O maestro comenta que se trata de “um impressionante trabalho corporal. No início, quando eu comecei a reger, não fazia nem um quinto do que faço hoje. Com o tempo eu percebi que precisava me soltar”. Respondi dizendo que envolvia muito ensaio e erro e ele disse que sim, que para constituir um repertório gestual somente testando para ver o que funciona, como os músicos reagem.

O maestro brinca, ao final de uma aula, dizendo que “fazer teatro” e grandes gestos pode impressionar a plateia, mas musicalmente geralmente não representa ganhos. Esse discurso de uma economia do gesto ou o gesto claro foi recorrente ao longo de todo o campo, como discuti anteriormente, e servia não apenas para preservar as forças físicas do regente, no sentido de ele não se desgastar demais, causando inclusive possíveis lesões, como também de tirar um pouco o holofote do maestro, já

que o objeto de culto deveria ser a música em si. Mas um sentido teatral, de performance, é inerente à regência, bem como ao trabalho dos próprios músicos, como abordamos no início deste capítulo, sendo uma das explicações possíveis para a importância do “ver tocar”. Esse trabalho performático do regente é visível na passagem abaixo, na qual o professor explica ao aluno como fazer um gesto bem enfático.

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

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

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

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

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

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

Professor: Mas você faz esse teatro com eles?

Rodrigo: Faço.

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

O foco da conversa acima é a característica performática, teatral da regência, apresentada no capítulo quatro como sendo um dos fatores que levariam a uma mitificação do *ethos* do maestro. Já que opinião pública e mídia teriam contato com esse profissional massivamente durante sua representação dramática, na qual vemos o maestro comandando um grupo de músicos durante o espetáculo, a imagem que criamos em nosso imaginário acerca desse profissional é a de um grande líder, ainda associada à questão do grande artista, pois subentende-se que o regente consegue ocupar a posição por conta de muita competência, de “maestria”, para usarmos um termo popular para descrever habilidades excepcionais, e que está associada à ideia da regência.

No diálogo também notamos a dimensão de líder do regente, que precisaria obrigar todos a tocarem juntos, o que nos remete à discussão de autoridade feita no segundo capítulo, já que “O leme da orquestra está com você”, como disse o professor ao aluno ao explicar o papel do maestro. A representação dramática da profissão também é algo consciente para Samuel e Rodrigo, quando empregam enunciados e expressões que remetem à dimensão cênica, tais como “eu não sou ator”, “teatro”, “papel de bobo” e “essa coisa de ator”. Percebemos também resistência do aluno em fazer conforme o professor explicava, pois ele queria executar o mesmo movimento de modo mais contido, o que parece ir ao encontro de sua postura religiosa e do discurso sobre a humildade, que costumava pregar. Música, para ele, representava adoração (Cf. pág. 85 da tese). Mas aquela parte em especial, segundo o professor, exigia mais paixão, o que parecia constranger o aluno, movido por uma ética religiosa.

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

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

Passo 1 – andamentos

Passo 2 – entradas

Passo 3 – dinâmicas.

(Anotações de campo, agosto de 2014)

Andamento (cf. pág.145 da tese) e entradas (Cf. pág.50 da tese) podem ser associadas a um tocar correto, enquanto que respeitar e repensar dinâmicas teria mais relação com a alma da música, o que nos faria “ouvir, então, toda a cambiante das distinções que vão oscilando dos graves aos agudos, o campo movente da tessitura [...] no qual as notas da melodia farão a sua dança” (Wisnik, 2011, p.21).

O maestro, então, ao trabalhar com as dinâmicas, tornaria a música singular em sua execução. Ao maestro compete se expressar através do gesto, que envolve não

apenas o uso das mãos e braços, mas também do olhar, da expressão do semblante, e até mesmo da respiração. Deve levar o músico à ação, lembrá-lo de que ele faz parte de um todo maior, a orquestra, e de que o instrumentista tem um papel a desempenhar que não se resume a um tocar correto e neutro.

O maestro, contudo, não deve apenas levar o músico à ação, mas garantir que essa ação esteja em consonância com aquilo que o compositor idealizou, caso seja um maestro que assuma uma postura de ser fidedigno ao criador, ou um tocar que vá ao encontro de como o regente agiu criativamente em cima da criação feita por outrem. De qualquer forma, seguindo Agamben em sua racionalização sobre os gestos, o maestro coloca em evidência a comunicabilidade da comunicação, quer dizer, do uso da linguagem musical e como esta relaciona a todos no momento do espetáculo, ou seja, compositor, músicos, público e o regente. Por dizer respeito a todos, inclusive ao público e à crítica, para pensarmos para além do intramuros da orquestra, isso investe os sujeitos de potência política, de acordo com Agamben, pois a linguagem é a amálgama da qual podemos todos nos valer. Se o maestro aparece como um ator de suma importância para que o espetáculo ocorra, do que decorre sua mitificação, é porque é ele o responsável por trazer o discurso musical à tona, ele é quem comunica o discurso musical. Se lembrarmos que a realidade orquestral muitas vezes é utilizada como metáfora para uma sociedade em harmonia, coesa, numa concepção mais funcionalista, como a de Halbwachs, conforme discutido no terceiro capítulo, essa justaposição com a filosofia do gesto de Agamben possibilita uma outra compreensão desse microcosmos.

A análise de exemplos do campo sugere que a aparente harmonia não é tão estável, assim como a posição de hierarquia que, embora institucionalizada, em algumas ocasiões virava alvo de disputa política. Para citar dois casos já explorados, basta lembrarmos de quando o aluno de regência quis fazer o gesto de uma maneira diferente da ensinada pelo maestro, ou quando reclamou que não era ator, se negando a dar tanta ênfase dramática. Em uma ocasião em especial, essa disputa política travada entre o líder e os subordinados ilustra bem o que procuro explicar. Em um ensaio em que a *spalla* era também a solista, ela reivindicava tocar do modo que ela julgava melhor, entrando num embate direto com o maestro.

Maestro: nessa parte está marcado com resolução⁵⁸.

⁵⁸ Resolução, na música tonal ocidental, é a necessidade que uma nota e/ou um acorde tem de se mover de uma dissonância (um som instável) para uma consonância (um som mais final ou estável).

Spalla: eu prefiro fazer sem.

Maestro: Faz como quiser.

O maestro respondeu ríspido e sem dar muita importância à recusa, mas os músicos perceberam que um desconforto fora criado e, no final do solo, um instrumentista elogiou a *spalla* dizendo “Brava”, um jogo de duplo sentido que brinca com o cumprimento recorrente (bravo), aparentemente adaptando para o gênero da instrumentista o que poderia sugerir que o elogio foi exclusivamente para ela. Mas o rapaz dissera “brava” rindo, e outros músicos também caíram na gargalhada. Após aquele enunciado, podemos perceber a conotação irônica do trocadilho, que, ao mesmo tempo que elogia, na realidade intenciona ressaltar o temperamento da musicista, e, de certa forma, a conduta inadequada de contestar o poder do maestro. Nesse caso, o músico brincalhão acaba atuando como um mantenedor da ordem vigente, reconhecendo e reforçando a autoridade do regente. Essa atitude do músico que defende a ordem hierárquica vigente pode ser interpretada, em termos goffmanianos, como uma mostra de deferência, o que sinaliza a prevalência da autoridade, que continua influenciando a interação. O que ocorre, mesmo nas sociedades mais hierarquizadas, são “momentos, situações ou papéis sociais que permitem a crítica, a relativização ou até o rompimento com a hierarquia” (Velho, 1978, p.40). Obviamente, os indivíduos que prestam deferência para alguém podem sentir que fazem isso meramente porque ele é um exemplo de uma categoria, ou um representante de alguma coisa, como é o caso de Samuel e do regente efetivo que, além de serem considerados indivíduos de prestígio no meio musical, na configuração do campo, também eram investidos de um poder externo, delegado pela universidade.

Mas nem sempre a deferência é prestada apenas pelos atores considerados subordinados, já que esta é uma visão extremamente limitadora da deferência, destacando-se dois motivos para tal: 1) há inúmeras formas de deferência simétrica que pessoas em igualdade social devem umas às outras e 2) há obrigações de deferência que os superiores devem aos subordinados, como quando o maestro cumprimenta o *spalla* no concerto.

