UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

PAULA BESSA BRAZ

**Música que afeta - uma etnografia do sensível no fazer da música erudita por crianças
na periferia de Fortaleza**

São Paulo

2019

PAULA BESSA BRAZ

**Música que afeta - uma etnografia do sensível no fazer da música erudita por crianças
na periferia de Fortaleza**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Antropologia

Orientador: Prof^a Dr^a Rose Satiko Gitirana Hikiji

São Paulo

2019

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Paula Bessa Braz

Data da defesa: 27/09/

Nome da Profa orientadora: Rose Satiko Gitirana Hikiji

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 25/11/2019

(Assinatura do (a) orientador (a))

AGRADECIMENTOS

Há algum tempo, quando a ideia de começar a redigir essa dissertação estava apenas engatinhando, acabando de sair do distante plano do “onírico”, a primeira coisa em que pensava eram os agradecimentos. Já sabia que seriam muitos. Aqueles que conviveram comigo com alguma frequência nos últimos dois anos, pelo menos, sabem: concluir este trabalho foi um desafio de ordem pessoal, indo além de qualquer prova ou “atestado” das habilidades e conhecimentos a que tive sorte de acessar e, quem sabe, adquirir, durante a minha formação enquanto cientista social e, agora, antropóloga. Com toda a certeza, esse trabalho só me foi possível graças às várias portas que encontrei abertas, estando a meu critério, no traçar dos meus caminhos, escolher por quais entrar. Ainda assim, por vezes, vi-me parada.

Por isso - na verdade, por muito mais do que isso -, tenho convicção de que esse trabalho é também fruto de uma série de incertezas. Talvez - mas só talvez - seja este o momento em que eu finalmente sinta, na Antropologia, um caminho fecundo a ser percorrido. Talvez - mas só talvez - seja este o momento em que se encerra uma fase muito preciosa da minha vida acadêmica. Talvez - e bem talvez - seja este o momento que inaugura uma série de esforços e trabalhos acadêmicos que estão por vir. Ou talvez, e só talvez, meu percurso acadêmico e profissional acabe tomando outros rumos. Talvez por tudo isso - e, ainda, só talvez - este seja o momento em que eu finalmente tenha entendido a razão deste trabalho ter tomado o tempo mais exato das demoras.

Não sei.

Mas, à parte todas as dúvidas, sei que este é, definitivamente, o momento de agradecer. Àqueles cujos passos me mostraram toda a sorte de caminhos, que me levaram a um passeio pelas trilhas (sonoras) de suas vidas, das quais voltei outra, meus mais sinceros agradecimentos. Este trabalho é, também, de vocês. Obrigada!

À Rose, minha orientadora querida, professora e amiga a quem muito admiro. Muito obrigada pela paciência e pela criteriosa atenção!

Aos meus amigos queridos, daqui e de lá; obrigada por persistirem comigo! Lucas, com toda a leveza da sua companhia e da sua escuta, pela calma dentro os devaneios. Dudu, por sua presença solar que me enche de vida e coragem. João Felipe, pela amizade certa.

À Manu, pela ternura que sobrevive à qualquer distância! À Dênia, pelo zelo do carinho. À Ju, por ser casa. À Raíssa, pela força da partilha. À Clara, por atravessar a vida comigo, sorrindo. À Forria, por me fazer multidão.
Ao Benja, por tanto, por inomináveis tantos!
Ao Mihai, pelo amor que se faz “âncora e passarinho”.
À minha família, por tudo, mas,
sobretudo,
pelo melhor de mim.

*“[...] Há
que ter a transparência da morte,
É preciso ser dental: ter entranhas: ser igual
ao furor das coisas:
da metáfora
das coisas, Um pouco de acrescento
manual ao raio que destroça
a mão, Ou engolir no tubo assoprado
tanto
do ar do fundo, Há que ser
ferramenta de música”*

(HELDER, Herberto, 1978)

RESUMO

BRAZ, Paula Bessa. **Música que afeta** – uma etnografia do sensível no fazer da música erudita por crianças na periferia de Fortaleza. 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Em 2013, uma família de jovens músicos no estado do Ceará iniciou um projeto de educação musical na sua comunidade: o Projeto Acordes Mágicos. Funcionando na sua própria casa, em um bairro popular situado na periferia sudoeste da cidade de Fortaleza, a família Cruz se organiza entre seus oito membros (a mãe, o pai e os seis irmãos) para ensinar instrumentos musicais, organizar o repertório, administrar ensaios, agendar concertos, preparar comida, entrar em contato com outras instituições, divulgar e popularizar o projeto, concorrer a editais, arrecadar fundos para apresentações e, paralelamente, conduzir suas próprias carreiras na música. O objetivo de atuação do projeto é, como apontam, transformar a realidade da juventude local ao promover a integração social através do ensino da música erudita e da prática instrumental. A maioria dos alunos que frequentam o projeto são crianças e jovens, entre oito e dezoito anos, moradoras do mesmo bairro.

Este trabalho é sobre o fazer musical dessa família e dessas crianças e aquilo que atravessa a noção da experiência musical como instrumento de transformação social: seus afetos. O objetivo desta pesquisa é, portanto, explorar as dimensões afetivas desta aprendizagem musical em contextos de vulnerabilidades sociais. Para tanto, proponho um passeio antropológico pelas experiências cotidianas do Projeto Acordes Mágicos, de perto e de dentro, buscando compreender a relação desse fazer musical com as infâncias ali vividas e seus entornos.

Palavras-chave: Música e intervenção. Projeto Social. Infância e Juventude.

ABSTRACT

BRAZ, Paula Bessa. **Music that touches** – an ethnography of the sensible on classical musicking made by children at the outskirts of Fortaleza. 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

In 2013, a family of young musicians in the state of Ceará started a music education project in their community: O Projeto Acordes Mágicos (Magical Chords Project). Operating in their own home, in a popular neighborhood on the southwestern outskirts of Fortaleza, the Cruz family is organized among its eight members (mother, father and six brothers) to teach musical instruments, organize the repertoire, conduct rehearsals, schedule concerts, prepare food, get in touch with other institutions, publicize and popularize the project, apply for bids, raise funds for performances and, in parallel, lead their own careers in music. The aim of the project is, as they point out, to transform the reality of local youth by promoting social integration through the teaching of classical music and instrumental practice. Most of the students who attend the project are children and young people, aged between eight and eighteen, living in the same neighborhood.

This work is about the musical making of this family and children and what goes through the notion of musical experience as an instrument of social transformation: their affections. The objective of this research is therefore to explore the affective dimensions of this musical learning in contexts of social vulnerabilities. To this end, I propose an anthropological walk through the daily experiences of the Projeto Acordes Mágicos, closely and from within, seeking to understand the relationship of this musical practice with the childhoods lived there and their surroundings.

Key words: Music and social intervention. Social Project. Childhood and youth.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SESI	Serviço Social da Indústria
CUCA	Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte
PAM	Projeto Acordes Mágicos
UFC	Universidade Federal do Ceará
CEFIS	Centro de Formação de Instrumentistas

SUMÁRIO

Introdução

Apresentação, 11

O percurso de uma pesquisa, 24

Filmando um musical, 28

O Projeto Acordes Mágicos, 33

Capítulo I

Quebrando as cordas, 37

“Muleque de Vila”, 45

Capítulo II

Esconde-esconde e o Quebra-Nozes, 56

Aprendendo junto, 70

Capítulo III

“Lá vem a gangue dos muleque”, 77

Poluição Sonora, 89

Capítulo IV

Feliz Natal, 97

“O céu tá mais pertinho”, 110

Considerações finais

Tocar e pertencer, 115

Referências Bibliográficas, 120

INTRODUÇÃO

Apresentação

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

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

Sobre nós, varais de todos os tipos - roupas de muitas cores, estendidas para secar ao longo do corredor, mas também desbotados cordéis suspensos, dispostos alternadamente ao longo da parede, fixados numa linha verde pelos pregadores de roupa.

Entre nós, uma outra linha, aos poucos, se desenhava: era, aquela, sua primeira aula de violão.

Era, também, minha primeira ida a campo.

Ali, compartilhávamos inícios.

*

Essa cena conta da minha chegada ao Projeto Acordes Mágicos, projeto idealizado e realizado por uma família que se dedica ao ensino de música erudita no bairro onde mora, em Fortaleza. Marca o princípio de uma pesquisa que, junto com o Projeto - às vezes casa, às vezes ONG, às vezes escola de música, na maioria das vezes, tudo ao mesmo tempo -, foi atravessada por mudanças, encontros e redescobertas.

Em 2013, uma família de jovens músicos no estado do Ceará iniciou um projeto de educação musical na sua comunidade. Funcionando na sua própria casa, em um bairro popular situado na periferia sudoeste da cidade, a família Cruz se organiza entre seus oito membros (a mãe, o pai e os seis irmãos) para ensinar instrumentos musicais, organizar o repertório, administrar ensaios, agendar concertos, preparar comida, entrar em contato com outras instituições, divulgar e popularizar o projeto, concorrer a editais, arrecadar fundos para apresentações e, paralelamente, conduzir suas próprias carreiras na música. O objetivo de atuação do projeto é, como apontam, transformar a realidade da juventude local ao promover a integração social através do ensino da música erudita e da prática instrumental. A maioria dos alunos que frequentam o projeto são crianças e jovens, entre oito e dezoito anos, moradoras do mesmo bairro.

No último ano, durante a realização da pesquisa de campo, acompanhei o cotidiano do Projeto Acordes Mágicos *de perto e de dentro*, curiosa sobre as motivações desse *fazer musical*. Conforme pude me aproximar das rotinas do projeto, dos alunos e dessa família, várias inquietações em torno das dinâmicas de ensino e aprendizagem entre as crianças, da relação da escola com o entorno e da própria estruturação do projeto enquanto tal foram surgindo.

As questões de pesquisa, contudo, giravam em torno de um certo tensionamento entre as noções de erudito e popular por eles mobilizadas. Parecia-me curioso que, ali, a música erudita fosse a carta escolhida para a difícil e controversa tarefa de intervenção a que essa família se propunha. O que essa escolha comunica? – eu me perguntava.

Ocorre que a pergunta, posta dessa forma, redundava na ideia de que há qualidades intrínsecas à música erudita que a tornam ideal para a *transformação* de vidas marcadas pela vulnerabilidade – discurso, como veremos, empregado por muitos.

Em *Jamais Fomos Modernos*, Latour defende, diante das falas e afirmações nativas, uma postura distinta daquela dos ‘desconstrutivistas’, que tentam desvendar os ‘reais sentidos’ dos discursos com os quais se deparam. Para ele, importa observar o que se edifica a partir destas falas, levando-as a sério. Quer dizer: considerá-las enquanto produtoras ativas da realidade, e não apenas ‘informantes’ desta. Disto decorre que, se inicialmente o questionamento norteador desta pesquisa era ‘o que a escolha da música erudita, nesse contexto, *quer dizer?*’, o processo de pesquisa e escrita seguiu as coordenadas de uma outra pergunta: ‘o que a escolha da música erudita, nesse contexto, *produz?*’”

Assim, durante este trabalho, as noções êmicas relativas ao ‘poder transformador da música’ não serão questionadas enquanto um ‘produto’ da realidade, mas, sim, tratadas como mecanismos que operam e agem sobre esta, produzindo-a. Driblamos, assim, o destino redundante das bússolas inquisidoras.

O mesmo destino redundante teria, também, caso concentrasse os esforços deste trabalho em responder ao porquê dessa necessidade de transformação pela música. Tampouco seria meu papel avaliar se essa tal transformação – e em quê, afinal? -, de fato, ocorre.

Mas *algo* ocorre.

No interior daquele ambiente doméstico-escolar, cheio de crianças, de sonoridades, perigos, sonhos, partituras, cheiros, comidas, durezas, animais, instrumentos, algo que me escapa é gestado. Algo da ordem da experiência, mas que opera num registro sutil do fortuito. Para alcançar este algo, eu argumento, é preciso silenciar o óbvio e apurar os sentidos; estar atenta às suas lateralidades, reconhecer o desenhar das linhas¹ e, mais do que identificar o que estas conectam, ocupar-se daquilo que elas percorrem. Um desafio.

Em “*Making: Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*”, logo no início, Ingold reflete sobre a prática antropológica enquanto uma “arte do questionamento”, indo além da coleta de dados e do acúmulo de descrições. Ao fazê-lo, o autor estabelece diferenças fundamentais entre a antropologia e a etnografia: esta, o estudo sobre as pessoas; aquela, o estudo com as pessoas.

¹ “In this zone of entanglement – this meshwork of interwoven lines – there are no insides or outsides, only threads and traces, only openings and ways through. An ecology of life, in short, must be one of threads and traces, not of nodes and connectors. And its subject of inquiry must not consist of the relations between organisms and their external environments, but of the relations along their severally enmeshed ways of life.” (INGOLD, 2011, p.103)

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

Como antropólogos, frequentemente nos flagramos num dilema. Como podemos fazer justiça à riqueza etnográfica e à complexidade de outras culturas, e, simultaneamente, nos abrimos para uma investigação radical e especulativa a respeito dos potenciais da vida humana? [...] Uma antropologia liberta da etnografia, entretanto, não seria mais contida por um compromisso retrospectivo de fidelidade descritiva. Ela estaria livre para trazer formas de saber e sentir forjados através de encontros transformadores com pessoas pelo mundo (2013, p.6, tradução minha)

Do ponto de vista epistemológico, o autor situa a observação participante não como um método próprio da etnografia, mas como um “compromisso ontológico” da prática antropológica, situando o conhecimento como algo produzido intensivamente - ele próprio uma forma de aprendizagem. Disso decorre que priorizar a fidelidade descritiva, para ele, não faz justiça à riqueza etnográfica justamente por não dar conta dos engajamentos e das correspondências criativas no mundo.

Essa ponderação habita este trabalho. Não como uma renúncia à etnografia, pelo contrário: a etnografia, aqui – denuncia o título -, é central. O esforço, contudo, é o de produzir uma etnografia que se aproxime desse “emaranhado criativo do mundo”. Muito porque os universos de que trato, longe de terem sido esgotados, já foram alcançados de outras formas.

Há, na vasta literatura disponível, diversas contribuições a respeito de projetos sociais que buscam, através do ensino das artes em geral e do estímulo à vivência e produção artística, produzir efeitos positivos na vida das pessoas – a arte como instrumento de intervenção na sociedade.

Araújo (2016) recupera que, a partir da década de 1990, com a redução das políticas sociais promovidas pelo Estado, o terceiro setor despontou como uma resposta da sociedade civil às necessidades levadas à esfera pública. A literatura acadêmica que se debruça sobre a atuação e difusão dos chamados projetos sociais problematiza o impacto da instrumentalização da arte destinada aos sujeitos a quem a desigualdade social é especialmente atribuída: a infância e a juventude em risco (ARAÚJO; CAMBRIA, 2013), e contrapõem essa tendência a uma retração de investimentos públicos em práticas artísticas que não trazem como contrapartida ou como

condição uma proposta de ‘desenvolvimento’. A noção de que a arte e os projetos dedicados às práticas artísticas devem produzir efeitos positivos e contribuir para causas sociais e para o combate às desigualdades e vulnerabilidades, desde então, tornou-se consenso na opinião pública e em contextos acadêmicos.

O *locus* da ação das instituições que surgiam concentrou-se, sobretudo, nas favelas e periferias das grandes cidades, sustentado pela atribuição desses locais a locais de *ausências*. Para preencher esses vazios e, assim, transformar a sociedade (ARAÚJO, 2016, p.33), práticas culturais artísticas, tais como teatro, dança, circo, música, dentre outros, estiveram na agenda de atividades promovidas por essas instituições, tendo na juventude da periferia o seu principal público alvo.

Essas instituições, de formas e proporções distintas, buscam em geral alcançar determinadas metas, tal como elenca Araújo:

- a) fortalecer um senso de solidariedade e cidadania entre os jovens participantes;
- b) profissionalizá-los como artistas e, conseqüentemente, fazê-los capazes de obter renda;
- c) criar imagens positivas de sucesso para indivíduos e comunidades estigmatizadas;
- d) promover alternativas ao envolvimento da juventude com o tráfico e formas violentas de sociabilidade (2016, p.33)

Entre as que se dedicam ao ensino da música, numa rápida leitura, já se identificam as diversas semelhanças que estes guardam entre si: a valorização do ensino coletivo enquanto estratégia pedagógica, o foco na profissionalização, e no acesso à cultura como forma de ‘dignidade’, mas não como espaço de ‘fruição’ artística, o fortalecimento dos vínculos afetivos com os participantes e membros de uma comunidade, por exemplo.

O chamado terceiro setor tem sido, como veremos, um dos grandes responsáveis pela aprendizagem musical formal na cidade de Fortaleza, ou, pelo menos, pelo primeiro contato com experiências formais de aprendizagem musical. A Igreja também desempenha um importante papel nesse sentido, sendo, muitas vezes, a principal referência, como é o caso para a maioria dos alunos do projeto. O estímulo ou a ‘herança’ familiar de uma prática musical também desponta como um importante elemento para a iniciação e continuidade dessas práticas.

Compreendemos, já, que existe uma série de mediações entre um indivíduo e seu fazer musical. “As instituições” – escola, família, igreja, projeto social – trazem discursos distintos a respeito das práticas musicais que estimulam, legitimam e orientam.

Seria possível, para os fins deste trabalho, dedicar este olhar ao Projeto Acordes Mágicos. Fazê-lo, contudo, seria descaracterizá-lo. A tentativa de nos aproximar da experiência produzida

por e com eles, organizando-a e interpretando-a sistematicamente, teria o efeito contrário de nos distanciar do que de fato é vivido. Ganharíamos, sim, um tratamento detido das articulações que explicam e tornam viável um projeto como o Acordes Mágicos – mas estaríamos aprendendo *sobre*, e não *com*. E, ao aprender *sobre*, talvez chegássemos às mesmas conclusões a que chega Araújo (2016) quando investiga o ensino de música na favela da Maré: constataríamos uma hierarquização e colonização dos saberes e fazeres musicais com intenções ‘civilizadoras’ na comunidade do Novo Mondubim. Perderíamos, contudo, a dimensão do que, após dividir um tanto do meu tempo com o Projeto e sua família, e, a bem da verdade, tomar um outro tanto deles, descobri ser fundamental: os afetos. Não os considerar é correr o risco de naturalizá-los e, com isso perder, dentre tantas outras perdas, o coração da experiência. Não porque os afetos explicam a descrição, mas exatamente porque eles *complicam*, *complexificam* a questão.

Cabe apontar que este trabalho não é exatamente sobre música; é sobre um certo *fazer musical*. É, portanto, um *fazer*. Nesse sentido, a dimensão afetiva que procuro explorar nas páginas que seguem é menos sobre o som e mais sobre fazer soar e suas implicações.

Blacking (1995) define fazer musical como um tipo particular de ação social que se relaciona a outras; como resultado das interações interpessoais com o ordenamento simbólico dos sons, as instituições sociais e especificidades cognitivas: “Música não é apenas reflexiva; ela é também generativa, tanto como sistema cultural quanto como capacidade humana” (1995, p.223, tradução minha). Ele argumenta por uma dedicação simultânea aos elementos verbais – aquilo que se fala sobre a música -, e não-verbais – a *performance* dos discursos musicais. Para a etnomusicologia, isto impõe um deslocamento: a preocupação em compreender a música do ponto de vista nativo ultrapassa a elaboração de ‘conceitos’ sobre a música – “o que eles falam sobre a música?” - e passa a reconhecer igual importância na expressividade subjacente – “como fazem música?”.

Esse olhar para a performance musical pode ser compreendido de forma alargada, estendendo-a para além de um ‘ato performativo’ isolado. Small (1998), através do termo *musicking*, procura dar conta das múltiplas formas de engajamento com a música, que não se restringem ao momento específico da performance musical, nem a sua execução ou reprodução.

[...] uma performance musical é algo muito mais rico e complexo do que acreditam aqueles que concentram sua atenção exclusivamente no trabalho musical e no seu efeito aos ouvintes. [...] A natureza e o significado fundamentais da música não estão em objetos, nem em obras musicais, mas na ação, no que as

peças fazem. É apenas compreendendo o que as pessoas fazem quando tomam parte em um ato musical que podemos esperar compreender sua natureza (1998, p.5, tradução minha)

Em Small, música vira verbo: *to music*, musicar, é fazer algo em relação a um evento musical². Ao identificar como parte do evento musical indivíduos que não estão, necessariamente, *tocando* ou *cantando*, mas que, de alguma maneira, atuam em relação a ele, Small abre as possibilidades de caracterização das performances musicais. Vendedores de ingressos para eventos musicais, trabalhadores do serviço de limpeza que limpam os locais onde os eventos ocorrem, ou mesmo os responsáveis por montar os instrumentos que serão tocados, dentre outros; todos contribuem para a realização do evento em sua natureza de performance musical. Para o autor, o ato de musicar estabelece uma série de relações entre os presentes, e é nelas que está o ‘significado’ da música e do próprio musicar.

Das situações que exploro no decorrer do trabalho, por exemplo, veremos que muitas nada parecem ter a ver com música: uma ida ao centro da cidade, uma brincadeira de esconde-esconde, uma conversa no carro... Contudo, elas iluminam *musicares* muito específicos, que se organizam e se reportam às particularidades da prática musical em seus elementos não-verbais, sobretudo, pelas suas sutilezas.

Sutilezas.

Repito a palavra para deixá-la soar mais uma vez. É certo que ela me pareça errada?