O advento da fachada de maestro-intérprete após o século XIX ajuda com que a profissão adquira um *status* diferenciado, dotado de aura, contribuindo para uma mitificação do maestro de orquestra. Tal mitificação se torna ainda mais intensa pelo fato do regente gerir o grupo, levar os instrumentistas à ação, sendo um elemento

mediador entre o compositor e os instrumentistas. Apesar do maestro não criar e agir a música, é ele quem acaba a personificando, pois, como vimos acompanhados por Agamben, ele evidencia a comunicabilidade do discurso musical. Samuel, e consequentemente Rodrigo, que costuma incorporar o discurso de Samuel, deslizam entre a defesa do maestro-intérprete, que estaria relacionada à discussão de autoridade e à ideia do maestro como o artista autêntico da orquestra, em detrimento dos músicos que seriam tutelados; e do maestro a serviço da Música e, consequentemente, do que o compositor idealizou. Foi possível inferir, a partir do discurso dos colaboradores da pesquisa, que tais discursos não são auto-excludentes, mas representam diferentes mentalidades acerca da regência que coexistem, com os atores se valendo de um ou de outro de acordo com o contexto. Com isso, temos uma memória do regente autoritário, explicitada por Rodrigo e Samuel como ultrapassada, mas presente em alguns discursos em que há uma defesa de um nível de autoridade. Por outro lado, interpreto que há uma memória em construção que defende uma relação mais simétrica entre instrumentistas e regente. Essas duas mentalidades integram o *ethos* da profissão e influenciam na constituição do *self* de regente de orquestra em formação de Rodrigo.

6 CONCLUSÃO

Início a conclusão narrando um pouco meu percurso ao longo do trabalho etnográfico. Em seguida, retomo as três questões de pesquisa que elenquei na introdução e procuro respondê-las. Por fim, analiso as limitações do estudo e aponto questões de pesquisa que podem ser exploradas em trabalhos futuros.

Apreendi muito com a pesquisa e com o método etnográfico, que nunca havia explorado antes. Foram vários os desafios, desde o ingresso no campo, mais complicado do que imaginei que seria, até o modo como coletar e organizar os dados - tarefa complicada quando você tem mais de cem páginas digitadas de anotações de campo e quinze horas de arquivos de áudio com os registros das aulas de regência, além de duas entrevistas, cujas transcrições totalizaram cerca de 40 páginas. Também vale ressaltar a dificuldade que foi para mim, durante um período, sair da minha residência exclusivamente para ir ao campo, que ficava a duas horas de distância. Não só pelo tempo de deslocamento, mas também pelo fato de eu ter sido vítima da violência urbana algumas vezes, fatalidades que ocorreram em concomitância com parte do trabalho de campo. Preguiça, cansaço e medo eram obstáculos que, em alguns dias, precisavam ser transpostos. Entretanto, quando eu chegava ao campo, local que realmente gostava de frequentar, esses sentimentos passavam, até porque tive a felicidade de ser bem acolhida na escola de música, tanto que mantenho contato, por meio de redes sociais, com algumas pessoas que lá conheci.

Acredito que a experiência durante a pesquisa também tenha fortalecido minha relação com a música, que sempre foi intensa. Algumas pessoas, quando chegam em casa e desejam se entreter, ligam a televisão ou o computador. Eu sempre preferi escutar música. A experiência do campo, aliada às aulas de viola que tive por quase um ano, certamente contribuíram para que eu me tornasse uma boa ouvinte, no sentido de Adorno, alguém capaz de tecer juízos fundamentados, embora não tenha pleno conhecimento nem da técnica nem da estrutura musical.

Nunca foi uma pretensão adquirir a escuta ativa musical, embora eu admire muito os profissionais da música que a possuem. No entanto, saio do campo valorizando ainda mais essa expressão artística e os profissionais que conseguem se sustentar a partir dela, já que em nosso país, de maneira geral, as formas de arte não são valorizadas e a educação tampouco. O campo afinou essa minha relação com a música,

reacendeu a vontade de estudar canto, após ter contato com os cantores líricos que trabalharam em conjunto com a orquestra de alunos em algumas apresentações, e também de estudar mais a viola, prazer que descobri a partir da dica de Rodrigo, que foi também quem indicou o meu professor.

Ao focar o processo de formação de Rodrigo, procurei analisar três questões de pesquisa, conforme elenquei nas considerações iniciais. Retomo-as para efeitos desta conclusão:

- 1) Como se constitui o *self* do maestro em formação?
- 2) Como Samuel e Rodrigo evocam a memória da profissão nas suas ações? Como agem colaborativamente na definição do que é ser maestro?
- 3) Considerando a interação com uma orquestra uma das ações fundamentais na formação do regente, como Samuel e Rodrigo organizam suas atividades tendo em vista que o ensino da regência ocorre na ausência de uma orquestra?

Com relação à primeira questão de pesquisa, refleti sobre como se dá a formação do *self*, com base na dinâmica da formação do *self* de um indivíduo, a partir de Mead (2010), operando com as categorias do “mim” e do “eu”. Vimos que o “mim” é a parte coletiva do *self* (expectativas dos outros tais como percebidas pelo indivíduo, as normas da sociedade, os valores coletivos), ao passo que o “eu” é a resposta dada pelo indivíduo. Essas duas fases constitutivas do *self*, o “eu” e o “mim”, estão implicadas uma na outra, em constante diálogo, numa relação indivíduo e sociedade, ou seja, num trabalho de memória de Rodrigo, que constitui seu *self* a partir de como interpreta a cultura de grupo dos regentes de orquestra e do mundo orquestral. O *Ethos* integra a dimensão do “mim”, no sentido de que representa os valores sociais do grupo.

O *self* é a resposta do “eu”, levando em consideração o “mim” e projetada para uma audiência. Nosso *self* é elencado de acordo com o contexto. No caso de Rodrigo, apesar do *self* de pai, trabalhador da construção civil, morador de cidade interiorana surgir, o *self* de regente em formação predomina, dado o contexto da Escola de Música e a estrutura de participação das disciplinas Prática de Orquestra e Regência Orquestral, as duas principais atividades em que me engajei ao longo dos quase dois anos de pesquisa etnográfica. O campo observado e analisado, apresentado no capítulo 2, contemplou essas aulas, as apresentações que a orquestra de alunos realizava, cerca de

três por semestre, além das interações variadas nas imediações da escola de Música. Apesar de um enfoque na formação de Rodrigo e nas interações entre este e Samuel e nas interações entre Samuel e os alunos da orquestra, também integram o corpus da pesquisa as interações entre os alunos da disciplina de Prática de Orquestra e Rodrigo, e mesmo de atores menos habituais no campo, como, por exemplo, uma cantora que participou de um espetáculo específico, mas que conhecia Rodrigo e conversou com ele sobre a preferência pela prática, em vez da teoria, ou algum ex-aluno ou colega de Rodrigo que, ao cruzar conosco, se engajava em uma conversa rápida com o regente em formação.

A discussão das duas dimensões meadinianas do *self* e do *ethos* integra o capítulo três, no qual defendi a perspectiva interacionista de Mead como adequada para lidar com meu objeto de pesquisa: o processo de formação de Rodrigo na área da regência orquestral. A perspectiva de Halbwachs daria conta da dimensão social, mas não nos ajuda a explicar o “durante”, pois privilegia as normas sociais sedimentadas, que agem de modo externo ao indivíduo. A perspectiva de Mead favorece o processo, mas não ignora o social, indo ao encontro da perspectiva interacionista que pressupõe a relação indivíduo/sociedade. O sujeito é tido como um agente, cujas ações ocorrem tomando por base valores e normas sociais, seja acatando-as, refutando-as ou ressignificando-as. Enquanto a visão de Halbwachs prioriza aquilo que seria o equivalente à dimensão do “mim” meadiniana, ou seja, as normas, expectativas e valores sociais, é possível analisar a formação de Rodrigo a partir das respostas que o “eu” dele fornece às demandas que surgem no curso das interações em que se engaja. Quando ele, por exemplo, tenta negociar uma maneira de reger que diferia daquela que Samuel procurava ensinar, ele posiciona-se politicamente almejando uma simetria na relação com Samuel, o que coloca em suspenso a autoridade e a hierarquia. Essa foi a resposta que seu “eu” deu durante a aula, em vez de uma postura mais conformista de limitar-se a reproduzir o movimento ensinado por Samuel. Como discutido, a resposta do “eu” em Mead é inesperada, pois o indivíduo possui agência. No caso, ele se alinha como um aluno preparado, que tinha estudado a matéria, lido no livro que embasa o curso uma outra maneira possível de executar o movimento, trazendo o argumento do livro como elemento para dar peso ao que negociava.

Ainda com relação à primeira questão de pesquisa, como se constitui o *self* do maestro em formação, compreendemos que as ideias de valor de culto do regente, a aura, o processo de evitação e as figuras intermediárias, a deferência e a ideia do

maestro como uma imago, são fatores constituintes de uma distância que é construída em torno do regente. Vimos que a distância não é exclusiva do âmbito orquestral, na relação maestro-músico, mas também está presente na relação entre maestro e público, maestro e opinião pública e maestro, críticos e jornalistas. A distância é constitutiva do *ethos* do regente, ajudando na construção do “mito do maestro” (Lebrechet, 2002). O *self* dos regentes, incluindo o do aluno em formação, dialoga com essa memória e valores que integram o *ethos* do grupo. A discussão sobre autoridade e distância, enquanto instâncias constitutivas do *ethos*, foram alvos do capítulo quatro. É importante ressaltar que a análise sobre a distância e a questão da autoridade conversam intensamente, pois há todo um conjunto de fatores que servem para resguardar a aura e a fachada do regente, conforme elucidei acima. Se a modernidade traz consigo uma espécie de crise da autoridade, como assinala Arendt (2014), a relação entre maestro e músicos se transformou nas últimas décadas. De fato, pude observar a coexistência de duas linhas de discurso acerca da relação maestro e músico, que, embora possam sugerir contradição, eram construídas por Samuel, Rodrigo e outros agentes do campo de acordo com o micro contexto. De um lado, temos enunciados que defendem uma regência amistosa, amparados pelo argumento de que o maestro deve agir em função da música e deve nutrir um bom relacionamento com os músicos, buscando uma relação mais simétrica. Alguns exemplos do campo analisados neste trabalho corroboram esta interpretação: a *spalla* que se recusou a tocar quando o maestro solicitou, a liberdade facultada pelo mestre para que os músicos fizessem perguntas durante o ensaio, o fato do aluno de regência querer fazer o movimento com a batuta de modo diferente daquele que o regente ensinou e a ideia de que o regente deve estar a serviço do compositor, sendo sua função unir todos ao redor da música, e não de si, como asseverou Samuel. Tais construções discursivas, em minha análise, evidenciam um processo de diminuição no espectro de distância que encobria o *ethos* do maestro. O discurso da regência amistosa era amplamente defendido, inclusive em interações com os alunos e outros maestros.

Do outro lado, temos alguns enunciados de Samuel e Rodrigo que apontam para a valorização da autoridade na relação maestro-músico. Essas elocuições eram performatizadas por Rodrigo e Samuel mais veladamente, geralmente na aula de regência ou em alguma conversa em que apenas nós três estivéssemos engajados. Exemplos do campo que embasam essa interpretação podem ser mencionados quando, por exemplo, Samuel explicou para Rodrigo, antes de ele começar a reger, que era

preciso “dar um olhar autoritário”, ou quando Samuel afirmou que os músicos respeitavam o maestro autoritário e cooperavam mais com ele nos ensaios, apesar de falarem mal desse tipo de maestro pelas costas. Há outras elocuições que relacionam a autoridade à construção de uma fachada favorável para o regente. Isso é passível de observação quando Samuel enuncia que “tem que ter um ar autoritário, principalmente quando você não conhece os músicos”, ou então “tem músico que sabe que o maestro é bom só pelo jeito que ele sobe no palco” (notas de campo. Abril e setembro de 2014). Ou mesmo quando Rodrigo, defensor frequente da humildade como sendo uma característica fundamental para maestros e músicos, alega que “músico é um bicho muito abusado, às vezes”, ou quando afirma que “a culpa é dos músicos, que não estudam para o ensaio e depois ficam ressentidos porque o maestro tem que ajeitar as coisas. Eles não entendem que o regente é o líder”. Logo após essa fala, o professor ressaltou que nem todo ensaio é ruim exclusivamente por conta dos músicos, pois o regente também erra. Tal enunciado de Samuel demonstra uma postura apaziguadora era constante do maestro, que, em muitas ocasiões, assumia o erro, dizendo que “se perdeu” ou assumindo que “tinha estudado pouco a obra”. Outra marca dessa característica apaziguadora é visível nas elocuições “a peça é muito difícil” ou “eu sei que estou indo um pouco rápido demais” (notas de campo), em função da aproximação de uma apresentação.

Tais enunciados desoneram os músicos em formação, remanejando parte da culpa do erro para Samuel, para a dificuldade da peça ou para o pouco tempo disponível. Vale lembrar que essas construções discursivas se distanciam da imagem pré-concebida que eu tinha do regente de orquestra, antes de começar a pesquisa. Eu imaginava que o autoritarismo era uma característica dos regentes de orquestra na relação com o músico, mas Samuel tinha uma postura muito diplomática e pedagógica, buscando uma relação mais simétrica com os alunos, embora saibamos que isso não seja plenamente possível por conta da dinâmica institucional. Notamos, também, um deslizamento discursivo, com Samuel se posicionando, muitas vezes, mais como professor do que como maestro. Apesar do erro ser algo difícil para o músico lidar, pois em apresentações ao vivo o erro não deve ocorrer, vimos, a partir dos enunciados acima, que Samuel relativiza, divide e mesmo assume o erro, o que o afasta de uma memória da profissão que representa o regente exclusivamente como alguém infalível. Por conta desses deslizamentos de posição, com Samuel se construindo discursivamente como regente, professor ou músico e Rodrigo, como aluno de regência, regente ou músico,

optei por priorizar o uso do pseudônimo, já que, dependendo do contexto, diferentes fachadas e construções discursivas eram performatizadas no cenário. A minha posição também mudava e eu oscilava de pesquisadora, para leiga e aluna. A escolha por nomear os colaboradores de pesquisa também possui ligação com a minha perspectiva teórica interacionista, que entende os indivíduos como agentes da realidade social.

Temos, então, a coexistência de dois tipos de discursos: o do regente amistoso e o de uma regência autoritária. O argumento central da regência amistosa é “aquele tipo de regente autoritário é coisa do passado” (Samuel. Outubro de 2013). A defesa da regência amistosa não preconiza apenas a busca por relações mais simétricas entre regente e músicos, mas também a mudança de comportamento do maestro na interação com o público, como é possível inferir a partir do enunciado: “tem regente que no ensaio tem gesto pequeno e no concerto que exagera. O regente não deve chamar a atenção para si no concerto. Como as coisas mudaram...” (notas de campo. Professor efetivo da cadeira. Março de 2015). Identifiquei a maior frequência do discurso do regente amistoso, defendido por Samuel e Rodrigo. Este construía seu *self* profissional embasado prioritariamente por essas ideias, em contraponto à visão de um regente com punho de ferro, concepção considerada atrasada e não produtiva por Samuel e Rodrigo.