Durante os dias em que estive em campo, deparei-me, por certo, com momentos de delicada beleza: adentrar a intimidade de uma família tem desses riscos (ainda bem!). São os momentos de crueza extrema, contudo – feito carne-viva exposta ao sol -, que fazem ‘sutil’ parecer uma definição equivocada. Mas insisto, resistente à sua aparente inadequação. Porque abordá-los sem

²O educador musical David J. Elliott cunhou o termo "musicizing", pronunciado como o termo de Small, "musicizing". Elliott explica que seu termo é uma contração que inclui a realização, arranjo, composição, condução, audição e improviso. O termo de Small também abrange essas atividades. Contudo, divergem no sentido de que a intenção de Elliott é "modificar a idéia estética de obras para alcançar um conceito mais razoável de produtos musicais", percebendo o ‘musicizing’ como um ato cognitivo centrado nos elementos estilísticos e estruturais. O conceito de Small, por sua vez, incorpora elementos tanto sociais como sonoros. A tradução do termo ‘musicizing’ para ‘musicar’, em português, foi resultado de uma série de discussões e debates ocorridos no interior do grupo temático de pesquisa “Musicar local – Novas Trilhas para a Etnomusicologia”, vinculado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, e dedicado ao estudo das relações entre os fazeres musicais e a constituição de localidades.

tombar nas armadilhas óbvias das respostas fáceis, veremos, requer uma atenção redobrada, especialmente quando nos voltamos para os afetos.

Falar de afetos pode confundir mais do que elucidar, tão vasta e diversa é a sua aplicação. Neste trabalho, emprego o termo tendo em mente três noções, de forma alguma excludentes. A primeira é sustentada por Tia DeNora em “Music in Everyday Life”. Na obra, a autora argumenta por uma teoria dos *afetos musicais na prática* como uma solução a um dilema com o qual pesquisadores se deparam ao estudar a música em seus contextos sociais de produção e significação: o de ou presumir características imanentes à música para explicar a forma como os indivíduos a empregam, ou de considerá-la esvaziada de significados, desestabilizando-a, ela própria, enquanto linguagem.

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

Ao defender este ponto de vista, DeNora não retira a ‘força semiótica’ da música enquanto linguagem. Pelo contrário, ela argumenta por uma teoria que localize esta força semiótica como um produto da interação ‘humanos-música’. Esta perspectiva assume a materialidade da música não como um ponto de chegada, mas como um ponto de partida para compreender seu poder de agência sobre a constituição de identidades, experiências, atribuição de significados e suas modulações, dentre outras.³

³ Para a elaboração do seu argumento, a autora discute a noção de *affordance* como concebida por Gibson no âmbito da psicologia, e a utilização feita por Bob Anderson e Sharrock, no estudo das organizações. Em poucas palavras, a noção de *affordance*, normalmente traduzida para o português como ‘propiciação’, faz referência aos usos que os objetos e artefatos “permitem” que lhes sejam feitos, pelas especificidades que os caracterizam enquanto determinados artefatos, e não outros. Isto é, suas características propiciam determinados usos. Para Gibson, aquilo que os artefatos propiciam independe de como os usuários deles se apropriam. Para Bob Anderson e Sharrock, por outro lado, essas ‘propiciações’ são constituídas e reconstituídas num processo reflexivo em que os agentes interagem e configuram os objetos conforme suas intenções e implicações sociais, ainda que, por vezes, esse processo de configuração dos objetos seja ‘sublimado’ pela naturalização da sua ‘propiciação’ em determinados contextos, garantindo um ordenamento aparente. DeNora reconhece a música enquanto uma ‘estrutura propiciadora’, no sentido utilizado por Anderson e Sharrock.

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

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

Uma outra dimensão que esta noção de ‘presença afetiva’ abre para se pensar a pesquisa em música, especialmente, é a de um certo envolvimento sensorial. Para Feld, só é possível acessar a esfera da experiência nativa e dos sentimentos ali catalisados se o pesquisador se envolver emocionalmente com seus interlocutores, abrindo a possibilidade de senti-los e de ser sentido por eles.

Essa noção coaduna com o que postula Jeanne-Favret Saada em “Ser Afetado”, escrito após seu trabalho sobre feitiçaria no Bocage francês. A autora descreve que, somente com o seu próprio processo de enfeitiçamento, foi possível acessar informações e significados da feitiçaria que, antes, ela não teria. Considerando a possibilidade de sermos afetados pelos nossos interlocutores e por aquilo que eles produzem enquanto realidade, torna-se lícito à antropologia abordar as sensibilidades mobilizadas nesse encontro. A autora defende, inclusive, o ser afetado enquanto instrumento metodológico, viabilizando o acesso a um tipo de conhecimento que não pode ser obtido apenas com a observação: ele só é acessado quando vivido ‘na pele’.

Nesse sentido, importa dizer: ao fazer a pesquisa junto ao projeto, fiz parte, efetivamente, do corpo de alunos. O meu engajamento nesse fazer musical tomou a forma de vários *musicares*, o que acaba impondo certos desafios à escrita, justamente por me situar num encontro de afecções: de pesquisadora; aluna; eventual fotógrafa das performances externas; motorista, até! Posterior e finalmente, documentarista.

Parece oportuno que eu me apresente.

Cresci numa família que valoriza a prática e a fruição musical. Quando pequena, com seis ou sete anos, comecei a aprender flauta doce no grupo de ensino coletivo da escola em que estudava. Não tinha nenhum interesse especial pelo instrumento, só seguia minha irmã mais velha, com seus oito ou nove anos, que já tocava há dois. Mas não me adaptei ao sopro: ficava aflita e sem ar. Ainda hoje só sei tocar Asa Branca - e logo em seguida preciso de um tempo para recuperar o fôlego.

Aos dez anos ganhei meu primeiro violão. Um presente do meu pai, desejoso de que eu aprendesse o instrumento que era, também, o seu. O verniz preto cobrindo a madeira de todo o corpo do violão me fazia achar que aquele era um instrumento especial, com mais presença, como se só o fato de o portar já me fosse fazer diferente.

Talvez porque visse meu pai diferente quando ele tocava o dele. Achava surpreendente que ele tivesse aprendido sozinho e tocasse daquele jeito, com aquela coordenação, aquela mão direita ritmada e firme. Seu violão era meio popular, meio trovador.

Os irmãos do meu pai, mais velhos, haviam participado do movimento cultural que ficou conhecido como Pessoal do Ceará, na década de 1970. Músicos compositores, apostaram na música como profissão e depois retiraram suas apostas. Seus *musicares*, hoje, ocupam uma espécie de limbo entre o prazer e uma certa frustração nostálgica com a música. E o movimento do “Pessoal do Ceará” segue, em larga medida, ainda, como referência para grande parte dos músicos cearenses que tentam a produção de música autoral. Faço parte dos tentantes.

Comecei as aulas de violão numa escola pequena de música. Lá, aprendi a ler partitura e a tocar. O repertório era o erudito; o formato – postura e digitação, sobretudo -, popular.

Então veio o *choro*, o encanto pelas *baixarias*, e logo o repertório popular dominava meu dedilhado. O dedilhado era rápido, a digitação era ágil. Mas cedo entendi que não teria aquela mão direita, firme e ritmada, que admirava em meu pai. Tal constatação se traduziu em desinteresse geral pela prática musical, recuperado somente há pouco tempo, sob as lentes da antropologia.

Trazer elementos da minha experiência com a prática musical não tem outro sentido senão o de iluminar as diferenças e semelhanças que guardo com meus interlocutores. Nesse sentido, a reflexividade é empregada como motivadora das correspondências etnográficas, e não como palavra final da empreitada antropológica.

Em outras palavras, a reflexividade, aqui, não surge insuspeita. É, de fato, um dos elementos que compõem as narrativas trazidas, mas quase sempre enquanto um recurso para a estabilização da experimentação na escrita etnográfica. Uma ativação da memória para o leitor:

há alguém mediando este encontro.

E, precisamente, em sete momentos. No próximo tópico desta seção de introdução, apresento a metodologia e as etapas percorridas na pesquisa, discutindo também alguns aspectos éticos na pesquisa com crianças. No tópico seguinte, “Filmando um musical”, trago uma breve discussão acerca do uso audiovisual na pesquisa etnomusicológica. Por fim, uma descrição formal do Projeto Acores Mágicos.

Os capítulos estão organizados de forma a valorizar a etnografia enquanto *motivadora* das questões discutidas. Cada capítulo traz fragmentos, cenas, momentos, pensamentos e reflexões que se costuram ao longo do texto, intervalados por discussões teóricas e contextuais que nos situam e guiam nesse passeio, inspirado também pelos fragmentos do cotidiano nos escritos de Benjamin, que, como nota Pereira (2012), ‘aguçam a percepção humana e demandam a esta intermitentes questões’ (p.28).

No Capítulo I, entre uma ida ao centro e um rap que toca na estação de rádio, apresento as trajetórias de formação musical na cidade de Fortaleza e seus cruzamentos com as trajetórias musicais da família Cruz. No Capítulo II, brincando de esconde-esconde e recebendo um sermão, exploro as especificidades do tocar e do ensinar entre os alunos do projeto. No Capítulo III, em meio às crises de segurança pública em Fortaleza e eventos em órgãos da prefeitura, discuto a relação entre os bairros de periferia e a constituição de determinados gêneros musicais como perigosos. No Capítulo IV, entre palcos e igrejas, trago uma discussão sobre as noções de transformação que sustentam determinados aspectos das práticas musicais entre as crianças.

A cada capítulo, novos elementos são acrescentados ao conjunto que compõe o contexto etnográfico de que trato. É possível que a leitora, ou o leitor, no decorrer deste passeio, encontre-se um tanto perdido – com mais perguntas que respostas. Minha intenção, a cada avanço, não é de explorar exaustivamente cada aspecto desse fazer musical sobre o qual me debruço – tarefa necessária, mas que certamente exigiria mais tempo do que o curto prazo de um mestrado me permitiria -, mas, sim, de compreendê-lo em sua complexidade, buscando, a partir dos fragmentos

e da justaposição das cenas, percorrer outras dimensões de um fazer musical tantas vezes reduzido ao seu aspecto ‘instrumental’, nos dois sentidos que esta palavra pode, aqui, assumir.

A estruturação desta dissertação também se reporta ao que Marcus (1990) observa, na metáfora cinematográfica da montagem para a escrita etnográfica, como uma resposta à crise da representatividade pós-moderna. O autor faz uma análise dos usos comuns da montagem na experimentação etnográfica, pincelando o problema da simultaneidade dos processos observados e vividos em campo às (im)possibilidades da sua ‘representação’ na escrita. Sugere, por fim, uma integração com narrativas visuais como uma forma de conjugar o alcance desses efeitos.

Pensando nisto, o ‘passeio antropológico’ que aqui proponho será intercalado por vídeos e imagens etnográficas produzidas em campo. Esse material adquire, aqui, o estatuto de componente da narrativa etnográfica. Isto quer dizer que o material audiovisual presente neste trabalho não será investigado nem interpretado em seu conteúdo, mas sim, ele próprio, tecerá seus comentários.

Cabe aqui um breve comentário, também, sobre a escrita e os formatos que ela assume ao longo do texto. Ao navegar o texto, o leitor perceberá mudanças na diagramação e no espaçamento, conforme o desenvolvimento das cenas e das discussões teóricas que iluminadas por elas. Estas escolhas dizem respeito a um certo tom que espero do texto escrito em determinados momentos. A centralização e espaçamento maior, por exemplo, devem indicar que adentramos numa seção de tom mais literário, em que a fluidez é privilegiada em detrimento de uma certa objetividade descritiva, sem, contudo, fugir da fidelidade narrativa. Dessa forma, espero conduzir o leitor através de um texto vivo, repleto de interrupções e *détours*, apostando no poder que a escrita, etnográfica ou não, tem de evocar imagens.

Ainda assim, MacDougall (2005) observa que uma certa tradição da escrita na antropologia, com o tempo, retirou o ‘humano’ da realidade que se investiga – de forma que é possível apenas intuí-lo através dos textos e criar nossas próprias imagens a seu respeito. Como trouxe nessa apresentação, as ideias e imagens a respeito de projetos sociais já são largamente debatidas e já povoam há algum tempo nossas imaginações e imaginários. Por vezes a naturalidade com a qual associamos determinadas práticas a contextos “já conhecidos” e amplamente discutidos - e vistos – impede-nos de observar suas particularidades, e elas se tornam ‘só mais uma’ dentre várias. Perde-se o elemento humano.

É na intenção de recobrá-lo que encerro essa apresentação com um vídeo etnográfico, produzido a partir de imagens filmadas em campo no mês de março deste ano. Proponho que seja

assistido logo aqui, no início, para dar rosto, cor e som àqueles que nos acompanharão neste passeio. O trecho - ainda há material para ser editado! - é um trabalho em andamento, mas sua relevância é, também, narrativa.

Vídeo 1 – Compartilhando inícios

Link para acessar vídeo: <https://vimeo.com/355944705>

O percurso de uma pesquisa

Conheci a família Cruz por acaso, em 2014, durante um ensaio de orquestra no então Centro de Ensino Musical Hulda Lage, na cidade de Fortaleza. Localizada num bairro nobre da cidade, a escola de música, hoje de atividades encerradas, tinha um jeito de conservatório: lá, os alunos tinham atividades durante toda a semana, com práticas instrumentais individuais, em grupo e aulas de teoria musical. O público desse centro de ensino musical era notadamente a juventude de classe média e alta da cidade - grupo ao qual eu pertencia, inquestionavelmente.

Em alguns dias, via uma família inteira adentrar a escola ao mesmo tempo. Dois meninos, três meninas e seu avô chegavam juntos, esbaforidos, pois vinham de longe, e logo se distribuíam pela escola, cada um indo para sua aula. O avô, com seu chapéu de palha, ficava esperando na sala de estar, próximo à secretaria, em silêncio. Em outros momentos, quando era o caso de prática de orquestra, ele assistia a todo o ensaio, observando e escutando os netos, até que as crianças terminassem as atividades, guardassem seus instrumentos e se arrumassem para voltar.

Vez ou outra havia alguma mobilização da escola para que doássemos instrumentos aos “meninos do Projeto”. À época, chamava minha atenção a forma como compartilhávamos daqueles breves momentos, ainda que sem interagir muito, mas só anos mais tarde a curiosidade então despertada converteria-se em interesse de pesquisa.

A ocasião foi durante ensaios na Orquestra Sinfônica da Universidade Federal do Ceará, onde ingressei visando à realização de uma pesquisa⁴. Interessada nas trajetórias dos jovens músicos que integravam a orquestra, eu frequentava os ensaios com olhos e ouvidos atentos – à música, pois ocupava também uma cadeira no solitário naípe das violas, e aos músicos.

Neste cenário composto por essas duas distintas buscas que, por sorte, convergiam, uma cena se repetia: uma jovem violoncelista, com seus treze anos - chegava sempre acompanhada do seu avô. Ela se dirigia ao espaço destinado ao naípe dos violoncelos e, muito rapidamente, localizava sua cadeira, sentando com seu instrumento já posicionado entre as pernas, afinando as cordas e aquecendo os dedos, simulando escalas silenciosas no braço do violoncelo, quase do seu tamanho.

⁴ Durante a conclusão do curso de graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal do Ceará, no ano de 2016, produzi um trabalho monográfico intitulado “Sujeitos da Música – Trajetórias de Integrantes da Orquestra Sinfônica da Universidade Federal do Ceará”, dedicado a discutir os percursos em formação musical dos jovens membros da orquestra, explorando suas narrativas a respeito da prática musical.

Seu avô seguia para o canto da sala, atrás de onde o regente logo mais estaria, puxava uma cadeira para se sentar, e lá ficava durante todo o ensaio, que costumava durar por duas horas. Ainda que não participasse efetivamente do grupo orquestral que ali ensaiava, o avô – seu Galdino, como depois descobriria – não se dispersava em nenhum momento; sempre atento, às vezes se detinha à sua neta, às vezes acompanhava os demais. Noutras vezes o flagrei rindo, *achando graça*, como ele me diria mais tarde.

Mais uma vez, sua presença ancora minha atenção, e o repetir da cena acende novamente algumas questões. É quando sua neta, Mirian – a jovem violoncelista –, me convida para conhecer o projeto de ensino musical que sua família havia criado e do qual participava como professora, regente e qualquer outra função que fosse necessária, que o Projeto Acordes Mágicos me é, finalmente, apresentado. Desde então, fui apresentada ao projeto muitas outras vezes.

Importa falar que ser apresentada ao projeto é, efetivamente, ser apresentada à família Cruz. Apresento-os, então: o avô Galdino; o pai Bento, a mãe Lane e seus filhos, do mais velho ao mais novo, Axel, Maíra, Cecília, Mírian, Victória e Bruno.

Ao final de 2017, dou início à pesquisa junto ao projeto Acordes Mágicos. As primeiras idas a campo, pontuais, ocorreram no início do ano de 2018, entre fevereiro e abril. Neste período foram realizadas as entrevistas iniciais com Axel, Seu Galdino e Bento, e as primeiras aproximações com os alunos que frequentavam. No mês de junho fui ao Rio de Janeiro entrevistar a Maíra e conhecer as atividades que ela tem realizado na cidade.

Entre agosto e dezembro de 2018, pude finalmente acompanhar a rotina da escola e da família de forma mais sistemática, todos os dias da semana. Foi durante esse período que participei das aulas – violão e viola -, concertos e atividades de arrecadação de fundos que a família organizava; mas também de momentos mais íntimos, como aniversários, festas e mutirão de limpeza da casa, por exemplo. Fui, novamente, ao Rio de Janeiro, e dessa vez pude passar mais tempo com Maíra, na casa em que ela estava morando, em Botafogo.

Com o encerramento do trabalho de campo no tempo previsto, em dezembro de 2018, e com o suporte do grupo temático de pesquisa “Musicar Local – Novas trilhas para e etnomusicologia”, pude planejar mais uma ida a campo para a realização de filmagens na escola, na intenção de produzir um filme etnográfico, planejadas e executadas junto ao meu companheiro Mihai Leaha. Foram, ao todo, dez dias de filmagem, numa abordagem observacional. Nos dias finais, realizei novamente entrevistas, dessa vez com todos os membros da família,

individualmente, e com alguns dos alunos mais frequentes. As entrevistas foram gravadas e integram os materiais brutos a serem trabalhados quando da finalização das filmagens.

O filme não está pronto. É preciso ainda mais dias de filmagem e pós-produção para tanto. Ainda assim, atribuo caráter etnográfico ao material audiovisual que trago neste trabalho, por compreender que a câmera em campo muda o campo. Faz ver de um outro jeito, interpela os sentires e os sentidos, e com isso me faz, também, ser vista de outro jeito. Muitas reflexões trazidas neste trabalho, ainda que não se reportem aos momentos de filmagem, foram produzidas depois e iluminadas por essa experiência.

Em ‘The Corporeal Image’, MacDougall faz uma observação especial a respeito de como a antropologia visual pode atuar para não reproduzir as ideias de passividade e homogeneidade atreladas à infância frente ao ‘mundo dos adultos’: para além de atentar à sua não uniformidade enquanto grupo – afinal, ‘as’ crianças não estão alheias aos marcadores sociais da diferença -, o autor reconhece a importância da observação das interações entre crianças, dos seus usos da linguagem e da forma como criam suas próprias infâncias. “Crianças são muito boas em dar aos adultos aquilo que eles esperam delas. Elas estão dispostas a personificarem “crianças”, o autor comenta (2005, p.90, tradução minha). Filmá-las ‘corretamente’ seria, sem relegá-las às camadas secundárias de narrativa etnográfica nem imprimir um ponto de vista adulto, buscar situações em que estas interações e dinâmicas criativas se revelem de forma mais livre. Sobre o papel da câmera, o autor conclui:

Fazer filmes produz um estranho e intensivo modo de acesso ao mundo, tão imerso quanto destacado. Inicialmente, as crianças que filmei estava curiosas sobre a minha câmera, mas gradualmente passaram a aceitar como parte de mim, e isto continuou a justificar a minha presença. A câmera simbolizava o meu trabalho e absorvia grande parte da minha atenção, deixando-os livres para perseguir seus próprios interesses. (2005, p.91)

Cabe explicitar aqui as opções de uso do anonimato que fiz neste trabalho, acordadas com meus interlocutores: mantive os nomes verdadeiros de todos os membros da família Cruz, por reconhecer que suas identidades estão imediatamente associadas ao Projeto e já são veiculadas em mídias distintas, sendo de grande interesse deles que seus nomes sejam equivalentes aos que podem ser encontrados nos canais de *youtube* e outras redes sociais onde produzem e reproduzem seus conteúdos. Nomes fictícios foram atribuídos aos demais interlocutores, em sua maioria, outras crianças com quem convivi e dialoguei. Esta escolha se deu pela não unanimidade entre eles; alguns queriam o anonimato, por sentirem ‘vergonha’; outros queriam se ver representados em

seus nomes escritos no meu trabalho. Como solução, propus que escolhêssemos os nomes conjuntamente.

Filmando um musicar

Filmar e registrar apresentações e ensaios no projeto foi um longo processo de negociação. Aqui, curiosamente, o problema era a autorização para registrar o som, e não a imagem: logo no começo, fui informada de que eu não poderia captar o áudio dos ensaios. De início, a justificativa que me foi dada era de que ‘a mágica’ só acontecia ao vivo; isto é, o registro da performance dos jovens para acesso posterior anularia quaisquer que fossem os efeitos ali previstos ou esperados. Confirmando o efeito retórico dessa justificativa, em entrevista, quando perguntado novamente sobre a razão de qualquer forma de gravação ser interdita, o responsável pelo projeto me disse baixo, em tom de segredo: “Você sabe, os meninos da escola não soam bem. Eu e você sabemos que isso não importa, que o importante é a imagem. Mas a gente não pode arriscar”. O que importava, ali, era a imagem de se estar fazendo um ‘trabalho social’ e, para aquela prática de fazer musical, reproduzir o som representava, para eles, um perigo para a sua sustentabilidade: desde o financiamento do projeto até a sua circulação pela cidade em agenda de concertos.