A maneira como Samuel e Rodrigo respondiam à dimensão do “mim” meadiniana, ou seja, ao *ethos* do grupo, valendo-se do discurso da regência amistosa ou de argumentos que defendessem uma postura mais autoritária com os músicos, relaciona-se à segunda questão de pesquisa: “Como Samuel e Rodrigo evocam a memória da profissão nas suas ações e como agem colaborativamente na definição do que é ser maestro?”. A performatização de Samuel e Rodrigo, durante as observações no campo, evocam, refutam ou ajudam a reconstruir a memória da profissão e os valores inerentes ao *ethos* da carreira. O fato de Rodrigo incorporar, por exemplo, em seu discurso, as características de clareza e objetividade da regência orquestral defendidas por Samuel, significa um determinado posicionamento político que o aluno decide performatizar em sua fachada de maestro em construção. A defesa da clareza e da objetividade está relacionada ao discurso da regência amistosa, que recusa a ideia do “mito do maestro” (Lebrechet, 2002). Esses posicionamentos, tanto de Samuel quanto de Rodrigo, reforçam e ajudam a construir uma determinada memória da profissão, que se afasta de valores autoritários praticados por alguns regentes nos séculos XIX e XX, como Toscanini e Karajan, para mencionar dois regentes que citei ao longo da tese. Estas figuras, na realidade, servem para inspirar novos modelos de gestão, fazendo com

que noções contemporâneas de uma regência mais democrática compitam com antigos valores que pregavam um poderio quase absoluto dos maestros perante os músicos. O discurso da regência amistosa, enunciado por Samuel e incorporado e recorrentemente enunciado também por Rodrigo, defende um regente mais comedido, “menos estrela”. O argumento da clareza e da objetividade também era ressaltado por Rodrigo à medida que ele foi se familiarizando com a regência orquestral, pois percebi um movimento que constituiu em desvalorizar a regência de coro, valorizada por Rodrigo no início do campo. O aluno iniciou a graduação de regência apenas um mês antes de meu ingresso no campo, e nos primeiros dois meses de observação, ainda defendia e elencava argumentos calcados na regência de coro, com a qual estava familiarizado. Porém, esse discurso foi mudando rapidamente; Rodrigo abraça o discurso de clareza e de economia no gestual de Samuel, utilizando, muitas vezes, as mesmas elocuições empregadas pelo professor, ao afirmar, por exemplo, que “a regência orquestral é mais clara e objetiva”. Interpreto tais enunciados como uma mudança de posicionamento do aluno ao longo de seu processo formativo, além de evidenciar como ele dialoga, compreende e começa a se posicionar dramaticamente enquanto um regente de orquestra.

A clareza do gestual é tida como uma das principais obrigações do maestro, constantemente tematizada nas aulas de regência. Apesar de ser um tópico recorrente, Samuel ou Rodrigo nunca definiram explicitamente o que seria uma regência clara. De maneira geral, no entanto, é possível inferir que a clareza se assentaria no fato do regente não exagerar desnecessariamente no gestual para impressionar o público, tendo relação com o entendimento do som da obra, que decorre por meio de estudo detalhado da partitura. A escolha de um repertório de gestos se dá pela “natureza do som que também determina a técnica adotada” (notas de campo).

A projeção favorável da fachada de regente em formação que Rodrigo constrói, após revelar seu passado na construção civil, também se relaciona com a segunda questão de pesquisa. Rodrigo ressignifica um valor que integra o *ethos* do grupo (o de que trabalhos envolvendo a força não são positivos), ao ressaltar que aprendeu, na construção civil, a “fazer bem feito”, e que as habilidades manuais o ajudam como *luthier*. Ele efetua uma escolha no curso da interação, quando opta por omitir seu passado na construção civil. Durante o relato de sua história de vida e sua relação com a música, foi questionado diretamente por mim sobre qual atividade profissional exercia durante o período de tempo que ele não tinha mencionado. Diante da interrogativa, escolheu novamente, preferindo revelar seu passado na construção civil do que omitir

ou mentir, por exemplo. Contudo, ao narrar sua experiência profissional na construção civil, consegue habilmente performatizar um *self* de regente em que a construção civil não maculava a imagem que projetava, mas, ao contrário, a valorizava ainda mais.

O fato de Rodrigo mudar sua visão sobre as possibilidades que tinha no mundo orquestral também demonstram como o maior conhecimento da área permite ao aluno em formação novos posicionamentos. No início do campo, ele dizia ter ingressado na universidade com a finalidade de formar músicos e regentes na sua igreja, conforme apontado na seção 2.4. Quando questionado por mim sobre a possibilidade de ser um regente de uma orquestra profissional, ele alegou que o “tempo dele passou”, que ele teria que ter começado a faculdade mais cedo, mas que a vida dele tinha sido outra: a de pessoa que casou cedo, constituiu família e morava no interior. Com o avançar das minhas observações, e após uma conversa que tivemos durante um lanche, cerca de um ano após Rodrigo ter ingressado na graduação em regência, ele afirmou que talvez pudesse vir a conduzir uma orquestra profissional, pois tinha conhecido a história de uma regente que começou a atuar no mercado orquestral aos 40. Eu complementei falando que Isaac Karabtchevsk também começou relativamente tarde na Música, aos 21 anos, pois sua família não apoiava a carreira musical. Rodrigo passa, assim, da total incredulidade para aventar a possibilidade de reger uma orquestra sinfônica profissional, a partir do domínio gradual que obtem das competências dramáticas inerentes à performatização da fachada do regente de orquestra. A construção do *self* de Rodrigo, no caso relatado, estabelece nítido diálogo com valores e o ethos da profissão. Há uma mudança de posicionamento do regente em formação ou, nos termos de Mead, seu “eu” deu uma nova resposta no diálogo com o “mim”. Isso foi possível graças à compreensão mais aprofundada que Rodrigo adquire acerca das expectativas e valores que integram o “mim” do *ethos* do grupo de regentes de orquestra.

A tipologia que estabeleci, a partir de Samuel e do regente efetivo, também está ligada à questão dois de pesquisa. Ambos os maestros funcionam como tipos ideais: o regente efetivo, se aproximando ao semanticamente definido como maestro autoritário, pelos sujeitos de pesquisa, que seria alguém com “gênio forte”, que “cobra mais” (notas de campo), e Samuel optando por um posicionamento mais amistoso com os músicos. Rodrigo parecia preferir se posicionar como Samuel, ao reivindicar um discurso de humildade na Música, que também ia ao encontro de seu *self* religioso, evocado ocasionalmente no campo. Contudo, eu percebia deslizamentos, tanto de Samuel quanto de Rodrigo, em afirmações tais como “músico é uma raça complicada, ficam quietos

quando o maestro é estourado. Quando o maestro é tranquilo ficam fazendo comentários entre si durante o ensaio (...)” ou quando Rodrigo e Samuel discursivamente se posicionavam como os “artistas autênticos” e se referiam aos músicos como tutelados.

A terceira questão de pesquisa, relacionada à compreensão acerca de como Samuel e Rodrigo organizam suas atividades tendo em vista a ausência de uma orquestra ao longo do ensino/aprendizagem da regência, foi especialmente discutida no capítulo cinco, denominado de etnografia da audição. Os nativos se situam no campo a partir de uma escuta ativa, fundamental para todos os sujeitos de pesquisa na Escola de Música. Por essa razão, tal sentido é acionado intensamente, superando a própria visão, geralmente mais explorada no mundo ocidental, sobretudo em função dos meios de comunicação de massa. Vale destacar, no entanto, que a visão também possui um grau de importância elevado, em especial no monitoramento maestro/músico. Ouvir, para esses profissionais, significa um tipo de ação que mobiliza uma vasta bagagem teórica e técnica, diferentemente do significado normalmente atribuído no senso comum, que associa ouvir à passividade. No campo, a escuta nunca é distraída e passiva, mas ativa, sendo exercida quando o músico toca sozinho, em conjunto ou mesmo quando lê a partitura, pois instrumentistas e regente possuem o que chamei de imaginação musical, só possível a partir do domínio da escuta ativa musical. Ao lerem uma partitura, os nativos alegam que efetivamente a “escutam em suas cabeças”, incluindo Samuel e Rodrigo, que acionam intensamente essa dimensão imaginativa da escuta nas aulas de regência, nas quais nenhum músico estava presente e, portanto, nenhum som era efetivamente emitido. Ocasionalmente, cantarolavam uma melodia que regiam, mas durante boa parte da aula Samuel e Rodrigo ficavam mudos, com este demonstrando o estudo que fizera da regência e aquele consultando, esporadicamente, a partitura e checando o desempenho de Rodrigo.