Noutra vez, Bento narrou para mim uma conversa que teve com Maíra, que estava hesitando em estimular que a orquestra do projeto se apresentasse publicamente, com medo de ser julgada pelos ‘músicos da cidade’ pela simplicidade e pouco preciosismo na execução. Ele conta que sua recomendação foi: “Vai. A gente bate foto e posta no *Facebook*. *Foto não toca*”. Hoje, comentando retrospectivamente, ele diz

[...] agora ela faz tocar bem rapidinho. Faz os arranjo bem facinho, facilita pra já sair tocando. A galera aqui tacava pedra, dizia que não respeitava o compositor, e ela agora diz ‘oxe, tô nem vendo não, eu quero é fazer meus meninos tocar”

Corto para a segunda situação: durante um intervalo de ensaio, conversava sobre a última peça tocada – a abertura de *Romeo e Julieta*, de Tchaikovsky, adaptada para a jovem orquestra -, com um dos meninos que tocavam o violoncelo, Francisco. Na ocasião, a execução da peça havia sido interrompida durante o ensaio; os andamentos se multiplicaram, os olhares se cruzaram e se perderam e as arcadas não acompanharam o curso melódico do compositor romântico.

Enquanto a jovem regente tentava desvendar a confusão e desatar os nós das partituras, Francisco vira discretamente para mim, que estava localizada na fronteira entre os naipes de viola e de violoncelo, cerra os dentes como que reconhecendo ter errado feio naquela passagem e desabafa: “O bom é que se eu tivesse errado lá em cima [referindo-se ao palco, durante a

apresentação] ninguém ia saber. Eu posso até não tá tocando nada, só de tá com o violoncelo já vão me olhar diferente”, encontrando, nessa certeza, um alívio. Tudo indicava que Francisco, assim como o representante do projeto, também sabia o que de fato importava.

Guardando as diferenças intensivas entres as situações, que, se ambicionássemos efeitos comparativos, pouco nos informariam sobre seus contextos propriamente ditos, ambos os relatos iluminam, de formas diferentes, o estatuto do som e da imagem para aquele fazer musical. De um lado, dão-nos margem para pensar como os discursos sobre as práticas musicais ali realizadas elaboram e são elaborados pela produção de noções específicas a partir do registro audiovisual – é o que traz Susan Tomes sobre o registro de performances musicais destinadas à execução ‘ao vivo’, avaliando-as como um mosaico de aparente perfeição que tem como efeito a desumanização da música.

Por outro, há também uma questão de método que se impõe, tensionando os limites e as possibilidades de pensar a produção audiovisual para a pesquisa de eventos e performances musicais em situações em que o registro sonoro é limitado, ou até mesmo interdito, porém não limitante, como procuro argumentar. É a esta última questão, portanto, que procuro me deter nesta seção.

Desde seu mais controverso princípio, a Antropologia tem pensado e tem sido pensada, também, a partir dos seus registros de campo. O “Estar-lá”, mesmo quando seguido a uma negativa, implicando uma ausência constrangedora própria dos tempos de uma antropologia feita em gabinetes, é um tema que atravessa o seu fazer, estando também, ele próprio, atravessado por suas tensões.

Por muito tempo, a relação entre a produção de imagens, animadas ou não, e o trabalho etnográfico, como bem sabemos, era caracterizada pela produção de provas, documentação e arquivo. A fotografia antropométrica, remontando à antropologia desenvolvida no contexto colonial e comprometida com a dominação dos povos pesquisados, forjava ‘modelos humanos’ e a eles associava tipos de organizações sociais, impulsionadas pelas noções projetadas pelo evolucionismo, de forma similar ao que se fazia com artefatos e amostras catalogados por estudiosos das ciências naturais, na sua inspiração para descrição visual do mundo. Acreditava-se no poder que as imagens tinham de mostrar, e não de contar.

De forma análoga, na etnomusicologia, como nos mostra Seeger (2008), o registro do sonoro, a possibilidade de se gravar e de se reproduzir os sons coletados em campo, associados ao

fonógrafo e ao gramofone em sua origem, foi o que possibilitou o desenvolvimento da disciplina em torno da constituição de um arquivo de expressões musicais de povos ‘exóticos’. Essas possibilidades de reprodução concretizavam os anseios comparativos e a produção e sistematização de teorias musicais ‘nativas’, buscando desvendar suas estruturas, deslocadas, muitas vezes, do “Estar lá”. Análisa-las era posterior a um trabalho de transcrição em notação musical, quando se adequava o material coletado a uma música que pudesse ser lida, muito embora se tratasse, sempre, de uma redução.

Similar ao efeito produzido pelo uso da captação de imagem com pretensões de elaboração de um olhar objetivante sobre determinada realidade, os registros sonoros e suas transcrições falhavam em situar os eventos musicais NA cultura, enquanto processo, caracterizando o que Bruno Nettl chamou de insularidade dos eventos musicais, como se fossem de natureza apenas sonora.

No desenvolvimento da disciplina, fosse o recorte sobre os aspectos estético, econômico, político ou religioso da música, por exemplo, a captação sonora não provia material suficiente para adentrar suas questões, e a produção de filmes passou a ser discutida e estimulada entre os etnomusicólogos. A utilização de técnicas visuais no estudo do fazer musical, contudo, ainda que inaugurasse sua própria possibilidade enquanto área do conhecimento, o fazia com a pretensão de redução dos eventos musicais a seus elementos originais. Escreviam, no início do século XX, Hornbostel & Abraham: “Referimo-nos a um recurso da tecnologia moderna que pode se provar útil ao pesquisador viajante: a câmera de filmagem. Registros cinematográficos e fonográficos podem tornar possível um estudo detido e conveniente sobre a infância do drama”

Ganhando força em meados da década de 1970, a produção fílmica para o estudo da música deixou de aspirar a identificação, o ordenamento e a associação a estágios de elaboração musical, para ocupar o posto de melhor forma de documentação disponível – note-se aqui o termo ‘documentação’ – da diversidade musical da experiência humana. Steven Feld também defendia que fazer filmes e escrever sobre eles era a melhor forma de compartilhar aspectos do campo da etnomusicologia – tanto dados como interpretações – adentrando um outro nível de comunicação.

É fato que o fazer musical já vinha sendo convencionalmente objeto de filmagem em diversos filmes etnográficos e documentais (como, por exemplo, nos filmes de Jean Rouch, como *Yenendide Gangel*, *Tourou et Bitti*, e a *Série Sigui*). O autor também comenta sobre a importância da música no filme, quando esta acompanha a ação em campo, sendo sincrônica aos rituais

gravados, aos ritmos de trabalho ou de dança, apontando a importância da técnica de captação simultânea do som para a etnomusicologia como um todo.

O uso de filmes ou vídeos entre os etnomusicólogos, contudo, ficou restrito às pretensões de documentação dos eventos, buscando reproduzir a totalidade do evento musical presenciado, com quatro orientações de pesquisa distintas, conforme aponta Kubik (1988):

- i) Transcrição, quando o filme é utilizado como forma de coleta de dados que elucidam o processo musical investigado;
- ii) Diário de Campo, quando o filme é usado para registrar eventos, rituais e cerimônias, aos quais o pesquisador pode retornar depois, assistindo-o no processamento de informações em situações complexas;
- iii) Forma de Feedback Intracultural, quando o filme é exibido aos interlocutores com quem foi produzido;
- iv) Feedback Intercultural, exibido com interesse comparativo de percepções e interpretações trans-culturais.

Nessas experiências, aposta-se na reconstituição e na reprodução desses eventos como um aprofundamento do conhecimento a respeito das práticas e dos fazeres musicais a serem conhecidos. Essa atitude em busca da *representação*, contudo, denunciava a dificuldade da disciplina em lidar com as descontinuidades e rupturas do próprio fazer musical, elaborando uma narrativa linear na busca pela apreensão total do evento. Porém, como bem aponta Carlo Ginzburg (2001), a ambiguidade do termo ‘representativo’ reside exatamente na sua capacidade tanto de evocar a ausência da realidade representada como de sugerir a sua presença, por torná-la visível (ou, no caso, audível).

Steven Feld (2004) resume bem essa questão ao ilustrar, em suas palavras, a diferença entre um homem tocando bateria e imagens de um homem tocando a bateria. Conforme desenvolve seu argumento, o primeiro consiste num evento natural, enquanto o último é mediado simbolicamente. Enquanto o primeiro é observado e experimentado, o último constitui numa seleção realizada com o propósito de comunicar algo daquela experiência observada.

É importante ter em mente que esta condição não é de complementaridade. Em “A Produção da Presença”, Hans Ulrich Gumbrecht (2007) define como parte constitutiva da

experiência estética (referindo-se à ‘experiência de vida’, *Erleben*) a oscilação, a tensão entre *presença* e *sentido*. O autor traz como exemplo uma convenção relativa ao tango argentino: a de que não se deve dançar tangos que tenham letra. “Quem tentar captar a complexidade semântica que faz tão melancólicas as letras do tango [o efeito de sentido] privar-se-á do prazer completo que pode surgir da fusão dos movimentos do tango com o seu corpo [o efeito de presença]” (p.138)

O filmar – ato que se reporta, sem se equivaler a, à representação, ainda que manifesto apenas em intenção – revelou uma certa tensão entre sentido e presença no fazer musical que investigo: ali, começo a ter pistas de que o texto da música, diante das lentes, não produz “presença”.

O Projeto Acordes Mágicos

Para encerrar esta introdução, devo fornecer algumas informações mais contextuais e formais a respeito do projeto, sua estruturação, sua história e funcionamento.

O projeto foi idealizado há seis anos por Axl e Maíra, os mais velhos dentre os seis irmãos, à época com quinze e treze anos respectivamente, com a intenção de transformar a vida dos jovens do bairro e, com isso, mudar o bairro. O bairro é o Novo Mondubim.

Os pais, Bento e Edlane, receberam a notícia dos filhos sobre o desejo de dar início a um projeto de ensino musical com algum espanto, mas logo se engajaram em concretizar a ideia. Formaram o Instituto Silva Cruz, composto pelos membros da família organizados institucionalmente: Edlane se apresenta como a Presidente do instituto e Bento, o diretor pedagógico. Dos seis filhos, os três mais velhos – Axl, Maíra e Cecília - integram como professores e coordenadores das áreas dos seus respectivos instrumentos.

No seu início, o Projeto Acordes Mágicos (PAM) contava apenas com doações e voluntários para seu funcionamento. A família Cruz articulava seus contatos do *mundo da música* solicitando a doação de instrumentos e outros materiais necessários ao ensino musical (estantes, papel, cadeiras), e também convidando professores a dar aulas voluntariamente. Diante de outras necessidades, como para organizar apresentações, os irmãos e outros participantes do projeto promoviam rifas e outras vendas nos arredores e nos bairros adjacentes. Isto fez com que o projeto fosse ganhando alguma visibilidade dentro das comunidades da região. Em 2017, a escola passou no edital “Mecenas” do Governo do Estado do Ceará, que auxilia nas contas mensais e em gastos institucionais variados.

Atualmente a escola integra a “Plataforma Sinfonia do Amanhã”, patrocinada pela empresa Enel. Esta Plataforma cria uma rede de organizações sociais e projetos que trabalham e educação musical no estado na premissa de democratizá-la, dividindo as atuações em três eixos: articulação, formação e difusão. A plataforma consiste numa ferramenta de gestão que acompanha esses projetos e os patrocina. No Ceará já são vinte e dois projetos associados a ela. Há também iniciativas, em menor número, em outros estados, como Rio Grande do Sul, Bahia e Goiás. Existente desde 2016, a plataforma realizou seu primeiro encontro nacional no ano de 2018, durante o mês de março, quando vinte e quatro instituições se reuniram na cidade de Aquiraz, no Ceará, com o objetivo de compartilhar e trocar experiências, realizar atividades de formação e

difundir as atividades por elas realizadas. Anualmente, a plataforma articula também o evento “Acordes do Amanhã”, onde apresentações e concertos dos projetos que a integram são espalhadas em locais ‘inusitados’ de apresentação musical, como, por exemplo, terminais rodoviários, praças ou outros locais de passagem.

Antes de funcionar na casa da família, o projeto já havia funcionado em quatro locais, todos nos arredores do bairro. Inicialmente, as aulas ocorriam no espaço da Associação de Moradores do Bairro Mondubim. Após algum tempo das aulas musicais sendo ministradas lá, algumas tensões entre a família Cruz e o presidente da Associação com relação à cobrança de mensalidade dos alunos inviabilizaram a continuidade do projeto naquele local. Sem outra estrutura institucional imediata para dar seguimento às atividades, por algum tempo as aulas ocorreram na calçada em frente à associação.

Logo depois, o projeto passou por outros três locais, todos cedidos através dos contatos estabelecidos pelos irmãos Cruz com escolas municipais e estaduais. Na primeira escola em que funcionaram, a escola municipal Maria Bezerra Quevedo, as aulas aconteciam em um auditório. Depois, quando as dinâmicas e horários da escola passaram a chocar com as atividades do projeto, eles passaram a dar aulas em casa.

No ano de 2016, o programa Caldeirão do Huck, exibido pela emissora Rede Globo de Televisão, os contatou na intenção de conhecer a família, o projeto e realizar uma reforma na casa, como parte do quadro “Um por todos, todos por um”. A proposta era de garantir uma sede ao projeto e, assim, possibilitar o seu funcionamento⁵. O contato do programa, eles explicam, foi feito em função de uma entrevista que a família deu, tempos antes, a um programa local chamado “Se Liga VM”, que teria chamado atenção para o projeto nacionalmente – o programa é da grade de programação da TV Verdes Mares, afiliada da Rede Globo no Ceará.

A reforma realizada compreendeu a casa inteira. Anteriormente, todos da família dormiam no mesmo quarto, e possuíam apenas um banheiro, no andar de cima. Embaixo, a sala de estar. Após a reforma, a casa ganhou cara de escola: na fachada, um painel com “Projeto Acordes Mágicos”. Dentro, as paredes brancas com detalhes em azul, inscrições nas paredes com trechos

⁵ Os irmãos Cruz foram convidados, inclusive, a tocar no programa. A cantora Ivete Sangalo, reconhecida nacionalmente pela sua produção musical nos gêneros *axé* e *pop* também os convidou, a pedido de Luciano Huck, para tocar em um show seu – “Canta o Amor” – que realizou em Salvador, na Bahia, no Teatro Castro Alves, junto à Orquestra Juvenil da Bahia. Vídeo da performance disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=oljkeBSgDc>. Acesso em: 02/06/2019.

de músicas, letreiros sobre as portas sinalizando “Coordenação” ou “Estúdio de Gravação” e um bebedouro entre a escada e o banheiro. O andar de cima ficaria, supostamente, reservado à família, com quatro quartos e uma sala para a televisão.

Além de transformar a fachada, onde agora se lia “Escola de Música”, a casa-escola passou a contar com um estúdio de gravação e uma sala única onde as aulas de instrumentos, aulas teóricas e ensaios aconteceriam. Com a sala de gravação, novas atividades foram surgindo, como atividades de produção musical, sobretudo de música gospel, de artistas locais.

Durante a semana ocorrem as aulas – Trompete, flauta transversal, Violão, Canto/Coral, Flauta Doce, Violino, Viola e Violoncelo, no período da noite. Aos sábados, há aulas durante todo o dia: pela manhã, teoria musical, ministrada por Bento, e filosofia da música, ministrada por um ex-aluno, hoje estudante de filosofia, que se voluntariou. À tarde podem ocorrer reposição de aulas que não puderam acontecer durante a semana e os ensaios da Orquestra do PAM e outros grupos, até as 18h. Recentemente, o projeto passou a trabalhar também com musicalização infantil, que ocorre uma vez na semana. Acompanhei de perto, como aluna, as aulas de violão e violino, e também os ensaios da orquestra, aos sábados.

O ensino de instrumentos permanece gratuito, como idealizado pelos jovens desde o início, mas apenas para menores de idade – que representam, de fato, a grande maioria dos alunos frequentes. As aulas para maiores de idade possuem uma mensalidade, nos termos de Maíra, simbólica, a depender do instrumento desejado. Para participar do projeto é preciso ter mais de seis anos de idade e, até os dezoito, o aluno deve permanecer matriculado em alguma instituição de ensino básico, fundamental ou médio.

Para além das aulas na própria escola, o projeto articula a participação dos alunos em outros eventos, como o Festival Eleazar de Carvalho, que acontece anualmente e reúne grande parte dos músicos da cidade⁶; apresentações no Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte (CUCA) do Mondubim e em outros espaços na cidade. Convida professores e voluntários para oferecer *masterclass* na escola; leva alunos para assistir a apresentações musicais em teatros, dentre outras atividades.

⁶ Eleazar de carvalho trouxe para o Brasil o modelo do Festival de Tanglewood, onde foi professor de regência por dezessete anos, e o aplicou com sucesso no Festival de Inverno de Campos do Jordão, Gramado (RS), João Pessoa (PB) e Itu (SP)

É difícil precisar o número de alunos que frequenta o projeto. No início havia um processo de matrícula, quando os pais dos alunos devem preencher uma ficha de cadastro, e também comprovar que as crianças vão à escola regularmente. Esses registros indicavam cento e cinquenta alunos, das mais variadas idades. Contudo, no dia-a-dia do projeto, via novos alunos chegando e nenhum procedimento de registro, assim como não pareciam circular os cento e cinquenta – ou número próximo – na escola, durante os meses em que estive lá.

O fato de que os dados a que tive acesso não coincidissem com o que pude observar não significa que eles estivessem errados. Na realidade, confirmá-los não foi uma preocupação nesta pesquisa. Efetivamente, no cotidiano da escola, havia um pequeno grupo de alunos que se repetia. Todos os dias, ainda que não tivessem aulas no projeto, Antônio, Pedrinho, Kalel, Carolzinha, dentre outros que aparecerão no decorrer deste trabalho, estavam presentes. Alguns passavam lá até para tomar café da manhã antes de ir para a escola, embora o movimento maior fosse no período da noite, depois do turno escolar (a grande maioria estuda à tarde). Além da família Cruz, portanto, foi este o grupo - que também se considera ‘da família’ -, com que convivi e interagi durante grande parte da pesquisa de campo.

É importante comentar que o Projeto Acordes Mágicos se confunde com a família Cruz, seja pelo envolvimento dessas crianças mais assíduas com o cotidiano da família, seja pelo fato de que os investimentos profissionais dos Cruz estão atrelados ao Projeto e às atividades lá realizadas. Quero dizer que, paralelamente às atividades de ensino musical promovidas pelo projeto, há uma preocupação da família em garantir a formação musical dos irmãos, que compõem um grupo musical chamado “Sexteto Irmãos Cruz” – e também dão aulas no projeto. Como exemplo, Maíra, em 2017, deu início a uma graduação em flauta na Unirio, no Rio de Janeiro. A sua ida para outra cidade fez com que o projeto ganhasse um anexo, como eles falam, no Rio de Janeiro – ainda que seja apenas a Maíra a dar aulas para seis ou sete crianças na igreja que passou a frequentar.

Os parágrafos anteriores devem funcionar como uma fotografia panorâmica: um breve passeio pelo Projeto Acordes Mágicos em sua longitude, como na reunião de múltiplas fotografias subsequentes para produzir uma imagem única e abrangente. Um panorama, normalmente, acompanha o movimento do olhar do observador, situado a uma relativa distância do que busca captar. A palavra origina do grego e quer dizer, literalmente, *vista total* ou *vista do todo*.

Nos capítulos que seguem, o esforço é o de construir uma vista parcial; um mergulho em algumas das ‘imagens’ que compõem esse panorama exposto.

Capítulo I

QUEBRANDO AS CORDAS

Já estávamos a caminho do centro para comprar as cordas de violino da escola – dizem lá que as crianças nunca são cuidadosas com os instrumentos ao afiná-los, então eles devem ter o estoque sempre cheio, o que nem sempre era possível, já que esse tipo de manutenção é caro (considerando também a frequência com que deveria ser necessário).

Afinar o instrumento pode ser, de fato, algo delicado. Peguei-me pensando sobre quando e como eu aprendi a não quebrar as cordas enquanto afinava a viola – onde era o ponto exato em que eu saberia quando parar de girar a cravelha e apertar a corda?

Há algo da ordem da escuta, claro, que implica desenvolver um certo tipo de audição até o ponto em que nos vemos capazes não só de identificar a nota desejada, mas também de reconhecer à que distância estamos dela. Mas há também a habilidade de perceber a textura da corda e sentir a tensão que é levada do instrumento à nossa pele momentos antes da corda quebrar, normalmente seguido por um pequeno pulo pra trás e um apertar de olhos, como evitássemos testemunhar uma tragédia.

Durante aquela carona rumo ao centro, dividi essa impressão com ela, uma das jovens meninas que abria as portas da sua vida para mim. Acrescentei que eu não tinha nenhuma lembrança de ser ensinada a afinar instrumento algum – parecia a mim que havia apenas acontecido, como se fosse algo que se pudesse ler e aprender em partituras -, e ela disse, prontamente: “Não faz diferença, no nosso caso, se a gente ensinar a eles ou não como fazer. Isso vale pra tudo que a gente ensina de música aqui no projeto. Eles precisam testar tudo, é como se

fosse um tipo de liberdade, sabe? É tipo isso...Sabe quando a gente tá pra fazer uma besteira na vida, e a gente até sabe que vai dar merda, mas a gente continua, porque também é massa?”

A frase ficou comigo. Eu certamente podia me identificar com as duas situações: quebrar as cordas de um instrumento e fazer “besteira na vida”, e ela estava certa – ambas vinham acompanhadas por uma espécie de frio na barriga. Qual delas, contudo, era o real assunto da nossa conversa?

“Liberdade” não é um substantivo que eu usaria para me referir à rotina dessas crianças. Qual eu usaria, então?

Ainda não tenho ideia.

Bento, uma vez, me falou que sobre quando eles foram se apresentar numa programação que reunia outros grupos musicais, de outros espaços e escolas, inclusive de renome, conhecidas entre os músicos da cidade. À época o projeto ainda estava começando e eles ainda não tinham uniforme ou *logo*. Para a apresentação, Edlane improvisou blusas com o nome “Projeto Acordes Mágicos” escrito em tinta preta no tecido branco, para que pudessem identificar os alunos e padronizá-los, também. O uniforme foi, contudo, motivo de chacota;

“Parece um bando de favelados”,

disse uma das produtoras do evento, insatisfeita com a forma como os meninos estavam vestidos, avalia Bento, seu orgulho ferido. As crianças não tocaram.