A escuta dos integrantes do mundo orquestral, portanto, é ativa e técnica, envolvendo uma dimensão imaginativa, que só pode ocorrer em função do preparo técnico dos nativos. Ao longo de seu processo de formação, Rodrigo precisava se valer da escuta imaginativa, pois a orquestra e os instrumentistas eram projetados, sendo o foco de seu trabalho não só se apossar dos gestos, automatizando os movimentos o máximo possível, inscrevendo-os em sua memória corpórea, mas também prever como os músicos interpretariam seu gestual, pensar em um repertório de gestos que não causasse confusão, e buscar soluções para trechos possivelmente problemáticos.

A concepção de Agamben (2005) acerca do gesto subentende uma ação política, o que foi possível verificar a partir da análise de situações do campo, a exemplo de quando Samuel explica a Rodrigo que o aluno encontraria seu próprio jeito de fazer as coisas, “pois não há receita de bolo”. Ou, também, quando Rodrigo tenta convencer Samuel a fazer o movimento de uma forma diferente. O gesto pressupõe, portanto, um posicionamento político, ainda mais numa sociedade em que o gesto estaria desaparecendo, como defendia o autor italiano. Nesse contexto moderno, o maestro surge como uma espécie de homem-memória do gesto, pois boa parte de sua atividade, especialmente aquela com a qual o público e a opinião pública têm contato, pressupõe a habilidade de se comunicar com os músicos por meio do aparato gestual, facial, do olhar, expressão corporal e respiração. Vimos que o discurso verbal, tanto em situações de ensaio como de apresentação, não é valorizado pelos nativos que, inclusive, afirmam que maestro que fala muito “não se fez claro”, ou seja, tem dificuldade de se fazer entender por meio da linguagem musical.

A discussão acerca do maestro-intérprete ajuda a explicar a valorização da profissão do regente, pois, no início da carreira, esta não gozava de muito prestígio. Se no início da profissão, o maestro era apenas o responsável por manter o andamento e dar as entradas, além de desonerar os compositores de uma tarefa indesejada, com o avançar do tempo e a prerrogativa de que o regente interfere na obra, a ocupação de regente passa por um processo de valorização a partir do século XIX, com a ideia de maestro-intérprete. Essa ideia ajuda a explicar o processo de mitificação do maestro e a interpretarmos enunciados ditos por Samuel e Rodrigo no campo, como “a orquestra é o reflexo do regente”. O conceito de maestro-intérprete também explica a defesa que Samuel e Rodrigo fazem do maestro enquanto “artista autêntico”, que parece sugerir uma oposição com a fachada que os dois buscavam performatizar: a de maestro amigável com os músicos e a favor da música e do compositor. No entanto, representa uma linha de discurso ocasionalmente evocada e construída por professor e aluno, especialmente após alguma situação em que teriam ficado insatisfeitos com os músicos, ou ao conversarem sobre a importância e a função da ocupação do regente. Neste tópico, elocuições como “o maestro é o responsável por buscar tesouros na partitura” ou “temos o leme da orquestra” fizeram-se presentes.

Se o maestro ainda detém sua autoridade por diversas razões, como o seu carisma, ou o prestígio das instituições que o autorizam, ou por sua própria trajetória profissional, isso não impede que essa autoridade seja exercida num contexto mais

dialógico. Nesse contexto, professor e alunos, maestro e músicos negociam os limites dessa autoridade e a forma como ela será exercida. As performances dos indivíduos da escola de música, incluindo Samuel e Rodrigo, conjugam desempenho e gestos, visão e audição, sendo esta última entendida como uma forma de ação, numa interação artística por meio da qual Rodrigo constrói seu *self*. Foi desta performance, incluindo essa forma ativa de escuta, que busquei fazer aqui a etnografia.

Cabe destacar que não procurei criar uma tipologia do regente de orquestra, razão pela qual o título da tese apresenta a etnografia de um regente, e não a etnografia dos regentes. Conforme sinalizado, costumam ingressar de um a dois alunos de regência orquestral por ano na universidade, o que dificultaria o mapeamento de um comportamento coletivo. No entanto, como a pesquisa procurava não só compreender como o *self* do aluno em formação se constrói, mas também como isso ocorre em diálogo com uma cultura de grupo, o *ethos* do maestro de orquestra é tematizado, embora eu esteja preocupada em analisar as situações circunscritas ao campo e a Rodrigo.

Outro ponto que merece ser destacado é que o fato de eu ser leiga em Música, o que impossibilita acompanhar algumas discussões mais técnicas dos sujeitos de pesquisa. Uma pesquisa sobre o processo do regente em formação concebida por um teórico em Música certamente traria à tona outras ideias e aspectos pouco explorados, como a questão da emoção. Dediquei breve espaço ao tema, que julgo ser de grande relevância e interesse. Como Rodrigo estava no início da formação em regência, Samuel estava preocupado, sobretudo, em trabalhar o rítmico, ajudar Rodrigo a desenvolver um repertório gestual e a automatizar os movimentos. Observações feitas com o aluno de regência mais próximo da conclusão de seu curso, ou ensaiando para seu recital de formatura com a orquestra de alunos, possibilitaria novos tópicos e situações, que se afastariam da escuta imaginativa, que ocorria justamente pela ausência de uma orquestra no preparo do regente. Conforme mencionado, Rodrigo não chegou a concluir a graduação em regência, pois trancou a matrícula no segundo semestre de 2015. Mas, em conversa comigo em dezembro de 2016, afirmou que voltaria no primeiro semestre de 2017.

Penso que, por diversas razões, a análise integral do processo de constituição do *self* profissional de Rodrigo é tarefa inatingível. Primeiramente, porque a preparação para participar de um grupo profissional envolve um posicionamento político, mas nem

todas as referências que dialogam com o *self* de Rodrigo são percebidas pelo estudante, por Samuel ou por mim. É parecido com o que ocorre com cada um de nós quando passamos por um preparo para exercer uma profissão: lembramos a origem de algumas práticas e pensamentos; outras, nem percebemos que assimilamos ao nosso *self*, e outras, ainda, julgamos ter sido algo espontâneo, original, quando, em realidade, não o foram. Além disso, conforme discutido, o trabalho de constituição de si envolve um trabalho de memória, em que julgamos o que é válido ser trazido para o cenário em que as interações ocorrem, num jogo de figura e fundo. Como pesquisadora, eu podia fazer perguntas sobre tópicos que considerava importantes para a pesquisa, mas minha intervenção tinha um limite, imposto pela estrutura de participação das disciplinas Prática de Orquestra e Regência Orquestral I, II e III. Minha presença nas aulas também alterava a dinâmica da interação entre Samuel e Rodrigo que, sem a minha presença, talvez fossem mais confortáveis para discutir acerca dos músicos, visto que, apesar de estreitar os laços com o avançar do campo, não deixava de ser um *outsider* na escola de música.

REFERÊNCIAS

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

_____. O fetichismo na Música e a regressão da audição In Benjamin, W, Habermas, J, Horkheimer, M, Adorno, T. **Coleção os Pensadores**. São Paulo: Editora Abril, 1983, p.165-191.

_____. Tabus acerca do magistério In: _____ **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.95 - 117.

AGAMBEN, G. Notas sobre o gesto. **Revista Artefilosofia**. Ouro Preto, n.4, p. 9-14, 2008.

ALMEIDA, H. Maestro chegava com seguranças armados para ensaiar, afirma denúncia In _____ SRDZ. Disponível em: http://cmusicosob.blogspot.com.br/2011_04_01_archive.html. Acesso em 03 de junho de 2015.

AMEIGEIRAS, R. El abordagem etnográfico en la investigación social. In: GIALDINO, I. (Org.). **Estrategias de investigación cualitativa**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2006. p. 107-152.

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

ANGROSINO, M. Coleta de dados em campo. In _____ **Etnografia e observação participante**: coleção Pesquisa Qualitativa. Tradução de José Fonseca. Artmed: Porto Alegre, 2009, p.53-72.

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

ARENDT, Hannah. **Que é autoridade?** In _____ Entre o passado e o futuro. Tradução de Mauro Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014, p.127-187.

ARENDT, Hannah. **Que é liberdade?** In _____ Entre o passado e o futuro. Tradução de Mauro Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014, p.188-220.

AZEVEDO, N. P.; BERNARDINO JÚNIOR, F.M.; DARÓZ, E. P. O professor e as novas tecnologias na perspectiva da análise do discurso: (des) encontros em sala de aula. **Linguagem em (Dis)curso** , Tubarão, v. 14, n. 1, p. 15-27, 2014.

BASTOS, L. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópio**, v.3, n.2, p.74-87, 2005.

BASTOS, L; SANTOS, W. Introdução. In: _____. **A entrevista em pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quarter, Faperj, 2013, p.9-18.

BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In RIBEIRO, B; GARCEZ, P. **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Loyola, 2002, p.85-105.

BECKER, Howard S. Diálogo com Howard S. Becker In _____ **Uma Teoria da Ação Coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977, p.13-36.

_____. Mundos da arte e atividade coletiva In _____. **Mundos da Arte**. Trad. Luís San Payo. Lisboa: Livros Horizonte, 2010, p. 27-57.

_____. Conferência a Escola de Chicago In **Mana**, n.2. v.2, p.177-188, 1996.

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

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

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In _____ **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994, p.114-119.

BENJAMIN, W. A Obra de Arte e a era de sua reprodutibilidade técnica. In Benjamin, Habermas, Hokheimer, Adorno. **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p.5-28.

BORN, G. **Rationalizing Culture** – IRCAM, Boulez, and the Institutionalization of the avant-garde. Berkeley: University of California Press, 1995.

BOTTOMORE, T. Estruturalismo. In: OUTHWAITE, W; BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social de século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

BOURDIEU, P. **A distinção**: Crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BLUMER, H. A sociedade como interação simbólica. In Coelho, M. (org e trad.) **Estudos sobre Interação: textos escolhidos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014, p.75-90.

CAMPOS, T. **Saindo do compasso**: um estudo de caso sobre a demissão em massa dos músicos da Orquestra Sinfônica Brasileira e a gestão da comunicação interna na crise. Rio de Janeiro: Candido Mendes (AVM), 2011. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/K220010.pdf

CAMPOS, T. Maestro de nós mesmos: uma perspectiva comparativa entre as figuras do maestro e do professor, 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Comunicação e Cultura) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. UERJ, Rio de Janeiro, 2013.

CAMPOS, T; PINTO, D. A memória do predecessor na construção de si: notas sobre a angústia da influência em Mozart. **Trilhas e diálogos em Memória Social**. In RAMOS, F; PINTO, D. (org). Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

CANETTI, Elias. O regente _____ In **Massa e poder**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Cia das Letras, 1995, p.395-397.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**. n.31, v.11, 2006.

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

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

COPOLLA, R; SCHWATRZMAN, Jason. **Mozart in the Jungle**. EUA: Amazon Streaming, 2014, son; color, legendado.

DAMATTA, R. O ofício do etnólogo, ou como ter anthropological blues. In: NUNES, E. (org.) **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 23 -35.

DIDI-HUBERMAN, G. Sobrevivência In _____ **A sobrevivência dos vaga-lumes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p.45-65.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. O culto do eu no templo da razão. **Boletim do Museu Nacional**, n.41, p. 1-69, 1983.

DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora, 2005 apud ANGELIN, P. Profissionalismo e profissão: teorias sociológicas e o processo de profissionalização no Brasil. **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, Araraquara, v. 3, n. 1, p.1-16, 2010.

DUVIGNAUD, J. Prefácio In HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Edições Vértice/Editora revista dos Tribunais, 1996, p.9-17.

ERICKSON, F., J. SCHULTZ. When is a context? Some issues and methods in the analyses of social competence. In **The Quarterly Newsletter** of the Institute for Comparative Human Development. N. 1, v.2, p. 5-10, 1977.

ERICKSON, F. & SCHULTZ, J. (1982) **The counselor as gatekeeper**: social and cultural organization of communication in counseling interviews. New York: Academic Press, 1982.

FABRÍCIO, B. F. **Implementação de mudanças no contexto educacional**: discursos, identidades e narrativas em ação, 2002, 322 fl. Mimeo. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Departamento de Letras da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2002.

FERREIRA, F. D; GOLDSTEIN, I. S; OLIVEIRA, L. V. P; SOUZA, C. D. de. Editorial: as Ciências Sociais olham a arte. IN: **Proa - Revista de Antropologia e Arte** [on-line]. Ano 01, n. 01, v.1, 2009. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/proa/editorial.html>. Acesso em 07/05/2015.

FREUD, S. Psicologia de grupo e análise do Ego In Freud, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Edição Standard brasileira. Jayme Salomão (Trad). Rio de Janeiro: Imago, 1996, p.79-154.

FOOTE WHYTE, W. **Sociedade de esquina**. Trad. Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

GARCEZ, P. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In LORDER, L; JUNG, N. **Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado das letras, p.17-38, 2008.

GEE, J. **An Introduction to discourse analysis**. London: Routledge, 1999.

GIDDENS, A. Goffman: um teórico social sistemático In Coelho, Maria Claudia (org e trad.) **Estudos sobre interação: textos escolhidos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p.285-327.

GEERTZ, C. Ethos, visão de mundo e a análise de símbolos sagrados In _____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989, p.93- 103.

GLESNE, C. Being there: developing understanding through participant observation. In _____. **Becoming qualitative researchers**. New York: Longman, 1999, p.43-63.

_____. The personal dimension: rapport and subjectivity. In _____. **Becoming qualitative researchers**. New York: Longman, 1999, p.95-112.

_____. Writing your story: What your data say. In _____. **Becoming qualitative researchers**. New York: Longman; 1999, p.155-174.

GOMES, H. C. **O regente orquestral contemporâneo: por uma visão contextualizada**, 2012, 195 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes da Unicamp: Campinas, 2012.

GOFFMAN, E. **Rituais de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Trad. Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

_____. Footing. In: **Sociolinguística Interacional**. RIBEIRO, B. T., GARCEZ, P. M. (org). São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, p.51-158.

_____. A situação negligenciada. In: **Sociolinguística Interacional**. RIBEIRO, B. T., GARCEZ, Pedro M. (org). São Paulo: Loyola, 2002 a.

_____. **Os quadros da experiência social**: uma perspectiva de análise. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

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

_____. Lembrar e esquecer: desejo de memória. In COSTA, I.T.M. e GONDAR, J. (orgs). **Memória e espaço**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2000.

GOULART, I. B., BREGUNCI, M. C. Interacionismo Simbólico: uma perspectiva psicossociológica. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 48, p.51-60, 1990.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Edições Vértice/Editora revista dos Tribunais, 1990, p. 25-52.

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

_____. Prólogo In _____ Los Marcos Sociales de la Memoria. Barcelona: Antrophos Editorial, 2004, p.7-11.

HODKINSON, P. Youth cultures: a critical outline of key debates. In: HODKINSON, P; DEICKE, Wolfgang (eds.). **Youth Cultures**: Scenes, subcultures and tribes. New York and London: Routledge, 2007.

HUGHES, E. The sociological eye. Transaction Publishers: New Jersey, 1984.

JAMES CLAVELL. **Ao mestre com carinho**. Direção James Clavell. Roteiro de James Clavell. Inglaterra: Columbia Pictures Corporation, 1967. (105 minutos), DVD, son; color; legendado.

JOAS, H. Interacionismo Simbólico In Giddens, A; Turner, J. **Teoria Social Hoje**. São Paulo: Editora Unesp, 1999, p.127-174.

KARL, M. A mercadoria. In **O capital**. livro 1, vol.1. São Paulo: Nova Cultural, 1996, p. 165-208.

KINGSBURY, H. **Music, talent, and performance** – a conservatory cultural system. Philadelphia: Temple University Press, 1988.

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

LAPLANTINE, F. As condições de produção Social do Discurso Antropológico. In **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003, p.137-138.

LEBRECHET, N. **O mito do maestro**: grandes regentes em busca de poder. Trad. Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARCONDES, D. A linguagem e as ciências humanas In _____ **Filosofia, linguagem e Comunicação**. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS FILHO, Eduardo Lopes. Normais Internas e de Estilo In _____ **Manual de Redação e Estilo de O Estado de S. Paulo**. 3 ed. São Paulo: O Estado de S. Paulo, 1997, p.13-314.