Na favela, Axl me conta depois, os meninos ou querem ser artistas ou querem ser jogadores de futebol. Mas que poucos realmente conseguiam. Ele começou a frase sorrindo e terminou pensativo, gaguejando:

“Se uns conseguem, todo mundo acha que consegue, e não é assim. Tem muito *póbe*⁷ pra pouco lugar...”.

A metáfora espacial fala de quem vive no *aperto*: falta dinheiro, falta acesso, falta espaço. Falta ar?

Ele respirou fundo e eu também. “Mas aqui, cabe”, emendou, remetendo a um coração de mãe.

Ele acrescenta: “Aqui, quem quiser aprender música direito, consegue. Pode até não dar em nada, mas só de ter essa escolha, já vale, né?”

Ali, onde se cabe, afinar até quebrar a corda parece ser mesmo um tipo de liberdade.

O ensino musical formal, no Ceará, tem uma trajetória marcada por interdições e dificuldade de acesso, e ocorre na contramão das práticas musicais locais. As primeiras manifestações musicais coletivas de que se tem registro em terras cearenses remontam a tradições folclóricas, cerimônias religiosas e bandas militares (FERREIRA,2012). A formação dos músicos que compunham e atuavam nessas manifestações foi profundamente marcada pela oralidade e por contextos informais de aprendizagem, uma vez que não haviam escolas voltadas especificamente para o ensino de música no Ceará.

Nossa escola pública de arte é o carnaval, as quadrilhas de São João, os maracatus e congados, os aboios, os reisados, os bumba-boi, as quermesses, os jovens compositores, as ‘banda-cabaçau’, as procissões, as ‘léguas tiranas’ das romarias, os ‘ex-votos’ (SILVINO, 2009, p.4)

Paralelamente a essas manifestações populares, havia tanto um fluxo de músicos estrangeiros de formação musical erudita, em sua maioria, vindos de países da Europa (como os maestros italianos Luigi Maria Smido e Ciro Ciarlini, e o suíço Jean-Pierre Chabloz) ao território cearense, como também de cearenses oriundos de famílias abastadas que, quando não eram enviados à Europa, iam à então capital federal Rio de Janeiro ou outros centros culturais regionais,

⁷ “Póbe” significa tanto ‘pobre’ quanto ‘coitado’.

como Recife, para obterem uma formação musical mais sólida. O próprio Alberto Nepomuceno, compositor considerado ‘fundador’ do nacionalismo na música erudita brasileira – que teve como principal instrutor musical seu pai, Victor Augusto Nepomuceno, violinista -, iniciou seus estudos formais de piano e violino ao mudar-se para o Recife, em 1872, e foi à Europa em 1888 buscando aprofundar seus conhecimentos musicais⁸.

No final do século XIX, Fortaleza não possuía uma tradição de Escolas de Formação Musical, fazendo com que muitos talentos musicais buscassem estudos com mestres virtuosos ou saíssem de Fortaleza à procura de escolas formadoras em outros centros. Situações como esta também foram bastante comuns ao longo da primeira metade do século XX, onde músicos partiam em busca de grandes centros para complementarem seus estudos e ter oportunidade de uma carreira profissional melhor em música. (SCHRADER, 2002, p.25)

Essas idas aos grandes centros em busca de formação erudita caracterizavam uma espécie de empreendimento familiar. O domínio de instrumentos associados à ‘alta cultura’, como piano ou violino – notadamente orientados para a música erudita -, era um privilégio daqueles que desfrutavam de relativa riqueza, funcionando como elemento distintivo essencialmente estético. Como característica do período entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX – a Fortaleza da Belle Époque – a elite social fortalezense cultivava o gosto pela cultura erudita europeia, sendo até bastante comum a existência de “[...] residências que ostentavam pianos como parte da mobília, mesmo que não houvesse ninguém que soubesse tocá-los” (SOUZA, 2013).

A primeira escola de música de Fortaleza surge apenas ao final de 1919, início da década de 1920: a Escola de Música Alberto Nepomuceno, idealizada e instituída pelo maestro Henrique Jorge em conjunto com o alagoano Euclides da Silva Novo. Em 1928, é fundado o Conservatório Musical Alberto Nepomuceno, com a participação da Sociedade de Cultura Artística do Ceará. É nesse período que Fortaleza passa a abrigar uma série de conjuntos musicais e orquestras⁹.

Durante a primeira metade do século XX, o ensino de música no Brasil tinha influências do movimento nacionalista, voltando-se à procura de uma identidade musical brasileira (BENVENUTO, ALBUQUERQUE, ROGERIO, 2012). O ensino das artes foi ganhando certa

⁸ Outros nomes como Manuel Magalhães, Antônio Sobreira Lima, Esther Salgado, Orlando Leite, Laura Maia, Alice e Lidia Freire, e a maranhense radicada em Fortaleza, Estefânia Pastor, figuram entre os cearenses que buscaram formação musical fora do Ceará e, ao retornarem, destacaram-se na cena musical local. Ver Ferreira (2012).

⁹ Orquestra Concertos, Quinteto de Salão da Ceará Rádio Clube, regidos por Ercole Vareto, José Corga e Mozart Brandão. Orquestra Danças do Ideal Clube, Orquestra Sinfônica Henrique Jorge, Orquestra Romântica, regida por Cleóbulo Maia, etc. Ver Ferreira, 2012.

valorização e, em 1930, o ensino de música passou a compor os currículos escolares enquanto disciplina, através do projeto de canto orfeônico, levado a cabo por Heitor Villa-Lobos¹⁰

Ao discutir a vida cultural brasileira que vai da década de 1920 ao fim da década de 1950, Wisnik (2007) comenta algumas particularidades da experiência erudita e popular no Brasil, situando a emergência do nacionalismo e da procura pela identidade nacional como um projeto de erudição da cultura nacional.

Tudo isso indica um panorama complexo e tateante, mais do que claramente dualista. Nacionalismo e cosmopolitismo, folclorismo e dodecafonismo opõem-se num movimento sujeito a idas e vindas, que indica, em sua procura de caminhos, o caráter problemático da inserção da música erudita no Brasil, fundada numa legitimação sempre precária, oscilante entre a cultura popular e a modernidade internacional, ao mesmo tempo que ameaçada pela onda crescente da música popular urbana. Pode-se dizer que o nacionalismo representou um projeto sistemático de cultura musical erudita, empenhado na criação de um público, uma tradição instrumental, uma compreensão história, além de uma poética, baseados todos no pressuposto da autenticidade pura da música popular rural (p.68)

A introdução da prática de canto orfeônico enquanto método de ensino musical nas escolas, em plena Era Vargas, encontrou, então, no folclore e na música popular brasileira, importantes objetos de restauração da música patriótica, buscando expressões de uma legítima arte brasileira (QUADROS, 2015). Além dessa orientação, o canto orfeônico possuía também um viés disciplinador, que buscava fortalecer a disciplina e o civismo através da coletividade. Como consta no Decreto nº24.794 (BRASIL, 1934), a prática do canto orfeônico era entendida como um “[...] meio de renovação e de formação moral e intelectual, [...] uma das mais eficazes maneiras de desenvolver os sentimentos patrióticos do povo”.

Ao comentar sobre as reverberações do projeto de educação cívico-musical de Villa-Lobos, Hikiji (2006) aponta que

O projeto do canto orfeônico se estendeu por mais de uma década e deixou marcas na educação musical infantojuvenil no Brasil. Até a década de 1970, quando a ditadura extinguiu a educação musical do currículo obrigatório escolar, usava-se

¹⁰ O canto orfeônico é um método que busca produzir ‘consciência musical’ no aluno, em oposição ao ensino musical tradicional, que estava em curso até o período da República Velha, e era fundamentado em notação, teoria musical e aspectos técnicos, voltado para a reprodução de um repertório marcadamente europeu. Há relatos de que o canto orfeônico já era praticado no Brasil desde a década de 1910 (QUADROS, 2015), mas foi com a adesão de Heitor Villa-Lobos que a prática tomou forma e passou a compor o currículo de educação musical nacional. Nesse momento, a educação artística passava a ser empreendida através da prática de canto coletivo, o canto coral (FUCKS, 1992).

material para coral produzido por Villa-Lobos nas aulas de música das escolas públicas e privadas (p.78)

Não por acaso, a tradição do ensino de canto orfeônico foi responsável pela formação de diversas personagens do cenário musical em Fortaleza, que, na segunda metade do século XX, articulavam atividades e apresentações musicais em torno de três sociedades¹¹, orientadas para a consolidação de uma cultura musical na cidade, hesitante entre as manifestações eruditas e populares.

Em diversos contextos, havia uma espécie de disputa entre a orientação dos cursos de formação musical, expressas a partir de particulares concepções ideológico-pedagógicas. É o caso do que ocorreu no Conservatório de Música Alberto Nepomuceno (uma instituição privada que, à época, funcionava como um ‘centro irradiador’ de ensino musical formal na cidade). Alguns membros do corpo docente eram orientados para o ensino tradicional da música, através do desenvolvimento da técnica instrumental e trabalhando repertório estritamente europeu, e outros voltavam-se para a ampliação dos modelos de ensino e aprendizagem, buscando trabalhar a percepção musical a partir de repertórios nacionais. Orlando Leite, figura relevante para o processo de institucionalização do ensino musical em nível superior em Fortaleza, pertencia a esse último grupo e, sob influência do projeto orfeônico de Villa-Lobos, passa a vislumbrar a criação de um curso de formação de professores de música. Ele comenta:

O Brasil, mui tardiamente, começou a preocupar-se com a formação dos seus músicos. Naquela metade do século XX, havia, em todo o território nacional, apenas 5 cursos de segundo grau, um no Nordeste, em João Pessoa, e quatro no sul. Havia apenas quatro cursos de terceiro grau, nenhum no Norte e Nordeste. Fortaleza já era uma cidade universitária, e levei ao reitor [...] um projeto que visava à criação de um Curso Superior de Música na Universidade Federal do Ceará. Esclareci que, se um jovem talento quisesse cursar um terceiro grau de música, teria que ir para o Rio de Janeiro (LEITE, apud SCHRADER, 2012, p.89)

Até a década de 1980, contudo, os cursos fundamentais de formação musical ainda eram próprios de instituições privadas, com algum tipo de vinculação a uma instituição pública, mas sem o caráter de ensino superior, e não traziam em si a perspectiva inclusiva como orientadora dos programas musicais. Até então, a grande preocupação das sociedades artísticas era contribuir para

¹¹ Eram a Sociedade de Cultura Artística e a Sociedade Pró-Arte, destinadas à promoção de recitais, concertos de piano e também de espetáculos de balé, e a Sociedade Musical Henrique Jorge, responsável por manter a Orquestra Sinfônica Henrique Jorge, e cursos de formação para jovens instrumentistas de orquestra. Ver Schrader, 2002.

a produção de ‘música elevada’, num processo de reafirmação das distinções culturais que eram operadas pela elite fortalezense. Orlando Leite aponta, em entrevista, os conflitos envolvidos na criação de um curso de educação musical vinculado ao Conservatório de Música Alberto Nepomuceno:

[...] quando nós estávamos no processo de pedir o reconhecimento dos cursos superiores, nós pedimos a autorização para o funcionamento do curso de [...] educação musical. E alguns professores disseram assim: ‘Mas espera! Você quer aqui no conservatório um curso de licenciatura em educação musical? Aqui é uma escola de pianistas!’. E eu me lembro que eu disse para as professoras: olha, vocês formam piano, mas vocês não têm público! Os pianistas que vocês entregam diploma dão somente um concerto final. Pode dar um segundo concerto com a família, mas não tem público porque não tem educação musical para o povo. Educação Musical é desenvolver a percepção, quer dizer, se você não entende a música mais elevada, você não vai prestigiar. [...] E se nós tivéssemos educação musical nas escolas, seria a coisa mais natural. Não tem sentido você formar pianistas pra ficar numa torre de marfim. [...] Porque eles estão falando uma linguagem que a maioria não entende. (apud SCHRADER, 2002, p.93)

Sua fala ressalta a intenção de formar público para a música erudita produzida na cidade. Para ele, era necessário educar a população para *apreciar a música mais elevada*. Cabe mencionar que, ainda que ao nível discursivo essas pretensões se aproximem de uma ideia de democratização cultural – termos hoje bastante presentes nos projetos voltados à promoção de experiências artísticas –, a *herança orfeônica* está associada a um viés disciplinador e à produção de valores associados à prática musical coletiva. Se, por um lado, se objetiva o acesso mais amplo às experiências musicais, por outro, trata-se do acesso a uma certa música, capaz de produzir ‘bons sentimentos estéticos e cívicos’¹².

A criação na década de 1970 do Centro de Formação de Instrumentistas (Cefis), um programa do Serviço Social da Indústria (SESI)¹³, representa uma exceção, à época, das instituições que trabalhavam com o ensino musical em Fortaleza. Possivelmente o único espaço institucional a oferecer formação e educação musical gratuitamente, aberto à comunidade, o Cefis trabalhava a formação de instrumentistas, pouco priorizando o desenvolvimento da percepção e

¹² Heitor Villa-Lobos, apud Contier, op.Cit, p.282

¹³ O Serviço Social da Indústria (SESI) faz parte de um sistema de instituições vinculadas ao setor produtivo que recebem subsídios do governo para a promoção de suas ações em distintas áreas (saúde, lazer, educação, profissionalização, etc.) a partir de diversos programas; o Cefis foi um deles. No ano de 2014, após 41 anos de funcionamento, as atividades do Cefis foram encerradas.

fruição da estética musical e, nesse sentido, se distanciando do viés de ascensão cultural daqueles que nele ingressavam. O viés disciplinador não era orientado para o desenvolvimento de uma apreciação musical: tocar, no Cefis, era algo mecânico. Uma fala de Axl, ao comentar durante uma entrevista sobre sua experiência no SESI, ilustra bem a perspectiva de ensino musical que estava na base da formação promovida no Cefis:

[...] é graças a ele [o maestro] que eu tenho esses conhecimentos, eu aprendi a ler partitura no SESI. Eles entregavam e você tinha que ir lendo e entender. Era como se fosse um jornal, você tinha que captar a mensagem, sem ter um monitor do teu lado, tinha tudo anotado. Era umas anotações que eu tinha até hoje, se duvidar tenho até hoje nos meus documentos, guardado. E tinha lá, semínima vale tanto, a pausa da semínima é essa, o número de cima do compasso, quer dizer isso... a clave de sol... Tudo em cinco folhas, explicado em cinco folhas. Aí a última folha já é uma música no violino, que você repetia, repetia. Aí você já saía tocando. No começo, horrível, mas saía tocando e repetindo, até que ficava bom.

O Cefis foi bastante importante para a formação de instrumentistas na cidade. Em minha pesquisa de monografia sobre as trajetórias dos músicos da Orquestra Sinfônica da Universidade Federal do Ceará, constatei que 80% dos integrantes haviam passado pelo programa do SESI. Os demais haviam tido contato com o ensino musical nas igrejas.

Atualmente, a cidade de Fortaleza conta com outras iniciativas – tanto governamentais quanto não-governamentais - que promovem a educação musical formal gratuitamente. Dentre os projetos sociais mais atuantes estão A Casa de Vóvó Dedé, fundada em 1993, o Instituto Beatriz e Lauro Fiuza (IBLF) e a Tapera das Artes, em Aquiraz, a pouco mais de trinta quilômetros da capital do estado. Há também projetos de extensão promovidos pelas Universidade Estadual do Ceará e Universidade Federal do Ceará, que priorizam o ensino coletivo. Por fim, neste ano de 2019, em parceria com a Prefeitura de Fortaleza, o projeto de extensão Musicalizando Fortaleza inaugurou a Escola Municipal de Música de Fortaleza, funcionando no Teatro São José, oferecendo aulas gratuitas de instrumentos de cordas e canto coral. Pode-se dizer, portanto, que o acesso democratizado a uma educação musical formal, em Fortaleza, é algo recente e ainda em curso.

Numa cidade que se ergue sobre a desigualdade, construir e possibilitar acessos é, para muitos, uma questão de urgência. Persistem, ainda, as questões que redundam: mas porquê o erudito, no Projeto Acordes Mágicos? Porque esses instrumentos cujo domínio leva tanto tempo?

Lembro de Axl: “[...] só de ter escolha, já vale, né?”

MULEQUE DE VILA

Durante aquela mesma carona, momentos depois de Maíra ter me deixado pensando sobre quebrar as cordas do violino e bagunçar os caminhos da vida, ela ligou o rádio enquanto conversava com ele. Ele era Leo. Estava sentado ao meu lado, na parte de trás do carro, com as pernas inquietas, olhos vidrados na rua, passeando lá fora. Antes de ela se mudar para o Rio de Janeiro para estudar flauta, eles eram namorados. Ele continua sendo professor voluntário no projeto. Ela é a mais velha dos seis irmãos que fazem a escola acontecer – cada um a seu modo.

O modo dela, agora, era inevitavelmente à distância.

Pelo espelho do banco do passageiro, na frente, ela nos olhava, revezando entre esse olhar para trás e o olhar-se no espelho, enquanto ajeitava seu cabelo liso, passando seus dedos longos e magros pelas mechas escuras, espalhando os fios que se encontravam nas pontas. Uma música começou a tocar na rádio. O volume era muito baixo, mas ainda assim seus olhos cresceram em tamanho e brilho. Ela virou para mim e disse:

“Você sabe que foi ele quem me fez gostar desse tipo de música?”

Ela estava falando sobre o Leo, mas também sobre Rap.

A música era Muleque de Vila, do *rapper* Projota. Ela começou a contar como a letra da música era sobre a vida dela, sobre o grupo musical do qual ela fazia parte (ou costumava fazer, como ela se corrigiu logo depois) com seus irmãos, e logo depois calou.

Ali estávamos nós: atentos aos sons enquanto a música se instalava em cada canto do carro, percorrendo seus centímetros até ser a única coisa a ocupá-lo. A dinâmica alternada entre a batida do grave e o coro do refrão parecia guiar o ritmo do carro que atravessava a cidade – tanto ainda por percorrer até chegar ao centro -, dirigido pela excessivamente cautelosa mãe de um dos

alunos do projeto. Em determinado momento, Maíra quebrou o silêncio e compartilhou num rompante, como entrasse numa casa arrombando a porta:

“Essa música me lembra meu avô”

Seu avô. A primeira pessoa com quem conversei quando comecei a ir à escola: esse senhor velho, da pele negra, sentado às cadeiras vermelhas da escola enquanto o dia corria quente, barulhento e longo. As crianças também, como o dia, corriam, mas de um lado para o outro, invadindo os cômodos, elétricas. Seus pais, quase sempre, às voltas com problemas que sempre apareciam, às vezes estavam na escola, esperando, e às vezes estavam fora, ‘no mundo’.

Enquanto tudo parecia contaminado pela euforia de ‘fazer algo acontecer’, ele estava lá, inabalável, como fosse da casa a alvenaria – Aqui, no lugar de “escola”, chamo de casa, sabendo que aquele lugar é os dois. Assim que o conheci, entendi a razão.

O trabalho de campo estava apenas no início, e eu ainda estava por compreender o ritmo que os dias teriam dali para frente. Durante esse período, seus olhos vivos e grandes eram, para mim, que passava a ser uma presença estranha e estranhada, uma espécie de conforto. Naquele dia ele me chamou por “Mocinha”, fez sinal para que eu sentasse ao lado dele e engatou numa longa conversa sobre suas origens, sobre ser pobre, sobre música. Quando jovem, ele aprendeu violão sozinho. ‘Autodidata, que chamam, né?’. Ele costumava tocar em grupos de forró, mas nunca era o suficiente para o sustento da sua família – ele, a esposa e seus sete filhos. Lembro que ele virou a cabeça para cima, olhando para o teto, mas mirando o Céu, enquanto agradecia por seus netos terem escolhido um caminho melhor na música – o caminho da transformação,

dizia. ‘Esse é o nosso segredo’, confessou, fazendo daquilo algo precioso, que ele havia aprendido na pele, pela experiência, e só compartilharia com aqueles que realmente merecessem

sabê-lo. À época, eu não havia entendido, mas a sensação de ter tido algo especial confiado a mim me acompanhou como pulga atrás da orelha.

Tendo conhecido seu avô, qualquer associação da sua lembrança – aquele senhor velhinho de sorriso largo, usando um chapéu de palha, que ainda habitava em minha memória -, a uma música de rap parecia, no mínimo, algo remoto. Eu perguntei, curiosa, o motivo. Maíra olhou para a rua, conforme íamos nos aproximando da loja de música no centro da cidade, com um olhar contemplativo, intenso. Ainda pensando na resposta, como percebi, ela começou a cantar uma parte da música. Não era a resposta propriamente dita, nem para ela, nem para mim, eu sei, mas os versos que ela murmurava baixinho alcançaram-me como tal:

“Se o diabo amassa o pão,
você morre ou você come?
Eu não morri e nem comi,
eu fiz amizade com a fome”

Depois de cantar, ela falou, quase surpresa por ter essa resposta para me dar:

“Acho que é porque ele sempre foi, a vida inteira, esse Muleque de Vila... A gente também, de um jeito ou de outro. E sempre vai ser, isso ninguém tira da gente”

Seu Galdino faleceu em abril de 2018. Todos os seus netos tocaram no seu velório.

Seu Galdino tocava em reisados, serestas e festejos da padroeira pelo sertão dos Inhamuns, de onde migrou tão logo os filhos nasceram. Certa vez ele me contou, em tom de segredo, que desvendou sozinho ‘os mistérios do violão’, e que os guardou bem guardado. Para garantir o

sustento, ele conta, deixou a música de lado: trabalhou como estivador por muito tempo. Seu maior orgulho foi ver que seus netos foram descobrindo os mistérios dos instrumentos um a um, sozinhos.

Os filhos de Seu Galdino, todos eles, tornaram-se músicos – uns mais bem-sucedidos que outros. Bento também aprendeu violão de forma autodidata, junto aos irmãos, e dedicou-se à música popular comercial: o forró eletrônico. Foi um dos três que se dedicaram profissionalmente à música, tocando guitarra e, noutras vezes, contrabaixo, em bandas de forró relativamente conhecidas na cidade¹⁴. Sua irmã foi vocalista de uma banda de forró que fez bastante sucesso, a Cavalo de Pau. Seu irmão também cantou por algum tempo em grupos diversos do mesmo gênero. Nenhum deles, hoje, toca em grupos musicais profissionalmente.

Quando Bento conta da sua experiência com a música, existe uma dureza. Para ele, aquela vida “Não levava a nada”. Ele associa sua participação nesse *mundo da música* como menor. “Não é o caminho do estudo”, ele diz, encarando no olho. “Uma música depende da sorte [a popular], a outra depende de estudo. A música erudita, se você estudar e for bom, não existem portas estreitas”.

Essa sua visão sobre a música foi o que o fez *proibir* seus filhos, quando crianças, de tocar ou brincar com os instrumentos. Axl conta que começou a tocar violão escondido, porque via o pai tocando e não entendia porque não podia tocar. Seu Galdino ‘acobertava’ o menino, e ele aprendia sozinho, como o avô, os tais mistérios do violão.

Ainda assim, Axl conta que cresceu vendo sua família se reunir e tocar junto. “Tirar o som em família” era algo frequente, e era quase impossível que seu interesse pela música não fosse despertado. Diante disso, para Bento, a solução foi buscar espaços em que seus filhos pudessem estudar – já que, para ele, o caminho da música erudita é o caminho do estudo, o caminho certo. “A gente é pobre, mas não precisa tocar música de pobre”, ele confessa.

Foi assim que, aos oito anos, Axl ingressou no Centro de Formação de Instrumentistas (Cefis) do Serviço Social da Indústria (SESI), sob orientação do maestro Vasken Fermanian, para estudar violino. Depois sua irmã, Maíra, também passou a estudar violino, e ambos integraram a orquestra A¹⁵ como violinistas.

¹⁴ Bandas como Solteirões do Forró e Bananinha Loira.

¹⁵ As orquestras do Cefis eram divididas em A, B e C. A orquestra ‘A’ era considerada a de nível técnico mais alto, com jovens instrumentistas já experientes na prática de orquestra, e realizava viagens para tocar em diferentes cidades e estados, gozando de maior prestígio dentro da estrutura institucional do Sesi. A orquestra B era composta por alunos considerados intermediários, em processo de adaptação às especificidades da prática orquestral, mas já com uma técnica instrumental desenvolvida. A orquestra C era composta por iniciantes que, além de estarem começando os estudos da prática orquestral, ainda tateavam o aprendizado dos instrumentos a que se dedicavam.

Mas o violão, para Axl, ainda era um desejo. Buscando a formação erudita no instrumento, foi ao Conservatório de Música Alberto Nepomuceno e, com uma bolsa de estudos, conseguiu ingressar, passando a frequentar as aulas com um professor que o acompanha até hoje. Já Maíra passou a se interessar pela flauta transversal, e buscou um reconhecido flautista na cidade para orientá-la, voluntariamente. A partir dos contatos com esses professores, os dois irmãos passaram a transitar em espaços de ensino e apreciação musical erudita pela cidade – seus professores os levavam para assistir apresentações, conhecer outros músicos e ter aulas com professores convidados em outros espaços da cidade. E, assim, alguns dos irmãos foram, também, se interessando pela prática musical; outros, iniciavam a aprendizagem porque já havia virado ‘negócio de família’, me conta Cecília. Axel diz que ‘foi como um trem, um puxando o outro’.

Cada um dedicou-se a um instrumento diferente para que se pudesse formar o grupo “Sexteto Irmãos Cruz”. Axl, violino; Maíra, flauta transversal; Cecília, clarinete; Mírian, violoncelo; Victória, viola e, por fim, Bruno, no piano.

Com o início da aprendizagem musical dos filhos, Bento também começou a estudar teoria musical e se aprofundar em educação musical; buscou uma graduação em pedagogia e tenta gerenciar a carreira dos seus filhos na música. Desaprovou quando seu filho Axl começou a tocar em bares e casas de show. Ele conta que o conselho que sempre deu para seus filhos foi “Fuja do primeiro cachê”. Para ele, o dinheiro com a música deve vir através de um outro tipo de reconhecimento. Esse reconhecimento, aquele que ele conheceu quando tocava em bandas de forró pela cidade – o do ‘animador de festa’, como ele fala – é frágil.

Durante as festas que ocorrem na casa, contudo, uma parte da família ainda se reúne na sala de ensaio para tocar. A música é: forró. Também choro, também samba, mas o forró ainda é o que reúne os tocadores e cantantes. Guitarra, contra-baixo, violão, zabumba, acordeão; os instrumentos vão circulando conforme a noite passa. Sobre a música na família, Axl comenta:

Os instrumentos que foram mudando... Por que eles [seus tios, pai e avô] tocavam instrumentos de banda. Música popular. E a gente acabou indo pro erudito, né? Teve essa questão “Ah, o pai quer que a gente toque isso”, e a gente resolveu realizar o sonho dele. A minha vó por muito tempo achou que a gente não ia conseguir. Dizia ‘Vocês não, esses meninos não vão conseguir... Primeiro que eles são pobres, o povo não vai *dar moral*’ E a questão é, ela não tá errada... No tempo dela, só quem tocava essas coisas era o povo mais nobre, né?

Essas experiências musicais que compõem o musicar da família Cruz atravessam práticas populares, informais, e espaços institucionais consolidados de ensino musical na cidade de Fortaleza. Uma forma de compreender suas implicações é pensá-las a partir da noção de *trilhas*.

Ruth Finnegan (1989), em seu trabalho sobre as práticas musicais na cidade de Milton Keynes, na Inglaterra, postula que cada ‘mundo’ ou comunidade musical organizada em função de determinado gênero musical constitui uma *trilha* (*pathway*). Essas trilhas caracterizam-se pela constituição de um legado de práticas aos indivíduos que as integram e estão continuamente sujeitas à contribuição das demais trilhas pelas quais esses indivíduos tenham passado ou possam passar. São rotas temporais, espaciais e de ação ao mesmo tempo (FINNEGAN, 2002).

A autora apresenta esse conceito como uma solução parcial para lidar com o que ela observou no cotidiano da cidade inglesa: a variedade, intensidade e, ao mesmo tempo, dispersão com que os habitantes se dedicavam a atividades musicais – o que fazia, inclusive, com que a cidade parecesse um ‘deserto cultural’, como a própria autora refere (FINNEGAN, 2002). Ela identificou uma fragmentação da experiência do fazer musical em uma “sobreposição” entre os grupos musicais locais, os gêneros e padrões de fazer musical passados pelas famílias e outros por sistemas institucionais como escola e igreja, e as redes musicais nacionais.

Ao se perguntar se as práticas musicais eram de alguma relevância para a experiência da vida urbana naquela cidade, Finnegan identifica dois distintos paradigmas que parecem organizar as compreensões correntes, dentro e fora da academia, a respeito do lugar da música em contextos urbanos: um, que trata a cidade como *locus* da impessoalidade e heterogeneidade, através da ideia de ‘redes’ ou ‘grupos’ musicais; outro, como ‘comunidades’, às quais as pessoas se sentem pertencentes e onde constroem laços fortes em torno das suas afinidades.

Se, por um lado, as noções de ‘comunidade’ ou ‘grupo’ musical não dão conta nem da escala nem das formas de engajamento musical em Milton Keynes, onde ela identifica as nuances de um fluxo não-contingente de pessoas, práticas e gêneros musicais; a noção de ‘redes’, embora contemple a distribuição e o aspecto individual e flexível desses fluxos, não consegue alcançar a ‘estrutura’ mais ou menos estável que os possibilita. Na tentativa de conciliar as duas leituras, a autora propõe

[...] olhar para as atividades musicais das pessoas como se ocorressem ao longo de uma série de trilhas que orientam direções familiares, tanto para escolhas pessoais como para ações coletivas. Essas trilhas compõem uma importante [...] estrutura para a participação das pessoas na vida urbana, algo que se justapõe,

embora de forma mais permanente, [...] às redes individuais das quais as pessoas também participam. (FINNEGAN, 1989, p.323)

A noção de *trilhas* faz pensar nas justaposições dos fazeres musicais vivenciados em um determinado local, e como estes fazeres estão informados por distintas experiências que se acumulam no percorrer das trilhas. Seus limites, porém, são vários. Slobin (1993) cedo percebe que a noção faz parecer homogêneos os fazeres musicais em que se engajam os indivíduos, e mais descreve a fluidez e variedade com que as práticas musicais se dão do que as explica ou tenta explicar. Shelemay (2011), mais recentemente, aponta que, embora ajude a pensar as experiências musicais em termos de processo e simultaneidade, a noção de trilhas não considera a possibilidade do conflito nessas intersecções, e isso reduz sua capacidade analítica, produzindo uma interpretação linear dessas relações. Sugere, então, que o emprego dessa noção é mais adequado em pesquisas que tratam de um só local – como Milton Keynes –, onde as trajetórias musicais são múltiplas e se sobrepõem.

O conflito em torno da música é algo presente nos fazeres musicais que trilham os integrantes da família Cruz. Para além da tensão em torno da própria prática musical, que tem na proibição da música que Bento estabeleceu aos filhos a sua expressão mais evidente, a incursão dos irmãos Cruz no musicar erudito da cidade de Fortaleza foi também controversa no meio. As críticas à atuação da família Cruz vinham da parte de músicos mais estabelecidos no fazer musical erudito e ocorreram (ainda ocorrem) muito em razão, eles argumentam, de eles terem começado a dar aulas, no projeto, sem uma formação ou metodologia de educação musical para isso. A formação dos alunos é vista como inadequada e pouco criteriosa; a música erudita não está sendo ensinada da forma adequada.

O ensino realizado no projeto não é convencional. A começar pelo fato de que as crianças, muitas vezes, dão aulas umas às outras. Ainda que muitos momentos de aula sejam extremamente rígidos e que a concentração e dedicação tanto do professor quanto do aluno sejam evidentes, o contexto da aula está inserido num ambiente menos controlado que aquele que se pensa ser necessário para a aprendizagem; permeado por interrupções e brincadeiras, as acusações dos músicos ‘de fora’ argumentam que há uma atenção menor a detalhes da prática, confusões sobre o método de ensino empregado e muito improviso.

Disso resulta que, ainda que os irmãos Cruz tenham frequentado espaços de educação musical reconhecidos e centrais na cidade, os seus musicares tanto não são exatamente os mesmos

esperados por esses mesmos centros que os formam, como não os proporcionam o prestígio que normalmente teriam caso tivessem *herdado* o fazer musical erudito. A isto, eles atribuem uma questão de classe.

A esse respeito, a questão da herança musical é um outro ponto que deve ser pormenorizado: Finnegan (1989) defende que “[...] a música não pode ser explicada como criatura da divisão e da manipulação de classes, nem pela previsão simplória a partir dos backgrounds sociais e econômicos das pessoas” (p.5, tradução minha). Mas a autora atenta, também, para a existência de padrões hereditários na transmissão do interesse musical e da prática musical em Milton Keynes, especificando que esses padrões eram mais proeminentes na música erudita, cujo sistema de desenvolvimento e aprendizagem exigia, muitas vezes, o apoio dos pais e demais familiares. Ela acrescenta:

Embora essa base familiar fosse mais evidente nas trilhas clássicas, processos paralelos também se aplicam em outros modos de aprendizagem. Bandas de metais continham múltiplos membros das mesmas famílias, atravessando gerações, e a aprendizagem por vezes acontecia dentro da família (p.309, tradução minha)

Ao analisar demais *mundos musicais*, Finnegan conclui que uma família musical tinha uma importância mais imediata nas trilhas desses músicos do que propriamente a classe social a que pertencem.

É evidente que entre Milton Keynes e Fortaleza há um abismo de diferenças. Ao fazer uso da noção de trilhas, a intenção não é importá-la de forma integral e desavisada, mas, sim, observar até que ponto é possível empregá-la e quais ressalvas são necessárias – as ressalvas dizem, inclusive, muito.

Ao compreender as trajetórias musicais da família Cruz como *trilhas*, ressalto que o fazer musical erudito dos jovens do projeto está imbuído do fazer musical popular que tanto foi trilhado pela família. São fazeres que se encontram, se misturam e se complementam. Dizer isto é também dizer que as particularidades do ensino musical empregado – sobretudo, o fato de não ser convencional – tem menos a ver com a classe a que pertence a família e mais a ver com as heranças do fazer musical familiar.

Este é um cuidado necessário. Hikiji (2006), em seu estudo sobre a prática musical no Projeto Guri, traz uma fala do maestro João Maurício Galindo e recupera que

[...] é um esteriótipo associar música de orquestra à música de elite. Regente de várias orquestras, jovens e profissionais, Galindo observa que a maioria dos músicos de São Paulo não vem de famílias de alto poder aquisitivo, mas sim de classe média ou baixa (p.79)

Diante dessa indicação, Hikiji confirma ainda que, no Projeto Guri, muitos dos alunos vindos de famílias de baixa renda buscavam o projeto orientados por um interesse anterior no aprendizado instrumental de orquestra – seja por terem conhecido o instrumento ou algumas músicas do repertório erudito através de igrejas e apresentações em cultos, seja pela influência de familiares do meio.

Este esteriótipo, como Galindo define, já nos foi apontado por Adorno (2011) em seu livro “Introdução à Sociologia da Música”. O autor alerta para o perigo de uma associação simplista dos estilos musicais e expressões culturais a determinadas classes sociais, argumentando que, caso se efetue essa associação direta entre os termos, corre-se o risco de assumir que os diversos gêneros musicais e suas expressões sociais são unidades coesas, ausentes de contradições.

Música clássica “de orquestra” também é uma das músicas da periferia – assim nos lembra Hikiji (2006), em suas considerações finais a respeito do fazer musical no projeto Guri. Mas há uma questão de ordem simbólica: é um fazer musical que produz uma distinção. Várias vezes ouvi de algumas crianças que, só de portar o instrumento, eles já se sentiam diferentes. Melhores.

No imaginário da família Cruz e das crianças que fazem parte do projeto, a música erudita surge como *valorosa*, em oposição à música que ressoa na comunidade: o *forró*, o *funk* e, em menor escala, o *rap* – gêneros musicais amplamente vivenciados fora do ambiente do projeto, em suas famílias, nas escolas e no bairro.

Nesse sentido, retomo Finnegan para pensar a *profundidade simbólica* (p.306) da constituição de determinadas trilhas: o valor que o fazer musical erudito representa aos indivíduos que a percorrem é chave para compreender o fazer musical da família Cruz e o das crianças que passam pelo projeto.

A autora aponta que as *trilhas* musicais locais “são estabelecidas, já trilhadas e, na maioria das vezes, rotas permanentes que as pessoas já tomaram ou tomam” (p.306, tradução minha) no seu fazer musical. Por serem relativamente estabelecidas, carregam um legado de práticas, passadas adiante. A autora, contudo, não explora o que pode ser uma das mais interessantes e produtivas implicações desta leitura: as heranças difíceis contidas nesses legados.

O fazer musical erudito não é caracterizado somente pela prática musical em si mesma; ele é carregado de sentidos que atravessam a sua constituição enquanto gênero e que possibilitam que certos ‘efeitos’ e sentidos sejam atribuídos a ele. Esses sentidos podem constituir barreiras duras de transpor – “Parecem um bando de favelados”; “A gente é pobre, mas não precisa tocar música de pobre” -, mas podem também alimentar sonhos e expectativas – “A música erudita, se você estudar e for bom, não há portas estreitas”.

Mas há, ainda, um outro ponto em que noção de *trilhas* pode contribuir para compreender o fazer musical no Projeto Acordes Mágicos. Ao mostrar que as atividades musicais envolvem contato com estilos e gêneros que ultrapassam as fronteiras da localidade, mas que, ainda assim, reúne pessoas em um determinado espaço em torno da prática¹⁶, Finnegan sustenta que a música local organiza a vida social.

Em entrevista a Frúgoli, em 2017, a autora comenta, inclusive, que quando deu início ao estudo que resultou no livro *The Hidden Musicians*, tinha em mente questões de antropologia urbana, inspirada por Ulf Hannerz. O elemento espacial, uma das características que compõem as *trilhas*, informa e é informado pelos fazeres musicais. Sobre lugares, a autora comenta

[...] devemos prestar atenção aos sons, às músicas, aos cheiros, às emoções, aos sobretons, às memórias, às coisas que são parte de nós mesmos, mas também parte da experiência de lugar. E a música é certamente algo muito relacionado a lugares.

Os sons, as músicas, os cheiros, as emoções e a experiência de lugar partilhadas no interior do Projeto Acordes Mágicos revelam, aos poucos, a constituição de uma outra localidade¹⁷. Na janela das experiências musicais da família Cruz, tornar o fazer musical erudito possível (e visível!) para a periferia parece uma tentativa de fazê-la *menos periferia*, e, com isso, fazer-se *menos periférico*, trilhando um musicar carregado de símbolos ‘prestigiosos’, transcendendo os limites não só geográficos, mas também sociais, impostos pelo seu ‘ponto no globo’.

Talvez seja por isso que Seu Galdino olha com admiração para os netos e avalia o *caminho* que escolheram – o da ‘transformação’ - como o certo. Talvez seja por perceber a fragilidade desse prestígio adquirido que Maíra conclui, orgulhosa, mas com um pouco de fúria: para ela, eles vão sempre ser ‘muleques de vila’.

¹⁶ Finnegan, em seu trabalho, se dedicou principalmente às performances.

¹⁷ O conceito de localidade é melhor discutido no Capítulo III

Capítulo II

ESCONDE-ESCONDE E O QUEBRA-NOZES

O relógio indicava o meio-dia no momento em que cheguei lá. Naquele dia, iríamos tocar em duas escolas públicas, uma no período da manhã e outra durante a tarde. Ambas as apresentações foram articuladas pela mãe de uma estudante do projeto, e tinham a intenção de mostrar a escola e seu trabalho para as crianças de outros bairros – naquele caso, o bairro era o José Walter.

Eu estava prestes a pegar o ônibus que cruzaria a cidade para chegar à escola onde todos tocaríamos naquela manhã. Sem surpresa, o ônibus não aparecia. Quando finalmente cheguei, eles já tinham tocado, e agora haviam saído para esperar pela apresentação da tarde em uma casa no bairro. Pedi por algumas orientações às pessoas que organizavam o evento naquela primeira escola, e, seguindo suas coordenadas um tanto quanto difusas, fui em direção à casa onde todos estariam.

O relógio indicava o meio-dia no momento em que cheguei lá. Toquei a campainha – o interruptor escondido entre plantas que derramavam seus galhos e folhas pelo muro acinzentado -, e esperei que alguém fosse abrir o portão. Uma das crianças respondeu baixinho e com ansiedade, quase num sussurro, pelo interfone: “Quem é?!”

Eu entrei na brincadeira, e sussurrei de volta: “Tu tem que adivinhar!”

Ele desligou o interfone. Era desnecessário: já se podia ouvir seus gritos vindo de dentro,

“É a Paula, vamo correr pra abrir e voltar bem rápido, vamo!”.

Entrei.

O ambiente estava contagiado por uma energia eufórica que, misturada ao calor do sol a pino, só de ver já fazia suar. Eles estavam sozinhos nessa casa enorme e praticamente vazia de gente e de móveis, correndo e gritando, empolgados. O primeiro pensamento que me ocorreu foi um desses de gente grande, do qual nem sempre é possível despir-se. Porque essas crianças estão sozinhas nessa casa, nesse outro bairro, e de quem é essa casa?

Começava a me situar ali, enquanto eles iam, numa velocidade incrível, voltando a seus locais de esconderijo, ou encontrando novos cantinhos. Aquele que iria procurar por eles ainda estava contando (Antônio tinha que contar até cem antes de abrir os olhos e começar a procurar por todos que estavam na brincadeira), o que os dava tempo de se organizar e repensar as estratégias de escape, caso fossem encurralados. Encostei a *case* da viola que trazia comigo em um sofá e comecei a andar pela casa, que me ia, aos poucos, revelando seus cômodos. Num deles, que parecia acumular todo o volume dos móveis que faltavam à casa, li um “Jesus” meio desbotado, pichado em letra cursiva e azul numa parede já cheia de marcas. Eram várias, arredondadas digitais, pretas e pequenas, marcas de mãos e pés empoeirados de infância.

Naquela parede, “Jesus” era a única marca em forma de risco.

A casa inteira, de repente, calou. Tudo o que se podia ouvir era o avanço da contagem progressiva de Antônio. Subindo as escadas, ouço risadas nervosas e um tanto quanto tensas tomando conta dos cômodos. Os cochichos ecoavam pelos vãos da casa.

Alexandro, o jovem trompetista, estava se escondendo embaixo de uma mesa. Quase sempre muito calado, a sua presença silenciosa já me parecia, muito antes da brincadeira, um jogo de esconde-esconde: eu a conduzir uma cautelosa, mas ansiosa, procura; ele a praticar o silêncio, desconfiado, atento ao som dos meus passos percorrendo seus arredores. Nessa outra brincadeira, ele estava longe de ser descoberto.

Mas naquela, daquele dia, minha presença o colocava em risco e poderia chamar a atenção de Antônio. Conforme eu ia passando por ele, desligada das obrigações lúdicas, percebi estar fazendo mais barulho que a criança mais descuidada, na ocasião, faria. Ele, claro, também percebeu, e logo me pegou pela mão, dizendo “Shhhh!!!”, fazendo sinal para que eu me sentasse ao seu lado e ficasse quieta.

Sentei e tentei não fazer nenhum barulho. Enquanto estávamos lá, aguardando pelo tal momento de começar a correr, ele quebrou a regra do silêncio e me perguntou, tímido, porque eu não havia aparecido pela manhã. Expliquei que os ônibus estavam todos atrasados, e que isso tinha me deixado bem triste, porque queria muito ter tocado naquela manhã.