MCLUHAN, M. **Os Meios de Comunicação como extensões do homem**: understanding media. São Paulo: Cultrix, 1996.

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

MISHLER, E. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: LOPES, L.P.M.; BASTOS, L.C. (Orgs.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, CNPq, 2002. p.97-119.

_____. **Research Interviewing**: Context and Narrative. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

_____. **Storylines**: Craftartists' Narratives of Identity. Cambridge/London: Harvard University Press, 1999.

MORIN, E. Os Olímpianos In **Cultura de Massas no século XX**. O espírito do tempo: Necrose. Trad. Maura Ribeiro Sardinha. 9 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1997, p.105-110.

NAMER, G. Posfácio. In Halbwachs, M. **Los Marcos Sociales de la Memoria**. Barcelona: Antrophos Editorial, 2004, p.345-428.

NETTL, B. **Heartland excursions** – ethnomusicological reflections on schools of music. Urbana: University of Illinois Press, 1995.

NORBERT, E. **Mozart**: sociologia de um gênio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

OLIVEIRA, R. C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In _____ **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Editora Unesp, 1993, p.17-35.

PARK, E. A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano In Simmel et al **Fenômeno Urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967, p.25-66.

PORTO, H. Músicos demitidos elaboram contraproposta para voltar a OSB In G1. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2011/04/musicos-demitidos-elaboram-contraproposta-para-voltar-osb.html>>. Acesso em 10 de julho de 2013.

RAYNAUT, C. Interdisciplinariedade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimentos In Philippi, A; Silveira Neto, Anotio (orgs) **Interdisciplinariedade em Ciência e Tecnologia & Inovação**. Manole: SP, n.201, 69-105, 2011.

RENZO. R. **Ensaio de orquestra**. Direção Federico Fellini. Roteiro de Brunello Rondi e Federico Fellini Itália, França e Alemanha: Radiotelevisione Italiana, Daimo Cinematografica, Albatros Produktion, 1978. (70 minutos), DVD, son; color, legendado.

RIBEIRO, Branca; PEIREIRA, Maria. A noção de contexto na análise de discurso. **Veredas**, v.6, n2, p.49-67, 2002.

RICOEUR, Paul. Narrative Time. **Critical Inquiry**, n.7, v.1, p. 169-190, 1980.

RINALDI, A. et al. **O regente sem orquestra**: exercícios básicos, intermediários e avançados para a formação do regente (org.) Roberto Tibiriçá. São Paulo: Editora Algor, 2008.

SACKS, H; SCHEGLOFF, E; JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas**, v.7, n.1-2, p.9-73, 2003.

SAMPAIO, S; SANTOS, G. O interacionismo simbólico como abordagem teórica aos fenômenos educativos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 06, p.91-100, jan/jun de 2009.

SANTAELLA, L. Formas de socialização na cultura digital In _____ Culturas e Artes do pós-humano. São Paulo: Paulus, 2003, p.115-134.

SANTOS, W. S. Níveis de interpretação na entrevista de pesquisa de natureza interpretativa com narrativas In Bastos, Liliana; Santos, William. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio da Janeiro: Quarter, Faperj, 2013, p.21-35.

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

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

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

SOVIK, L. Afeto, diferença e identidade brasileira In: _____ **Aqui ninguém é branco**: hegemonia branca no Brasil. Rio de Janeiro: Aerplano, 2009, p.33 a 53.

TAILLE, Y. Autoridade na Escola In AQUINO, Julio (org.) **Autoridade e Autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

TANNEN, D. Oh talking voice that is so sweet: constructing dialogue in conversation In: TANNEN, D. **Talking voices**: repetition, dialogue, and imagery in conversation discourse. New York: Cambridge University Press, 200, p.102-132.

TANNEN, D; WALLAT C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica In Ribeiro, Branca; Garcez, Pedro. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002, p.183-214

TARDAGUILLA, C. Músicos demitidos da OSB fazem concerto manifesto para mais de 600 pessoas. In site O Globo. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/cultura/musicos-demitidos-da-osb-fazem-concerto-manifesto-para-mais-de-600-pessoas-2776217>>. Acesso em 13 de abril de 2014.

THOMAS, W; The Polish Peasant in Europe and America: a classic work in immigration history. University of Illinois Press, 1996.

TOCQUEVILLE, A. **A democracia na América**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1987.

TRAVASOS, E. Perfis Culturais de estudantes de música. **Atas do Encontro IASPM**, Cidade do México, 2002a.

_____. Homogeneidade e singularidade, duas perspectivas na reprodução social dos músicos. In: **I Encontro Annual da ABET**, 2002b.

WEBER, M. Religiões mundiais: uma introdução In **Ética econômica das religiões mundiais**: ensaios comparados de sociologia da religião. Petrópolis: Vozes, 2016, p.19-65.

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

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Trad. Marcos G. Montagnoli 3.ed. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco. Petrópolis, Vozes, 2004.

WOLFSON, N. A feature of performed narrative: the conversational historical present. **Language in Society** v.7, nº. 2 (Aug., 1978), p. 215-237.

VARELA, J., ALVAREZ-URIA, F. A Maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6, 1992, p.68-96.

VAZ, H. L. Fenomenologia do Ethos In: VAZ, Henrique de Cláudio Lima. **Escritos de Filosofia II**: ética e cultura. São Paulo: Loyola, 1988, p.11-35.

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

ANEXO A: Grade do curso de Regência Orquestral

**CURSO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA MODALIDADE: BACHARELADO -
HABILITAÇÃO: REGÊNCIA**

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

Disciplinas e Atividades Obrigatórias

Eixo de Fundamentação Sócio-Cultural	180 h	HM (História da Música)
Eixo de Estruturação e Criação Musical	900 h	AMU (Análise Musical), AMUA (Análise Musical Avançada), CPFU (Contraponto e Fuga), HARA (Harmonia Avançada), IORQ (Instrumentação e Orquestração), PEMA (Percepção Musical Avançada)
Eixo de Práticas Interpretativas	750 h	CCO (Canto Coral), MDC (Música de Câmara), PRCO (Prática de Regência Coral), RCO (Regência Coral), REG (Regência)
Eixo de Articulação Teórico-Prática	60 h	Concerto
Total	1890 h	Atividades Complementares: 200 h

Disciplinas Optativas (carga horária mínima)

Eixo de Fundamentação Pedagógica	90 h	Carga horária total: 2630 horas Tempo máximo de integralização: 14 períodos
Eixo de Fundamentação Sócio-Cultural	90 h	
Eixo de Estruturação e Criação Musical	180 h	
Eixo de Práticas Interpretativas	180 h	
Total	540 h	

Eixo de Fundamentação Pedagógica

Os estudantes deverão cursar um mínimo obrigatório de **90 horas** dentre as opções abaixo

Código	Nome da disciplina	Pré-requisito(s)	Carga horária	Nº de Créditos
HDI0065	Didática	-	60 h	4
HFE0056	Dinâmica e Organização Escolar	-	60 h	4
AEM107	Fundamentos e Técnicas de Pesquisa	-	30 h	1
AEM0035	Oficina de Música I	-	60 h	2
HFE0051	Psicologia e Educação	-	60 h	4
AEM0094	Processos de Musicalização I	-	45 h	2
AEM0095	Processos de Musicalização II	-	45 h	2
AEM0096	Processos de Musicalização III	-	45 h	2

Eixo de Fundamentação Sócio-Cultural

Os estudantes deverão cursar um mínimo obrigatório de **90 horas** dentre as opções abaixo