Ele olhou para mim confuso. Depois olhou para o outro lado, confirmando que ninguém estava vindo, que estávamos seguros, e disse, ainda olhando para o outro lado: “Triste? É sempre a mesma coisa. Eu errei tudo de novo, igual sempre, e aposto que vai ser do mesmo jeito à tarde também. Não importa o quanto eu passe [a música]”, com algum tom de desdém e um certo esforço em não se importar tanto com as dores e delícias das apresentações.

Eu não estava pensando sobre os erros e suas recorrências quando me senti triste por perder a nossa apresentação no período da manhã. Isso nunca esteve no horizonte das minhas preocupações, mas agora ele trazia a repetição dos erros como uma razão para eu não ficar triste por não ter estado presente.

Imediatamente pensei em como aquelas pequenas apresentações sempre aconteciam na pressa. Eles normalmente ficavam sabendo um ou dois dias antes que teriam algum concerto. Quando muito, uma semana. E, nos dias que seguiam até a apresentação, a escola era tomada por uma objetividade estranha e um clima de urgência que parecia exigir dos pequenos grupos musicais uma organização e articulação que não estavam ali antes. Ao me confessar que não se

importava muito com aqueles rápidos momentos e os erros que, inevitavelmente, vinham junto com eles, Kalel parecia desafiar o que era, de alguma maneira, transmitido como expectativa e, assim,

lidava com a inevitável pressão de tocar para um público tão igual a ele.

Tudo isso acontecia em minha mente quando fomos descobertos em nosso esconderijo um tanto quanto exposto. Eu levei a culpa, acertadamente.

Quando já estávamos todos cansados de nos esconder – o esconde-esconde aconteceu por mais duas vezes desde que eu havia chegado lá – sentamo-nos no chão de onde, antes, parecia ser uma sala de estar. Agora o salão vazio abrigava pilhas de coisas antigas, encostadas à parede – revistas, jornais, um sistema de som quebrado, vinis antigos –, e nós, sentados em círculo, enxugando o suor enquanto pensávamos na próxima atividade... Eles começavam a se sentir entediados e sugeriam, uns aos outros, a pensar no que fazer enquanto as duas mães, que foram ao mercado comprar ingredientes para cozinhar o almoço – assim descobri –, não voltavam.

Aquele era um momento para ser aproveitado.

Alguns logo tentaram começar outras brincadeiras – os mais novos, principalmente –, mas nenhuma das brincadeiras sugeridas surtiu efeito sobre os demais. A excitação se convertia lentamente em reclamações sobre não ter nada para fazer, sobre estarem com fome e até sobre o fato de que teriam que tocar logo depois.

Uma das meninas levantou uma pergunta sobre nossos sonhos. De início, ela não teve resposta alguma – todos já tinham sacado os celulares dos seus bolsos e começado a jogar jogos virtuais em aplicativos interativos, hipnotizantes. Até que a jovem violoncelista – a mesma que conduzia os ensaios da pequena orquestra que logo mais tocaria –, interrompeu o barulho dos joguinhos, que soavam como caixas registradoras, elevou um pouco a voz, e disse

“Sabe um sonho que eu tenho?”

Ela disse, olhando para as demais crianças, fazendo com a cabeça o movimento de um semi-círculo. Os demais, distraídos, tiveram a atenção ligeiramente desviada dos jogos para Mírian, a violoncelista, mas não deram continuidade à conversa. Ela emendou:

“Meu sonho é um dia a gente tocar o Quebra-Nozes”

Todos riram – inclusive eu. Parecia o sonho mais esquisito que alguém daquela idade poderia ter, e ninguém esperava a resposta que ela acabava de dar para a própria pergunta. “E o que diabo é esse Quebra-Nozes?”, um dos demais perguntou, intrigado. Ela continuou

“Mas, do jeito que a coisa tá indo, acho que já era, nunca vai acontecer”

Seu rosto ganhou um semblante entristecido, de repente. As outras crianças começaram a olhar umas às outras e, sem dizer nada, se comunicavam, mas estavam claramente perdidas no caminho da conversa que acabavam de ter. Perguntei o que havia acontecido, também perdida, e todos começaram a falar ao mesmo tempo. O que pude compreender, juntando as peças das falas de todos, era que a apresentação da manhã não havia sido boa, e ela tinha ficado com vergonha.

“Na frente do pai dela!”, um deles acrescentou, em tom de seriedade.

Pensar sobre a forma como lidavam com os erros, então, passou a fazer todo o sentido. Para ela, a jovem regente daquela orquestra, estar ali, ainda que em família, era, também, uma espécie de trabalho. Indo além, *falhar* ganhava um sentido pesado de desapontar a família – e agora mais ainda, já que sua irmã mais velha, quem idealizou o projeto e que inicialmente era a regente, mudou-se para o Rio de Janeiro. O peso dessa responsabilidade, parecia-me cada vez mais, era maior do que a pressão de tocar para qualquer público – a menos que o público fosse seu pai.

A apresentação da tarde foi melhor, eles me contaram. Da minha parte, cometi inúmeros erros.

Principalmente por tentar seguir uma regente aos prantos.

*

Como pesquisadora, fui ao projeto atenta a como, e se, aquele certo fazer musical estava, de alguma forma, mediando uma experiência das infâncias produzidas e vividas naquele contexto. Mas fui, também eu, aluna. Durante o período da pesquisa passei a tocar com eles, entre as apresentações e ensaios, quando compartilhamos performances e práticas, e também me envolvi com suas brincadeiras, nos intervalos ou entre apresentações, quando várias atividades aconteciam: esconde-esconde, verdade ou desafio, adedonha¹⁸, e até joguei futebol.

A experiência de acompanhá-los em suas conversas e brincadeiras ao longo dos dias, distante dos momentos e dos eventos estritamente musicais, deu um outro tom a esse fazer musical. Abriu espaço para compreendê-lo em outra chave, influenciando, inclusive, minha percepção sobre os momentos de prática musical. De repente, eu estava prestando atenção ao cheiro de comida que subia e deixava todo mundo com fome, durante os ensaios da orquestra; as pernas inquietas, mexendo, nervosas, até não aguentarem mais ficar sentadas. Ou quando caía uma chuva forte, e um sentimento misto de euforia e receio invadia a sala, pois o dia não ficaria mais tão quente, mas a água poderia transbordar do esgoto e invadir a sala de ensaio... Várias vezes fomos todos à rua tomar banho de chuva; os meninos pulavam sob a chuva, sorriam e ameaçavam uns aos outros de pisar nas poças sujas e espalhar tudo.

Video-games também eram presença certa na rotina da escola. Os jogos *Guitar Hero*, em que o jogador simula tocar uma guitarra, e deve acertar as notas que caem ao final da tela, no momento certo; e *Free Fire*, jogo *online* em que o jogador deve atirar contra os demais jogadores para vencer o jogo, sendo o único sobrevivente da partida, eram os jogos de maior sucesso entre o grupo de crianças que se repetia na escola. Assistir filmes, todos juntos, era também uma outra forma de diversão, mas normalmente a última opção, já associada ao tédio de *não ter nada para fazer*.

¹⁸ Brincadeira que consiste em definir uma série de categorias, escrevê-las no papel, organizadas em colunas, e sortear uma letra. Os participantes devem elencar palavras que se adequem às categorias e que tenham a letra sorteada como inicial, preenchendo as colunas conforme forem escolhendo as palavras.

Uma brincadeira interessante, que também notei e participei algumas vezes, era a de cantar as notas das músicas que eles tocam em conjunto – na orquestra, principalmente –, mas fora do contexto do ensaio. O solfejo tornava-se divertido quando o som da nota era o correto, mas o nome da nota saía errado, ou o contrário.

Cabe ressaltar, também, que as diferenças nas interações de fazer musical que tive, no projeto, com os adultos e com as crianças foram extremamente reveladoras. Quando em situação de aula em que eu era a aluna e uma ou mais crianças me ensinavam, suas orientações iam no sentido de adequar som que eu produzia a um ‘ouvido adulto’ e a um ‘olhar adulto’ também. Essas orientações – que recomendavam atenção da postura à afinação –, quando me eram dirigidas por um adulto, vinham carregadas de um proceder ‘correto’; a forma correta de tocar. Entre as crianças, em geral, essas recomendações vinham indicando apenas uma das possíveis formas de tocar, mas a ideal, por *agradar* aos adultos – e alguns são mais difíceis de agradar do que outros.

Entre as crianças mais novas, quando dando aulas umas às outras, essas recomendações ganhavam um teor, por vezes, engraçado, e constituíam momentos de comparação das suas formas de tocar, até que se entrasse num acordo sobre qual seria, de fato, a melhor forma de executar determinado trecho. Normalmente a decisão seria pela forma de tocar que a criança mais velha presente sugeria aos demais.

Atentar para o modo como as crianças concebem suas formas de tocar nos ajuda a pensar seus fazeres musicais como distintos, que não reproduzem necessariamente as diretrizes adultas de um tocar, mas que se elaboram *em relação a* essas diretrizes, não constituindo uma unidade nem mesmo entre elas. Percebi durante a pesquisa, por exemplo, duas leituras diferentes sobre o erro, realizadas pelas crianças. Enquanto algumas viam no “erro” um obstáculo ao fazer musical – algo que deve ser superado e evitado –, outras viam como parte integrante desse fazer, não reconhecendo sentido na prática musical à exaustão – o que não quer dizer um convívio “tranquilo” com o erro.

As que viam como um obstáculo estavam, muitas vezes, mais inseridas em contextos profissionais de fazer musical, e suas interações eram atravessadas por dinâmicas competitivas. Pode-se dizer que essa visão do erro como algo a ser eliminado é uma visão adaptada e adequada ao *mundo adulto* com cujas normatividades as crianças devem lidar no dia-a-dia. No caso dos irmãos Cruz, contudo, essas normatividades não decorrem apenas da sua proximidade com os contextos musicais profissionais; elas também se impõem dentro da família, na esfera afetiva.

Uma vez perguntei a Victória se ela não ficava nervosa quando subia no palco. “Só se o pai tiver lá”, ela responde, “que aí eu sei que a coisa é séria”.

Às coisas sérias de que fala Victória me deterei no capítulo VI. Para este momento, quero explorar outras coisas sérias: as dinâmicas do brincar e do tocar entre as crianças do Projeto Acordes Mágicos.

Atribuir às crianças a elaboração de um *mundo cultural* próprio, que não necessariamente reproduz, mas dialoga com o mundo adulto, é reconhecer o ponto de vista infantil como privilegiado para compreender as experiências vividas pelas crianças e educar o olhar para a alteridade das infâncias. Para Santos (2013), isto quer dizer compreender que elas atribuem sentidos às experiências num misto de complexidade e sutileza. É um risco, contudo, tomar esta noção como verdadeira sem nos determos ao fato de que ela parte, desde antes, de uma certa concepção de infância, que encontra na ideia de ‘culturas infantis’ uma forma de reduzir a experiência da infância à interpretação de uma mera fase para uma ‘vida adulta’.

A própria noção de infância, como demonstra Ariès (1981), foi forjada social e historicamente, no início da modernidade. O historiador aponta que o surgimento de um ‘sentimento de infância’ remonta somente ao período entre os séculos XII e XVIII, na sociedade ocidental¹⁹. Antes, a criança dividia a vida no espaço da cidade junto com os adultos, caracterizando uma experiência a ser vivida no espaço público. Com o estabelecimento das escolas como locais de educação, a infância passou a caracterizar uma etapa específica da vida em que as crianças, separadas dos adultos, eram vistas como “seres incompletos” que deveriam ser “socializadas”; e essa tarefa caberia à família, à escola e a demais instituições, como o Estado ou a Igreja.

Essa noção de infância, que considera a criança como um ser passivo, que apenas reproduz os comportamentos adultos pelo aprendizado, encontra eco em uma antropologia ‘comprometida com um conceito de cultura substantivado’ (Pires, 2010, p.147); isto é, a cultura como algo a ser adquirido. O tornar-se adulto, nessa visão, é um processo gradativo de obtenção de cultura, no qual a criança é moldada pelos adultos.

¹⁹ Pires (2008) aponta para as críticas relativas, sobretudo, ao viés etnocêntrico do historiador, ao desconsiderar outras formas históricas de infância. Aqui, a referência a essas críticas é feita no sentido de expor os limites da compreensão das infâncias na produção do conhecimento acadêmico ocidental.

Na contramão dessa visão, vai-se constituindo, a partir da década de 1980, o campo de uma antropologia das infâncias e das crianças que se dedica a pensá-las desempenhando um papel ativo na elaboração e constituição das suas realidades. Importa enfatizar que esse papel ativo não equivale a uma total autonomia das crianças em relação aos universos dos adultos. Cohn (2013), discutindo os desafios impostos pelo estudo das crianças em cenários institucionais, quando as concepções e expectativas sobre a infância são postas em prática pelas instituições dos adultos, pondera que

[...] as ações voltadas às crianças e o lugar que lhes é destinado são definidos por concepções de infância na mesma medida em que o modo como as crianças atuam e o que elas pensam do mundo acontece a partir (mesmo que contra) desta posição que lhes é oferecida e que elas conhecem e reconhecem. (p.241)

Essas dinâmicas observadas revelaram-se desafiadoras para mim, especialmente por estarem relacionadas à minha própria posição no campo: uma adulta adentrando uma instituição de ensino musical pensada por crianças – dois irmãos - e articulada por sua família. As relações entre adultos e crianças, no contexto da escola e no cotidiano da família, eram naturalizadas pela autoridade da palavra final dos adultos, tanto em assuntos relativos ao projeto como nos assuntos estritamente domésticos. A busca por um diálogo horizontal (SARAIVA, 2014) com as crianças do projeto foi o que orientou grande parte da pesquisa de campo, procurando exercitar a *escuta*, e não a *regência* das suas falas (COHN, 2013, TASSINARI, 2009).

Pires (2007), em seu trabalho na cidade de Catingueira, discute os métodos e as técnicas de pesquisa utilizados na pesquisa com crianças e as implicações e esforços do pesquisador adulto nesse lugar, no qual muitas vezes a presença adulta representa um olhar disciplinador e normativo. A solução para esse impasse, ela aponta, deve ser buscada em campo, trazendo o exemplo de Corsaro (2003). Em uma escola na Itália, a sua interação com as crianças foi facilitada pelo seu pouco domínio da língua italiana. Visto como uma criança ainda a dominar a linguagem, a relação prevista se inverteu: as crianças passaram a lhe ensinar o idioma.

Vivi experiência similar, mas com o idioma da música. As crianças, fluentes em seus instrumentos, foram minhas professoras dentro e fora da escola. A minha participação nas conversas e brincadeiras também fez com que eu me ‘perdesse’ no êxtase da experiência lúdica,

me sentindo, muitas vezes, como uma criança (sem, é claro, tornar-me uma²⁰). Como aponta Saraiva (2014), participar das brincadeiras e conversas constitui uma estratégia de pesquisa interessante, pois é quando surgem situações espontâneas; é nelas, acredito, que as subversões e/ou normatividades infantis são elaboradas e compartilhadas.

Dessa forma, engajei-me em suas brincadeiras e atividades propostas. Para eles, contudo, minha posição variava: às vezes eu era a adulta, uma ‘mulher’ (“Não fala assim na frente da mulher!”, quando um deles falou um *palavrão*); às vezes eu era um deles, mas na maioria das vezes eu era a ‘Paula’; localizada num *entre* – alguém que brinca de esconde-esconde, dirige um carro, bate fotos, aprende um instrumento e faz perguntas, dentre outras coisas.

Cohn também traz, comentando a pesquisa de Malheiros Moraes (2012) nas escolas, que a ‘qualidade intercorpórea da experiência do pesquisador em campo’ o faz algo entre um aluno e um adulto. Também sobre essa posição de *entre*, Pires (2007) refere como um ‘adulto diferente’. A esse ‘adulto diferente’ cabe, contudo, compreender aquilo que é mobilizado nessas experiências infantis, considerando as crianças como sujeitos ativos na construção e interpretação da realidade.

A esse ‘adulto diferente’ cabe, também, compreender o *como*.

Brincar não é exclusividade de uma suposta ‘cultura infantil’. Mas entre essas crianças, esses momentos de brincadeiras eram mais a regra que a exceção, e, muitas vezes, representavam a verdadeira atração do dia, alternando entre os momentos de extrema seriedade e rigidez, durante e entre ensaios e apresentações, também protagonizados por eles. Como no dia em que brincamos de esconde-esconde. A música, ali, era também os dois: brincadeira e coisa séria, costurados. Como pensar o brincar nesses contextos?

Walter Benjamin pode jogar luz sobre o estatuto do *brincar*²¹ nesse fazer musical, para além de pensar o lúdico como instrumento pedagógico, reforçando seu potencial criativo. Em “Canteiro de Obras”, quando Benjamin reflete sobre a inclinação das crianças a brincar com objetos e produtos residuais, com os restos das coisas ou com objetos insignificantes, o autor conclui: “[...] com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande.” (2002, p.104), conferindo-as autonomia na construção das suas realidades. A

²⁰ Estando até a fantasia antropológica do ‘tornar-se nativo’ interdita pelo dado geracional, talvez a melhor expressão seja “a criança que fui”, pois tal sensação reporta-se mais à memória de um corpo-que-brinca do que à identificação com *outro*, pensando com Kohan (2003), a infância mais como uma experiência do que uma etapa da vida.

²¹ Curiosamente, o verbo brincar, em alemão, guarda uma ambiguidade “boa para pensar”: *spielen* é tanto brincar, quanto jogar, quanto tocar, quanto representar “um papel”. Assim também é o verbo ‘to play’ em inglês, e o verbo *jouer*, no francês.

esse brincar, o pensamento de Benjamin contrapõe a produção de brinquedos para servir às crianças – roubando-lhes a autonomia de criá-los na sua própria interação com o mundo.²²

Como Bolle (1984) interpreta, o brinquedo e o brincar formam, em Benjamin, um *par dialético*: o brinquedo representa a proposta pedagógica do educador, e o brincar, a resposta da criança – imprevisível. Ao brincar ao seu modo, as crianças promovem, muitas vezes, uma mudança de função do brinquedo.

Essa visão parece corroborar com a ideia de que a criança apenas *reage* às provocações e aos estímulos adultos. Contudo, *mudar a função* do brinquedo surge aqui como uma operação de subversão.

Walter Benjamin, em um outro ensaio, “Brinquedos e jogos: observações sobre uma obra monumental”, aponta para o caráter mimético das brincadeiras infantis em companhia da *lei da repetição*. A repetição *rege* o mundo da brincadeira. Ele escreve:

[Tudo à perfeição talvez se aplainasse/Se uma segunda chance nos restasse]. A criança age segundo esta pequena sentença de Goethe. Para ela, porém, não bastam duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes. [...] saborear, sempre de novo e da maneira mais intensa, os triunfos e as vitórias (2002, p.101)

Logo em seguida, Benjamin aponta que a essência do brincar não é o ‘fazer como se’, mas o ‘fazer sempre de novo’. A repetição transforma experiência em hábito. Este ensaio tornou-se referência para pesquisadores que discutem a constituição da experiência infantil, justamente por estar atento às suas particularidades em relação ao mundo adulto (Santos, 2013).

Benjamin segue:

Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto de maneira lúdica [...]. *O hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho de brincadeira* (p.102, itálicos meus)

Entre as crianças que frequentam o projeto, *tocar* é, certamente, um hábito nem sempre divertido. As frequentes apresentações, ensaios e aulas distribuídas ao longo da semana impõem um ordenamento repetitivo da prática musical que pode ser bastante cansativo, de forma que várias

²² Cabe indicar que a reflexão do autor está atrelada a uma crítica marxista, em que a apropriação dos potenciais criativos e o fetichismo da mercadoria encontram na indústria e na fabricação de brinquedos em série uma forma de controlar e tolher as subjetividades infantis.

vezes me perguntei como elas conseguiam conciliar suas vidas com a rotina no projeto: ir à escola pela manhã; à tarde, trabalho e à noite, aulas de música. Sábado: das 8h às 18h, aulas de música.

A repetição é o caminho para o aprendizado instrumental, sabemos. Repetimos escalas, arcadas, arpejos, embocaduras e passagens para melhorarmos a execução, para soarmos bem e para podermos dizer que, afinal, sabemos tocar tal instrumento. Se a capacidade de musicar é parte inerente à experiência humana, dotada de musicalidade, como quer Blacking (1995), dominar um instrumento é uma forma de desenvolver essas habilidades musicais e torná-las ‘operativas’ (INGOLD, 2000). É processo demorado e requer a disciplina da repetição.

Mas, ainda com Ingold, toda repetição para desenvolver habilidades surge acompanhada de inventividade e improvisação (INGOLD; HALLAM, 2007). Assim as crianças tocam: o ‘fazer sempre de novo’ não é, na sua intensidade, fazer *o mesmo*. Chamava-me a atenção o fato de que, em todo ensaio da orquestra, era preciso repassar as mesmas coisas que foram passadas no ensaio anterior. E voltavam, na semana seguinte, com outras dificuldades, errando trechos²³, experimentando notas, arcadas e volumes. “As crianças não estudam em casa”, me contaram outras crianças, mais velhas, “só estudam aqui”.

Os ensaios da orquestra eram marcados por longos sermões de Mírian sobre como, sem o estudo, ‘não iriam a lugar algum’ – daí sua frustração com quão distante estavam de poder tocar o quebra-nozes. Com exceção de alguns alunos mais dedicados, a grande maioria não se sentia afetada pelos sermões de Mírian – nem para praticar mais, nem para desistir da prática. De segunda a sábado, no período da noite, via escola se encher de crianças e alguns membros das suas famílias.

É nesse diálogo que o fazer musical no projeto Acordes Mágicos pode ser pensado enquanto espécie de brincadeira: um exercício de repetição realizado coletivamente – um hábito cultivado em grupo, entre pares – que possibilita o exercício criativo, ao contrário do que a prática erudita pode sugerir. Com isso quero dizer que o objetivo não parece ser tanto a prática para o aprendizado instrumental, mas mais o aprendizado instrumental que sustenta uma prática e uma vida coletiva. Em uma analogia ao *par dialético* brinquedo e brincar, podemos traçar um paralelo com o instrumento e o tocar dessas crianças: o instrumento enquanto objeto que reúne certas expectativas de manuseio e orientação da prática; o tocar enquanto a “resposta” da criança, recriando seus significados para o fazer musical, repleta de inventividade e, porque não, subversão.

²³ Isso explica também a pouca variação no repertório da orquestra: ainda hoje a orquestra do PAM toca as mesmas músicas de dois anos atrás

Aqui, o paralelo é traçado mais pela relação entre os termos do que pela proximidade entre os termos comparados; não é que o instrumento possa ser como um brinquedo – considerando as particularidades do brinquedo, também segundo Walter Benjamin -, mas mais como se, assim como o brinquedo está para o brincar, o instrumento pode estar para o tocar, no sentido de que o ato – a ação – não está contida no artefato, mas se constitui com e a partir dela, podendo revelar ou produzir sua própria subversão.

Kalel e Mírian – aquele que, escondido, me confessou não ligar muito para a persistência dos erros e, esta, a que chora diante das limitações da execução musical do grupo -, partilham seus musicares de muitas maneiras. O *tocar*, contudo, tem significados e implicações distintas, articulando sonhos e frustrações, medos e responsabilidades. Ainda assim, *tocar* é, para ambos, igualmente importante, no sentido de que organiza seus cotidianos, abre espaço para o erro e possibilita afetos.

APRENDENDO JUNTO

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

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

No trepidar do ônibus, Victória me perguntava o que eu estava fazendo antes, porque não tinha ido com eles para a atividade. Me disse, ainda, que tinha sido a pior desde que começaram. Quase ninguém parou, não deu para vender muita coisa. “Tem vezes que as pessoas param e ficam um tempão, como se tivessem hipnotizadas, assim, sabe? Mas tem vezes que não...”. Ela nem me esperou perguntar a razão: “Quando é só a gente, esse grupo menor, e sem a mãe, ou o pai, sem a blusa²⁴... Acham logo estranho”.

Não entendi bem o que seria o estranho nessa imagem, mas Victória não se demorou muito no pensamento. Foi logo me perguntando como era a faculdade – aquilo que me rouba o tempo de ir com eles para o parque ou para a beira do mar -, o que eu fazia lá, por quanto tempo e porquê.

²⁴ O Uniforme do PAM

Respondi pergunta por pergunta, embora me fossem perguntas complicadas de responder, para os momentos incertos que vivíamos naquele segundo semestre de 2018.

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

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

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

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

Chegamos à escola depois de uma hora. Cansados: os que chegaram e os que esperavam para dar início ao ensaio. Algumas mães já chegavam para irem buscar seus filhos, outros já estavam na sala de ensaio com seus instrumentos em mãos, aquecendo, afinando ou treinando algumas músicas. Seriam outras formações, dessa vez, mas havia uma confusão acerca de quem ocuparia qual grupo e qual seria o repertório.

Maíra havia articulado, lá do Rio de Janeiro, uma apresentação para eles no SESC Iparana. Era o encerramento de um evento corporativo, e grupo do PAM seria a atração final.

Eles haviam pedido o repertório de uma hora, e os meninos corriam de um lado para o outro para iniciar o ensaio o mais rápido possível, mas não sabiam o quê iriam ensaiar. A apresentação seria na sexta, e já era quarta.

Mírian me pediu para ajudar a reger um grupo enquanto ela regia outro, a que eu prontamente me dispus. Mas depois de algumas discussões com seu pai, ela desistiu e disse que seria só um grupo mesmo, e todos ensaiariam juntos. Eles já sabiam tocar cinco músicas, precisavam estudar mais algumas e estariam prontos, ela disse.

Ninguém achava as partituras. Mírian escolheu alguns dos integrantes que sabiam as músicas para repassar para seus colegas, e assim aconteceu durante uma hora: uma floresta de notas, arcadas, sopros e explicações tomou conta da casa. Bento e Lane tomavam café na mesa da cozinha, e conversavam comigo. Bento dizia, orgulhoso: “Eles não têm partitura, mas vão tocar mesmo assim! Um passando pro outro, é assim que o músico cresce...”

Dizia, admirado que ‘seus meninos’ lembravam das músicas que tocaram em 2016, e que só precisavam passar novamente para conseguir se apresentar em dois dias.

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

Eles tocariam em um salão fechado, com várias paredes espelhadas. Mesas redondas cobertas por toalhas brancas se espalhavam pelo grande cômodo. Ao fundo, um *buffet* com petiscos e aperitivos; garçons e garçonetes, de gravatas borboleta e luvas brancas, passeavam por entre as cadeiras estendendo bebidas e pratos aos presentes. No espaço onde se apresentariam, as cadeiras

já estavam dispostas, lado a lado. Nas demais mesas, reuniam-se as pessoas do tal evento. Falavam sobre negócios, sobre a violência, sobre o jantar que seria servido...

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

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

Eu seguia batendo fotos. Ao final da apresentação, eles se reuniram novamente, e começaram a comentar a sua performance. Havia uma parte em que todos teriam se perdido – afinal, tocavam sem partitura. Os meninos se divertiam em tentar descobrir quem começou pela parte errada, mas todos tinham opiniões diferentes. Victória se apressou, cansada da discussão

“Todo mundo se perdeu junto, pronto!”

Todos riram, e a discussão acabou. Era hora do jantar, que seria oferecido de graça, mas em outro salão, onde as pessoas do “serviço” também comeriam.

*

A transmissão de conhecimentos é tema caro à etnomusicologia e à antropologia, e nesta última ainda mais se tem como centro das discussões as crianças e suas formas de ser, estar e significar o mundo. Compreendo, junto com Arroyo (2003), que a transmissão de conhecimentos musicais ocorre em toda circunstância de prática musical. A noção de educação musical é,

portanto, alargada para além do desenvolvimento das habilidades e técnicas de musicar, considerando também aquilo que a faz possível num contexto mais amplo.

A transmissão dos conhecimentos musicais, nas pistas de Rice (2003), compreende também a criação e manutenção dos sistemas culturais, políticos e econômicos nos contextos em que ocorre. Penso, dessa forma, o processo de transmissão de conhecimentos musicais não só através das características estritas do ensino e da aprendizagem, mas por aquilo que as sustenta enquanto prática: seus valores, significados e pertinências sociais. Aqui, portanto, preocupo-me menos em descrever e delimitar o processo pelo qual se dá a aprendizagem, e mais sobre como ela é concebida pelos meus interlocutores.

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

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

Lave defende que a cognição se distribui no corpo, na mente, nas práticas e nos ambientes organizados culturalmente (LAVE; WENGER, 1991. p. 17). Nesse sentido, adotar a perspectiva de uma aprendizagem situada, que localiza o desenvolvimento da aprendizagem no contexto, se apropriando de abordagens socioculturais, revela-se chave para compreender como a aprendizagem está distribuída entre os participantes e integrantes de um grupo.

Assim, a aprendizagem está distribuída entre os participantes, não no ato de uma pessoa, a distribuição do conhecimento está organizada socialmente. A teoria da aprendizagem situada oferece um referencial analítico que enfoca o estudo da prática cotidiana

A autora comenta em palestra que muitos dos trabalhos que se dedicam à aprendizagem são, na realidade, sobre o ensino, e, dessa forma, acabam por se distanciar das práticas aprendidas

propriamente ditas. Seguindo as pistas de Lave (2013), há que se deslocar o foco da aprendizagem para privilegiar as práticas e os praticantes. Se aprendizagem se relaciona ao participar no mundo, o domínio do conhecimento e da prática exige dos aprendizes que se direcionem à plena participação nas práticas socioculturais de uma comunidade, tratando-se de uma comunidade de prática (Wenger, 1998)

É nesse sentido que recebo o sermão de Victória: tem que ir *sempre* ao projeto, estar junto, compartilhar o tempo. Estar lá é já praticar, ainda que não toquemos, pelo fato de estarmos *juntos*. Lave e Wenger vão definir essa forma de engajamento como participação periférica, que

[...] diz respeito a estar localizada no mundo social. Lugares e perspectivas em mudança fazem parte das trajetórias de aprendizagem dos atores, das identidades em desenvolvimento e formas de afiliação (1991, p.36)

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

Esta é uma das razões pelas quais acompanhar estritamente as aulas de diferentes instrumentos que aconteciam no projeto não parecia suficiente para compreender o processo de aprendizagem; tanto a frequência era bastante flutuante – os alunos mudavam de instrumentos com frequência ou alternavam entre as aulas -, como os momentos de troca e prática musical mais intensos aconteciam em momentos cotidianos, fora da sala de aula ou de ensaio, entre eles. Os ensaios da orquestra eram, sem dúvida, os momentos em que percebi mais assiduidade, e via ali um maior apelo do compromisso com a prática coletiva. O fato de ocorrerem sempre aos sábados também pode contribuir para a presença da maioria dos alunos, mas a atmosfera animada e enérgica, divertida, dá pistas de que o ensaio coletivo é também um momento de lazer.

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

A participação nas comunidades de prática parece se configurar, portanto, como o que Daniels (2003) define como ‘produção colaborativa’, mais associada a uma maneira de ser no

mundo do que de ‘saber’ sobre ele. Ainda sobre a aprendizagem dentro de comunidade de prática, Wenger elabora que

[...] a aprendizagem coletiva tem como resultado práticas que refletem tanto a busca das habilidades como das relações sociais. Dessa forma, essas práticas são próprias de um tipo de comunidade criada ao longo do tempo pela busca contínua de um *projeto compartilhado*. É pertinente, então, chamar estes tipos de comunidades de prática. (1998, p.45, tradução minha)

Na comunidade de prática em que consiste o Projeto Acordes Mágicos, haveria, portanto, um projeto compartilhado. Mas qual seria?

Vídeo 2 – Aula de flauta

Link para vídeo: <https://vimeo.com/340282786>

Capítulo III

“LÁ VEM A GANGUE DOS MULEQUE”

Meu celular não parava de vibrar. Naquela noite, o grupo de conversa entre membros da escola em uma rede social, em poucas horas, já sinalizava algumas centenas de mensagens não lidas – algo ligeiramente incomum, embora as comunicações ocorressem sempre por lá.

Acostumei-me, por exemplo, a ver recados destinados às mães (sempre às mães) quando as aulas estavam por terminar, para que fossem buscar seus filhos. Outras informações, como as próximas apresentações, ou mesmo conversas sobre a necessidade de doações ou uma alteração na ordem das aulas ou ensaios, também eram repassados por lá.

Mas naquela noite, especificamente, o conteúdo era diferente. Eu, do outro lado da cidade, ladeada por cercas com suas pontas afiadas, instaladas em muros altos, lia aflita:

“Fiquem em casa, hoje não vai ter aula”

“Melhor não arriscar, ninguém sai de casa”

“Hoje ninguém sai, viu?”

E ninguém saiu – recolheram-se todos em suas casas; os muros mais baixos, as cercas, de madeira. Todos moravam muito perto uns dos outros e da escola. Algo como 10 minutos andando, no máximo. No entanto, *não chegar* era uma possibilidade; ficar pelo meio do caminho, um medo.

Ocorre que, exatamente naquela noite, corriam rumores de que a polícia articulava uma retaliação. Dias atrás, dois policiais haviam sido assassinados no bairro. Procurei notícias e não encontrei. “Só vira notícia quando dá tragédia maior. Quando a gente avisa, todo mundo se faz de doido”, disparou Antônio. Certo. E a polícia, quando revida, não tem alvo certo.

A baixa repercussão nos veículos de comunicação mais comuns contrastava à eficaz distribuição com que alarmes como esse tomavam as redes sociais, virtuais ou não, entre os moradores do bairro. Estratégias, dicas e alertas eram compartilhados e repassados aos demais, de forma que, rapidamente, já haveria um acordo mais ou menos coletivo sobre como proceder em situações de perigo como essa.

Foi assim quando, noutra noite, estávamos ao portão, sentados na calçada aguardando o horário do ensaio, e Bruno me antecipou:

“Lá vem a gangue dos muleque”

Como ele saberia? A noite no bairro parecia a mesma de tantas outras: quando escurece, por volta das seis horas, o movimento é grande na rua da escola. Crianças chegam para suas aulas e ensaios, no projeto, sentadas na garupa de uma moto ou a pé com seus pais. Os vizinhos da casa da frente põem suas cadeiras na varanda e assistem ao ir e vir de gente pela rua. A mercearia da esquina já forma uma fila de crianças que, depois da escola, passam lá para pegar balas, batatas fritas e refrigerantes, e, em algum lugar, uma música de forró eletrônico dá o tom da noite. Da escola, só escutamos a batida e o estalado agudo da bateria.

É sexta-feira e nada extraordinário acontece.

Mas Bruno percebeu algo. E, depois do seu aviso, eu também: um silêncio se instalou nos rostos dos vizinhos, uma espera imóvel ocupou os corpos das crianças enfileiradas, e só os cachorros cruzavam a rua sossegados.

Vinham cinco rapazes, um do lado do outro, descendo a Mário Filho, rua da escola. Lado a lado, assim, preenchiam a rua em sua largura, formando uma quase barreira.

“Abaixa o farol pro crime!”

um deles bradou; o isqueiro aceso, apontando para cima, fazendo sinal para os carros que paravam no cruzamento. “Abaixa o farol e desce o vidro!”, outro complementa, seus cabelos descoloridos confundindo a paleta de cores da noite pouco iluminada sobre as peles jovens e negras que desciam a rua em bloco.

Bruno acompanhou, com o olhar, os passos da *gangue dos muleque* até o final da rua, como se certificasse de que eles passariam e a noite então voltaria ao normal. Não voltou.

Não que a vida não continuasse acontecendo como antes dos *muleque* assinarem a rua com o arrastar das suas chinelas. Ninguém havia se recolhido ou tido outra reação evidente de intimidação. A passagem deles era algo da rotina - era, justamente, a vida acontecendo.

Mas o silêncio resolveu ficar, desafiando a batida do forró, insistente, ao fundo. Talvez fosse esse o proceder pactuado: silenciar.

Nessa noite, teve aula. Entramos na escola e fomos em direção à sala do ensaio. Outras crianças chegavam, Lane ainda preparava algo para o jantar, um grupo de meninos se sentava ao chão para jogar *Free Fire*²⁵... Eu queria falar sobre aquilo: sobre aquele grupo descendo a rua arrastando o olhar de Bruno, que os fitava não sei se por reprovação ou respeito – ou os dois -, sobre serem vizinhos, sobre terem praticamente a mesma idade, e até sobre o *funk* que soava na caixinha de som que um deles segurava no ombro. Mas era só eu interessada nisso, e o silêncio ainda predominava.

E então o barulho: todos empunhamos nossos instrumentos e começamos a afinar. Era um ensaio da orquestra. Iríamos tocar em poucos dias, em duas escolas no bairro José Walter, ali próximo.

²⁵Jogo de ação em forma de aplicativo para *smartphones*, jogado *online*. No início do jogo, o personagem principal (o jogador) cai de paraquedas numa ilha e, ao chegar ao chão, deve já sair em busca de armamentos e outros utensílios espalhados pela ilha. Até cinquenta jogadores podem estar na mesma ilha, com o mesmo objetivo. Para ganhar o jogo, é preciso matar os demais e ser o único sobrevivente.

Ao final do ensaio, Bento e Lane discutiam sobre, a partir de então, deixar o portão da escola aberto, como de costume, ou não. Para ele, o portão fechado passava a ideia de que o projeto não estava mais funcionando, ou de que não seria tão acolhedor. Para ela, acolher era exatamente o que não devia ser feito naquele contexto, mesmo que ninguém *mexesse com eles*.

Demoro a perceber que eles estavam falando de uma série de acontecimentos recentes. “Foi bem aqui, cinco tiros, nessa rua. Mataram ele ali e não saíram correndo não, foi andando”, me explicou Axl, falando sobre o acordo entre as facções e o controle da região.

Eu observava a conversa entre Bento e Lane imaginando qual seria a decisão mais razoável, e não cheguei a nenhuma conclusão. Ela me percebe confusa e, buscando validar seu argumento tanto para Bento quanto para si, comenta: “Mas aqui no projeto nunca mais tinha acontecido nada, sabe? O pessoal sabe que vem gente de todo canto, vem conhecer, depois vem fazer aula, e tudo... Eles conhecem o projeto. Por isso mesmo que eu tô estranhando, porque eles não querem essas coisa aqui não...”.

Bento, já se retirando, responde “Quando tem coisa, eles avisam. ‘Ó, ninguém sai de casa hoje, fiquem dentro’, é assim, num é? Então não tem porque ter medo.”. Não sei como se deu o restante da negociação – nem se houve negociação.

Sei que, de fato, eles avisam. Assim constatei, ao checar as várias mensagens que chegavam sem parar, naquela outra noite, a que não teve aula.

Foi a primeira vez, desde que iniciada a pesquisa, que não fui ao projeto. Flagrei-me inconformada, algo angustiada e tomada por um sentimento de impotência que muito denuncia a pouca experiência das minhas indignações.

No dia seguinte, cheguei mais cedo. Não precisei bater: o portão estava aberto.

Nos últimos anos, Fortaleza tem visto crescer a violência cotidiana, sobretudo letal. Concentrada principalmente nos bairros localizados na periferia, é a população jovem e negra a mais atingida, onde “crianças e adolescentes cresceram vendo corpos violados e assassinados em sua vizinhança, como um acontecimento absolutamente comum” (PAIVA, 2019, p.181).

Em 2017 - aponta o Atlas da Violência, produzido pelo IPEA -, a capital do Ceará passou a ocupar o terceiro lugar no *ranking* de homicídios do país, com uma taxa de 46,75 casos para cada 100 mil habitantes. Nesse ano, 414 jovens foram assassinados só na capital; 981 em todo o território do estado. Em 2018, esse número foi de 308; 829 em todo o território do estado.

Um estudo da Unicef aponta que o Ceará é o estado em que mais jovens são mortos. Fortaleza, a capital que mais mata adolescentes. É também a quarta capital brasileira com o menor investimento em assistência social voltada à criança e ao adolescente.²⁶

Mas é preciso, para além dos números, contexto.

Na Fortaleza da década de 1990, aponta Diógenes (2003), as periferias da cidade eram repletas de ‘ganguês’ e galeras de jovens. Eram agrupamentos de jovens que se identificavam pertencentes aos territórios dos seus bairros, e os encontros entre elas eram marcados por conflitos pontuais, cujos palcos eram, majoritariamente, os bailes *funk*.

Esse tipo de baile, voltado para o confronto entre grupos rivais, é chamado ‘baile de corredor’²⁷. A autora comenta que, nesses bailes, os grupos eram separados em lados – lado A e lado B -, e, entre eles, seguindo uma linha imaginária, um corredor se formava. A autora argumenta que, nestas festas, os jovens performavam suas fronteiras, entoando gritos de guerra e ameaças:

Os bailes funk de periferia, principalmente na década de 1990, causaram estranheza, medo e estupor. Jovens coreografavam nesses bailes suas trincheiras territoriais, produziam um enfrentamento entre os corpos mergulhados na invisibilidade das periferias e encenavam um curioso ritmo dançante da violência. Eles deslocam-se em turmas que mais se assemelham a um exército de obscurecidos: descem de carros-caçamba, carros-mudança em turbas vociferando seus registros territoriais (DIÓGENES, 2003, p. 50).

²⁶ Referência dos estudos realizados pelo Comitê de Prevenção aos Homicídios na Adolescência da Assembleia Legislativa do Ceará

²⁷ Os bailes de corredor são bailes voltados para o acontecimento do confronto entre os dois grupos presentes, abertamente. No meio do confronto, alguns seguranças ‘controlam’ o evento, procurando conter manifestações mais agressivas e proibindo o uso de objetos cortantes. Ver Cechetto, 1997;

O fato de que em Fortaleza, até o final dos anos 1990, os bailes de corredor predominavam, constituindo o principal contexto em que o *funk* era reproduzido e performado, é uma particularidade. No Rio de Janeiro, por exemplo, havia o baile ‘normal’, o ‘de corredor’ e o de ‘comunidade’ (CYMROT, 2012), sendo este último, normalmente, gratuito, ocorrendo dentro da comunidade e sem confrontos. Os outros dois costumavam ser pagos e aconteciam fora do território de uma comunidade, sendo importante garantir alguma neutralidade na escolha do espaço. A maioria dos bailes ‘normais’ vetava as brigas, mas os poucos que as permitiam, o faziam apenas por um curto período de tempo. Nos bailes ‘de corredor’, por sua vez, o confronto era a tônica da festa, que se organizava em torno do seu acontecimento.

A constituição e organização desses agrupamentos se dava, portanto, em torno de disputas territoriais que se manifestavam em ambientes de lazer e entretenimento, em que o enfrentamento era previsto e ordenado. As atividades de tráfico de drogas e armas, e os conflitos delas decorrentes, são frequentemente associadas aos agrupamentos desses jovens nas periferias, mas só passaram a compor as práticas de algumas dessas gangues depois.

Buscando se destacar em relação aos grupos inimigos, o comércio de drogas e armas surgiu como uma forma de demonstrar poder e influência em relação ao rival. Paiva (2019) traz que “em vez de organizações voltadas para o comércio como um fim em si, os grupos adquiriram drogas e armas para manter e aumentar a letalidade do conflito, garantindo sua proteção e sua capacidade de atuar com violência contra o outro” (p.171). Essas rivalidades eram, dessa forma, alimentadas pela atuação no tráfico, mas não eram consequência deste. A atuação das gangues tinha pouca interferência sobre a vida das pessoas nas comunidades; cumpria-se um acordo tácito, mútuo, de não-interferência: eles praticavam seus crimes e a comunidade tentava silenciar a respeito e seguir a vida.