Código	Nome da disciplina	Pré-requisito(s)	Carga horária	Nº de Créditos
AEM0104	Antropologia da Cultura Brasileira	-	30 h	2
ATT0005	Estética Clássica	-	30 h	2
ATT0006	Estética Moderna	-	30 h	2
ATT0007	Estética Contemporânea	-	30 h	2
AIT0008	Expressão Corporal I	-	60 h	2
AIT0011	Expressão Corporal II	ECO I	60 h	2
ATT0010	História da Arte Clássica	-	30 h	2
ATT0011	História da Arte Moderna	-	30 h	2
ACR0109	História da Música VII (temática)	HM I	30 h	2
ACR0110	História da Música VIII (temática)	HM I	30 h	2
AEM0005	História da Música Popular Brasileira I	-	30 h	2
AEM0006	História da Música Popular Brasileira II	-	30 h	2
AEM0106	Introdução à Etnomusicologia	-	30 h	2
AEM0031	Legislação e Produção Musical	-	30 h	2
AEM0064	Música e Indústria Cultural	-	30 h	2
AEM0105	Músicas de Tradição Oral no Brasil	-	30h	2
AIT0032	Oficina de Interpretação Teatral	-	30 h	2

Eixo de Estruturação e Criação Musical

Os estudantes deverão cursar um mínimo obrigatório de **180 horas** dentre as opções abaixo

Código	Nome da disciplina	Pré-requisito(s)	Carga horária	Nº de Créditos
ACR0001	Acústica Musical	-	30 h	2
ACR0126	Análise Musical Avançada IV (temática)	AMU III	30 h	2
ACR0127	Análise Musical Avançada V (temática)	AMU III	30 h	2
ACR0128	Análise Musical Avançada VI (temática)	AMU III	30 h	2
AEM0133	Análise da Música Popular I	-	30 h	2
AEM0134	Análise da Música Popular II	-	30 h	2
AEM0135	Análise da Música Popular III	-	30 h	2
AEM0136	Arranjo I	-	60 h	4
AEM0137	Arranjo II	ARJ I	60 h	4
AEM0138	Arranjo III	ARJ II	60 h	4
AEM0139	Arranjo IV	ARJ III	30 h	2
AEM0140	Arranjo V	ARJ III	30 h	2
AEM0141	Arranjo VI	ARJ III	30 h	2
AEM0146	Estrutura da Música Modal I	-	30 h	2
AEM0147	Estrutura da Música Modal II	EMM I	30 h	2
AEM0148	Estrutura da Música Modal III	EMM II	30 h	2
AEM0119	Harmonia de Teclado I	-	30 h	1
AEM0120	Harmonia de Teclado II	HARTEC I	30 h	1
AEM0121	Harmonia de Teclado III	HARTEC II	30 h	1
AEM0122	Harmonia de Teclado IV	HARTEC III	30 h	1
SET0007	Informática para a Música	-	60 h	3
ACR0149	Música Experimental I	-	60 h	3
ACR0150	Música Experimental II	MEX I	60 h	3
ACR0151	Oficina de Composição I	HAR II	30 h	2
ACR0152	Oficina de Composição II	OC I	30 h	2
ACR0114	Percepção Musical Avançada III (temática)	PEMA II	60 h cada	4
ACR0115	Percepção Musical Avançada IV (temática)	PEMA II	60 h cada	4
ACR0092	Sonoplastia	-	30 h	1

Eixo de Práticas InterpretativasOs estudantes deverão cursar um mínimo obrigatório de **180 horas** dentre as opções abaixo

Código	Nome da disciplina	Pré-requisito(s)	Carga horária	Nº de Créditos
ACR0118	Canto Coral III	-	30 h	1
ACR0119	Canto Coral IV	-	30 h	1
ACR0129	Canto Coral V	-	30 h	1
ACR0130	Canto Coral VI	-	30 h	1
ACR0161	Co-repetição I	-	15 h	1
ACR0162	Co-repetição II	-	15 h	1
ACR0163	Co-repetição III	-	15 h	1
APC0127	Música de Câmara III	-	30 h	1
APC0128	Música de Câmara IV	-	30 h	1
	Música de Câmara V	-	30 h	1
	Música de Câmara VI	-	30 h	1
	Oficina de Performance	-	30 h	2
AEM0109	Prática de Conjunto I	-	30 h	1
AEM0110	Prática de Conjunto II	-	30 h	1
AEM0111	Prática de Conjunto III	-	30 h	1
AEM0112	Prática de Conjunto IV	-	30 h	1
AEM0127	Prática de Conjunto V	-	30 h	1
AEM0128	Prática de Conjunto VI	-	30 h	1
ACR0141	Prática de Orquestra I	-	60 h	2
ACR0142	Prática de Orquestra II	-	60 h	2
ACR0143	Prática de Orquestra III	-	60 h	2
ACR0144	Prática de Orquestra IV	-	60 h	2
ACR0145	Prática de Orquestra V	-	60 h	2
ACR0146	Prática de Orquestra VI	-	60 h	2
ACR0147	Prática de Orquestra VII	-	60 h	2
ACR0148	Prática de Orquestra VIII	-	60 h	2
AEM0113	Prática de Orquestra de Mús. Popular I	-	60 h	2
AEM0114	Prática de Orquestra de Mús. Popular II	-	60 h	2
AEM0129	Prática de Orquestra de Mús. Popular III	-	60 h	2

AEM0130		Prática de Orquestra de Mús. Popular IV	-	60 h	2
AEM0131		Prática de Orquestra de Mús. Popular V	-	60 h	2
AEM0132		Prática de Orquestra de Mús. Popular VI	-	60 h	2
ACR0077		Prática de Regência Coral I	RCO I	60 h	2
ACR0078		Prática de Regência Coral II	PRCO I	60 h	2
ACR0088		Regência Coral I	CCO II	30 h	2
ACR0089		Regência Coral II	RCO I	30 h	2
ACS0104		Técnica Vocal I	-	30 h	1
ACS0105		Técnica Vocal II	-	30 h	1
APC0123	a	Piano Popular I a IV	Seqüencial	15 h	1
APC0126					
AEM0115	a	Violão Popular I a IV	Seqüencial	15 h	1
AEM0118					
APC0153	a	Piano Complementar I a IV	Seqüencial	15 h	1
APC0156					
APC0149	a	Violão Complementar I a IV	Seqüencial	15 h	1
APC0152					
APC0133	a	Violino Complementar I a IV	Seqüencial	15 h	1
APC0136					
APC0137	a	Viola Complementar I a IV	Seqüencial	15 h	1
APC0140					
APC0141	a	Violoncelo Complementar I a IV	Seqüencial	15 h	1
APC0144					
APC0145	a	Contrabaixo Complementar I a IV	Seqüencial	15 h	1
APC0148					
APC0157	a	Cravo Complementar I a IV	Seqüencial	15 h	1
APC0160					
ACS0153	a	Canto Complementar I a IV	Seqüencial	15 h	1
ACS0156					
ACS0165	a	Flauta Transversa Complementar I a IV	Seqüencial	15 h	1
ACS0168					
ACS0169	a	Flauta-Doce Complementar I a IV	Seqüencial	15 h	1
ACS0172					
ACS0173	a	Oboé Complementar I a IV	Seqüencial	15 h	1
ACS0176					
ACS0157	a	Clarinetas Complementar I a IV	Seqüencial	15 h	1
ACS0160					
ACS0161	a	Fagote Complementar I a IV	Seqüencial	15 h	1
ACS0164					
ACS0177	a	Trompete Complementar I a IV	Seqüencial	15 h	1
ACS0180					
ACS0181	a	Trompa Complementar I a IV	Seqüencial	15 h	1
ACS0184					
ACS0185	a	Trombone Complementar I a IV	Seqüencial	15 h	1
ACS0188					
ACS0189	a	Saxofone Complementar I a IV	Seqüencial	15 h	1
ACS0192					
APC0129	a	Percussão Complementar I a IV	Seqüencial	15 h	1
APC0132					

Trabalho de Conclusão de Curso – Concerto

- Estudo individual e ensaio com orquestra
- Elaboração das notas de programa
- Regência orquestral de um mínimo de 30 minutos de música

Atividades Complementares

- monitoria
- iniciação científica
- atividades de extensão
- disciplinas fora da matriz curricular
- participação em grupo de estudo

- cursos de extensão
- organização e/ou participação em eventos científicos, culturais, artísticos e políticos
- organização e/ou participação em eventos acadêmicos, espetáculos e gravações
- composição / arranjo
- publicação de artigo, capítulo de livro, resumo, resenha, comunicação e partitura
- estágios curriculares não obrigatórios
- atuação profissional em regência coral, orquestral ou em área de Música