Até 2013, os esquemas entre as gangues, o tráfico e seus agentes estavam mais ou menos pulverizados pela cidade, não exercendo, sobre as periferias, um domínio efetivo. Matos Júnior (2008), em seu trabalho sobre as vivências urbanas em Fortaleza, aponta como o cotidiano das periferias, em meio a perigos e inseguranças, encarna nos moradores através de medos e hábitos de proteção. O convívio com conflitos travados por vingança e disputas territoriais impunha reclusão e atenção redobrada ao cruzar limites nos bairros – morrer, como apresenta Sá (2014), é destino conhecido na comunidade, à espera de ser cumprido.

A partir de 2014, traficantes locais começaram a discutir uma possível associação a grupos de facções criminosas de abrangência nacional: o Primeiro Comando da Capital (PCC), o Comando Vermelho Rogério Lemgruber (CV) e o Família do Norte (FDN). Esses grupos possuem esquemas distintos de integração e congregação de seus membros, e formas diferentes de fazer o crime, articulando também presidiários e egressos do sistema. Da resistência ao comando dos grupos de fora do Estado, surge em 2016 o grupo Guardiões do Estado (GDE), que rapidamente se espalhou pelos presídios e pelas periferias do Ceará. Em Fortaleza, especificamente, grupos locais que já faziam o crime nos bairros foram agenciados como ‘tropas’, e dispunham de certa autonomia, em relação aos membros das demais facções. Uma das grandes diferenças que esse grupo guarda em relação aos demais é o recrutamento de “menores” para a constituição dessas “tropas”.

As primeiras narrativas a respeito da organização das facções no Ceará ocorreram no ano de 2016, com a veiculação de notícias sobre a “pacificação” nas comunidades e periferias em que atuavam sob um acordo de convivência. Esse acordo suspendeu os limites territoriais herdados desde as gangues, e possibilitou a livre circulação e convivência dos moradores nos bairros e comunidades antes inimigas, além de alterar as dinâmicas das próprias práticas dos crimes, proibindo assaltos e roubos nas ‘quebradas’ e reduzindo consideravelmente o número de homicídios. A vida das pessoas ficou mais tranquila, sem os confrontos frequentes de outrora, quando as facções, em comum acordo, assumiram o ordenamento cotidiano dos bairros.²⁸

Como efeito, a sensação era de que esses grupos protegiam as comunidades, evitando roubos e outros crimes e administrando punições a quem não seguisse suas diretrizes²⁹.

Essa alteração no cotidiano das comunidades de periferia é bastante significativa. Em seu estudo sobre as percepções das crianças a respeito da violência em um outro bairro de periferia em Fortaleza, o Serviluz, Aguiar (2017) comenta, quando do período anterior à ‘pacificação’³⁰:

²⁸ Embora o número de assassinatos tenha diminuído, as medidas de controle social efetuadas pelas facções eram tão ou mais violentas que as práticas criminais anteriores à pacificação.

²⁹ No ano de 2016, por ocasião de um trabalho de pesquisa junto à Prefeitura de Fortaleza, fui a campo em 5 bairros: Campo do América, Genibaú, Pirambu, Planalto Pici e Grande Bom Jardim. Durante as conversas e entrevistas, as pessoas referiam-se à “paz”, depois que “a paz” chegou, tudo havia melhorado. Em equipamentos do Estado, como postos de saúde, havia, inclusive, recados impressos em papel ofício indicando os horários para escutar música alta, por exemplo, e assinado: O crime.

³⁰ Aguiar (2017) realiza sua pesquisa tendo como marco de evento crítico a chacina que ocorreu no Serviluz em 2015, vitimando cinco pessoas.

O tempo da brincadeira na rua com os coleguinhas que foi minimizado e agora estar em casa depois do almoço, após a escola e ir dormir cedo à noite, tornou-se um alívio para as mães que possuem filhos classificados como travessos e uma mudança drástica na experiência sociotemporal e socioespacial das crianças, além da ruptura com seus laços de afeto e amizade com os coleguinhas que mudaram de casa ou daqueles que não saem mais de casa. Afinal, a rua tornou-se perigosa em qualquer horário do dia e da noite. As brincadeiras das crianças e suas relações intersubjetivas com outras crianças do bairro restringem-se agora aos espaços de dentro das casas, a liberdade da rua, pelo menos momentaneamente, está interdita. A rua tornou-se um local que não se deve demorar muito tempo e a evitação, se possível, é necessária, por exemplo, pegar outro caminho para chegar em casa (2017, p.52)

O cerceamento dos espaços de encontro e de socialização locais surgia como uma das formas de assegurar a vida das crianças – que corriam risco de serem vitimadas em conflitos travados entre grupos rivais -, mas também da comunidade: a criança que ‘anda solta’ pode virar ‘bandido’. Aguiar também comenta que as crianças eram, cotidianamente, avaliadas com suspeita pelos pais, outros familiares ou cuidadores. Manifestar o desejo por práticas que envolvem o andar pelo bairro e desbravar seu espaço para além do perímetro doméstico e escolar (visitar um amigo, ir à praia, participar de atividades e brincadeiras coletivas) era visto como uma “tendência” da criança se tornar “bandido”, um “envolvido no crime” (p.150).

Com a “pacificação”, esses perigos ganharam uma “trégua”, e transitar pelo bairro e reunir-se em praças e outros espaços abertos, ainda que com alguma cautela, passou a ser algo mais comum – ‘as pessoas voltaram a ocupar de novo a rua’, disse um entrevistado a Barros (2018).

Discutindo o fenômeno da “pacificação” nas periferias de Fortaleza e os discursos sobre a violência vivida pela juventude no dia-a-dia da cidade, Barros (2018) lembra, ainda, que o emprego do termo ‘pacificação’ tem ‘potencial heurístico para compreender as formas de ‘civilizar’, ‘incluir’ e ‘intervir’ em contextos sociais marginalizados e portadores de *status* de territórios violentos’ (p.119).

Não demorou muito para que esse acordo de paz entre os grupos se rompesse: em decorrência de conflitos em nível nacional, em 2017, o conflito entre as facções foi reativado e os *perigos* foram transformados³¹. A respeito do impacto nas comunidades e bairros, Paiva comenta que

³¹ O ano mais violento no estado. Com base em dados que constam no Atlas da Violência 2019, algumas reportagens resumizam a questão: Ver: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2019/06/05/ceara-foi-o-estado-com-a-maior-taxa-de-homicidios-do-brasil-em-2017.html>. Ver também

Enquanto as gangues e quadrilhas de traficantes se moviam em territórios estáticos, e enquanto cada grupo dominava seu pedaço, matando sem mexer no pedaço do outro, as facções invadem, matam, ocupam e expulsam moradores de suas casas. (2019, p.)

Ainda sobre a ocupação das ‘quebradas’ pelas facções, Barros (2018) nota uma mudança no papel do ‘território’ na constituição das relações conflituosas entre os grupos: se antes as diferenças que levavam ao conflito entre os grupos se constituíam a partir de uma noção de pertencimento a um território e a uma territorialização das identidades – “Ninguém sabe muito bem o porque, mas os daqui nunca se deram com os de lá” – agora, o pertencimento e a identidade são em relação aos grupos em si, representando um apelo a muitos jovens por representarem “[...] parte de algo maior, de uma grande facção com presença no bairro e também no mundo” (2018, p.127).

Posso ter me demorado além do previsto esmiuçando alguns pormenores da violência urbana na cidade de Fortaleza, para um trabalho que não tem a intenção de discutir a organização do crime e suas implicações. Não pretendo, aqui, explorar ou definir o conceito de violência vivido e empregado nos discursos entre meus interlocutores, nem das consequências da violência urbana nas suas vidas (e não são poucas). O que importa reter dessa exposição que se pretendia breve são, essencialmente, três aspectos: a forma como as comunidades e bairros nas periferias de Fortaleza historicamente vivenciaram violências, as transformações que a ‘organização do crime’ produziram no cotidiano desses bairros e o marco temporal dessas transformações.

Falava-se muito pouco sobre violência no dia-a-dia da escola. Exceto quando uma certa pesquisadora perguntava: o período em que dei início à pesquisa, a partir de 2017, foi um dos mais alarmantes em termos de segurança pública no estado do Ceará. A cada dia que ia ao projeto, parecia-me inevitável falar da violência que se espalhava pelas periferias e respingava um pouco no lado ‘de lá’ (o meu), por mais que não fosse este o meu interesse mais imediato. Mas ainda que eu perguntasse ou ensejasse ocasiões em que comentar sobre isto seria ‘natural’, as respostas quase nunca vinham, ou vinham dispersas em formulações genéricas das quais todo fortalezense partilha – recomendar “cuidado” ao sair do projeto à noite, por exemplo. Pouco ou nenhum comentário

surgia no decorrer dos dias, e a violência não parecia ser uma questão, no projeto, para além da sua motivação primeira.

Logo no primeiro contato com Axl e Maíra, os dois jovens idealizadores do Projeto Acordes Mágicos, a violência vivenciada no bairro onde moram me foi apontada como a grande motivadora da iniciativa que tiveram. Axl, ainda durante as entrevistas iniciais, comenta

[...] eu e minha irmã tivemos observando que nossos amigos próximos tavam se envolvendo bastante com droga, outros chegaram até a morrer... a favela é isso, né? E a gente procurou uma forma de saber como a gente poderia fazer isso, pra mudar essa situação. Daí aconteceu da gente ter a ideia, da gente acreditar na música, que a música pode transformar

Ao vê-los identificando o contexto vivido por eles e seus pares como o impulsionador da criação do Projeto Acordes Mágicos, passei a me perguntar como, e se, esse mesmo contexto informava o fazer musical por eles cultivado.

Arjun Appadurai (2000), ao delinear o que ele chama de *produção da localidade*, define localidade enquanto uma estrutura de sentimentos que se produz nas interações sociais e tanto cria como é criada nas relações entre as pessoas e os espaços pelos quais transitam. Esse trânsito pode ser um deslocamento tanto físico – implicando uma relação com as delimitações geográficas -, quanto imaginário e, em alguma medida, virtual.

É nesse sentido que o autor afirma que a estrutura de sentimento que caracteriza uma localidade estabelece relações entre “o senso de imediato, as tecnologias da interatividade e a relatividade dos contextos” (1996, p.178). Não sendo delimitada por um espaço físico, essa estrutura de sentimentos é continuamente criada e recriada, num esforço coletivo de constituir ‘vizinhanças’, viabilizando comunidades através de práticas rituais, cerimônias e outras formas de interação. Por vizinhança o autor compreende uma ‘ideologia de uma comunidade situada’, compondo a localidade em sua atualização espacial ou virtual. A música, por exemplo, pode ser vista como uma das formas de mediação na produção dessa localidade, enquanto uma tecnologia da interatividade; o fazer musical, portanto, uma forma de produção de localidade.

Olhando para o Projeto Acordes Mágicos sob a luz desse conceito, identifico duas localidades aparentemente *conflitantes* que, lá, disputam a ‘atualização’ de suas vizinhanças: uma localidade é a, digamos, *periférica*, que surge de uma estrutura de sentimentos articulada por

práticas particulares tidas como subalternizadas e estigmatizadas³² por diferentes grupos sociais – para tomar como exemplo um dispositivo musical que produz essa localidade, o *funk*. Essa localidade é atualizada espacial e fisicamente – isto é, os sujeitos estão, de fato, na periferia da cidade, na favela, que, como Araújo (2016) discute, é correntemente marcada e definida pelas ‘ausências’.

A outra localidade seria a, por falta de termo melhor, da *cidadania*, caracterizada por uma estrutura de sentimentos articulada por práticas valorizadas, e tidas como prestigiosas, ‘elevadas’, produzindo uma vizinhança virtual contrastiva àquela do espaço marcado por ausências – e como exemplo de um dispositivo musical que pode produzir essa localidade, como já deve estar claro, a música erudita.

Se nas sociedades tradicionais a localidade pode se sobrepor à vizinhança, sendo vivida como circunscrita no espaço concreto habitado pela vizinhança, no mundo contemporâneo, Appadurai argumenta, essa sobreposição entre as estruturas de sentimento e a vizinhança pode se deslocar, de forma romper com a aparente equivalência.

É nessa chave que compreendo o fazer musical do Projeto Acordes Mágicos; um deslocamento entre as estruturas de sentimento e a vizinhança concreta; e também, em certa medida, um esforço e uma busca pela equivalência.

Assim como o termo ‘envolvido’ é uma categoria êmica para indicar indivíduos associados a práticas criminosas, especialmente ao tráfico de drogas, o termo ‘cidadão’ é empregado para indicar indivíduos contrários a estas práticas, embora possam conviver com suas consequências diariamente. A escolha do uso do termo ‘cidadania’ para me referir a uma localidade desejada pelos sujeitos com quem dialogo nesta pesquisa é menos pela sua atribuição, da minha parte, a características moralmente superiores, e mais pelo próprio uso do termo pelos meus interlocutores para se definirem em relação aos ‘envolvidos’. Uma outra forma de compreender, torcendo ambos os conceitos, é que aos indivíduos a quem se atribui o estigma de ‘envolvido’, uma certa cidadania é negada. Isto pode nos ajudar a compreender o processo de criminalização do *funk* enquanto gênero musical possível de ser *fruído* e experimentado sem demais implicações.

O medo de ser confundido com um ‘envolvido’ – no tráfico, no crime - por morar em territórios faccionados, como descreve Barros (2017), é uma realidade entre crianças e jovens da periferia, que “[...] sofrem com processos de classificação em relação ao seu envolvimento,

³² Goffman (2012) define um estigma como ‘um tipo especial de relação entre atributo e esteriótipo’.

possível envolvimento ou suspeita de envolvimento” (p.121). Esse medo, observa Aguiar (2017), também é demonstrado em situações jocosas.

Não havia retorno, da parte de meus interlocutores, que correspondesse à gravidade que sugeriam as minhas indagações sobre o cotidiano violento do bairro. Mas não era incomum, diante de algumas das minhas perguntas, que as crianças, ao comentarem sobre suas experiências com a violência, se divertissem a respeito das suas próprias histórias. Antônio uma vez contou com alegria que, em função da morte de um ‘envolvido’ que era seu colega de turma, a escola havia suspenso as aulas naquele dia. Mateus narrou uma situação em que, por causa de um assassinato que ocorrera em frente à sua casa, não poderia ir ao trabalho (jovem aprendiz), e, rindo, disse “Bom era se tivesse sido eu! Minha mãe me matava de novo”.

Noutra vez, na sala de ensaio, algumas crianças se preparavam para bater uma foto; uma delas, desavisada, fez um símbolo com as mãos que funciona como um ‘código’ de identificação de pertencimento a uma facção. Um deles respondeu, sério, “Ei, pode não, faz isso não, viu?”, preocupado e com um ar de seriedade. Outros começaram a brincar, insinuando que ele era “envolvido”, enquanto uma categoria acusatória.

Nesse contexto de evitação do estigma, a *rua* e as manifestações que nela ocorrem representam um risco. Transitar no bairro, reunir-se em espaços públicos, ou se demorar na calçada, atividades arriscadas. Recupero DaMatta (1997) na compreensão dos domínios da casa e da rua enquanto espaços constituídos por moralidades distintas, aos quais são atribuídos valores e perigos.

Para eles, parece-me ser preciso, nessa busca pela produção de uma localidade de cidadania, cultivar práticas opostas àquelas identificadas como próprias da *rua*; ao mesmo tempo que, na tentativa de produzir essa equivalência entre a estrutura de sentimento e a vizinhança, é preciso *transformar* a rua.

“POLUIÇÃO SONORA”

Já era o segundo dia de filmagens quando soube que os irmãos Cruz estavam indo tocar em um órgão da Prefeitura de Fortaleza. Pela segunda vez, conta Lane, eles receberiam doações do município. Amanheci o dia junto com a família Cruz e a câmera invadia o café da manhã com fome, enquanto a discussão girava em torno do repertório a ser tocado logo mais, no início da tarde: Asa Branca? Piazzolando para Vovó? Aquarela do Brasil?

Todos vestiam branco. O dia começava nublado, dando sinais de que a chuva do dia anterior não tinha ido embora de vez; gota a gota, ela também acordava. Saímos da casa em dois carros: a família Cruz era muito grande para a mesa do café e para o carro de todo-dia. Fui dirigindo acompanhando o carro de Bento até a Agefis³³, onde eles logo tocariam.

O clima, além da chuva iminente, era de desacordo: todos tinham ideias diferentes sobre a apresentação. Cecê e Victória achavam que deviam ser músicas mais alegres, porque ali era um ambiente de trabalho e as pessoas gostariam de alguma distração. Axl queria tocar a música que compôs para a sua avó e que, depois que seu Galdino foi fazer-lhe companhia, passou a ser dedicada aos dois. Bruno preferia algo mais simples, mas não se manifestava muito. Mírian estava incomodada e não deixava muitas dúvidas de que não queria estar ali.

Quando chegamos no prédio da Agefis, fomos encaminhados à sala onde aconteceria a apresentação, e os irmãos Cruz se espalharam pelo cômodo – foi preciso que Bento viesse e os pusesse para passar as músicas, ainda testando qual seria o repertório mais adequado.

Eu ainda estava um pouco confusa a respeito do evento, mas prestava atenção ao cenário: ao fundo, sobre as mesas encostadas à parede, vários sistemas de som, muitos que pareciam

³³ Agência de Fiscalização de Fortaleza, responsável pela fiscalização urbana na cidade: obras, conservação das vias, verificação de licenças e alvarás, permissões, ocupação de espaços públicos, limpeza pública, dentre outros.

compor ‘paredões’ de som, estavam enfileirados. Filmamos todo o ambiente e preparávamos para filmar a performance dos irmãos.

Notando as câmeras que montávamos para conseguir filmar bem a apresentação, uma das organizadoras do evento dirigiu-se a mim. Entregou-me um papel timbrado, com marca d’água da prefeitura, onde toda a natureza do evento estava explicada, mas não esperou que eu lesse: sua fala rápida e articulada discorria sobre o evento e demonstrava excitação pelo nosso interesse. Só então entendi: a Agefis, que fiscaliza assuntos de interesse da cidade, estava realizando, pela segunda vez, a doação de equipamentos sonoros apreendidos. Nessas operações, ela explicou, os aparelhos que estivessem sendo utilizados de maneira irregular eram apreendidos. Caso os proprietários não retornassem para buscá-los no prazo estabelecido, os equipamentos seriam doados a instituições sem fins lucrativos.

Na solenidade, o superintendente reforçou: a agência trabalha para o ordenamento da cidade. “Promove harmonia entre a lei e a população”, reitera. A lei municipal estabelece que o nível máximo de som permitido, durante o dia – período que vai das 6h até as 22h -, é de 70 decibéis. Durante a noite, o nível máximo permitido diminui para 60 decibéis.

Era fevereiro, e essa era a primeira doação de 2019: 96 itens já haviam sido apreendidos, contando mesas de som, aparelhos, caixas. No ano anterior, em 2018, as primeiras doações do ano ocorreram em função do Dia Mundial de Conscientização sobre Ruído, e eu nem sabia que esse dia existia.

Durante todo o evento, em presença paralela às preocupações do registro audiovisual – será que o enquadramento está bom? será que nesse trecho o som ‘estourou’? como está a bateria? a luz está muito forte! – acompanhavam-me ruídos de outra ordem: fiquei pensando se, nessas

denúncias, o conteúdo dos decibéis também importa, assim, ainda que sem querer, no desenho das irregularidades...

Eles tocaram Piazzolando, um tango que Axl compôs para seus avós. Nessa música, seu violino faz gestos de virtuosismo – na música e no corpo -, e impressiona toda a plateia de servidores públicos sorridentes, que não percebem os momentos de confusão pelos quais a música passou, invicta. Não percebem, também, que ali está a família Cruz – interagindo e se entreolhando diante dos escorregões -, e não apenas um grupo de alunos do projeto. Após a apresentação, Bento falou sobre os problemas da música nos dias de hoje, e de como é preciso cuidar de nossas crianças, que elas não podem ouvir qualquer coisa. A cerimônia seguiu estranha; o superintendente reforçou a alegria em doar equipamentos a quem deles fará bom uso, Lane assinou um certificado atestando o recebimento dos equipamentos, pausas para fotos e demais formalidades.

Todos bateram palmas e, na saída, formou-se um grande grupo ao redor dos irmãos para parabenizá-los. A chuva já caía bem mais pesada lá fora, e o próximo desafio seria voltar com todos os instrumentos, com todos os membros da família e com todos os equipamentos que acabaram de ser doados.

A família Cruz é também muita coisa para a mesa do café e para o carro de todo-dia.

Araújo (2016), discutindo a noção trabalhada por diversas ONGS de inclusão pelas práticas artísticas, observa que seus discursos combinam três idéias de senso comum relacionadas à música e moradores da favela: (1) aquela música que é a “Boa música”, como algo que os moradores de favelas não têm; (2) que a música é uma prática intrinsecamente “boa” que precisa ser encorajada como um meio para promover a resolução de conflitos e superar a violência; e (3) que os moradores das favelas são talentos musicais “naturais” que precisam de uma oportunidade para melhorar e

construir carreiras de sucesso (Cambria 2012), ideia derivada em grande parte de um estereótipo de longa data de que os afro-brasileiros seriam musicalmente mais talentosos.

O autor discorre sobre os programas das ONGS e tece uma crítica sobre as ideias empregadas por eles em relação à como trabalhar a música na periferia. Usando essas idéias como argumentos fortes, os programas de ONGs com música proliferaram nos últimos vinte anos, obtendo apoio público e privado nos níveis local, nacional e internacional. A escolha de instrumentos musicais (por exemplo, gravadores, instrumentos de cordas orquestrais, violões e instrumentos de sopro), repertórios (mais comumente, músicas “clássicas” fáceis, MPB - músicas populares brasileiras - músicas e músicas folclóricas) e grupos de performance. (conjuntos de gravadores, corais, pequenas orquestras e grandes bandas) é indicativo do pequeno diálogo que essas iniciativas têm com as práticas musicais que caracterizam o cotidiano dos moradores das favelas. Essa preocupação também é sintomática da ideia geral de falta.

Meus interlocutores, contudo, moram na favela e vivem a favela.

Contudo, as características “transformadoras” não são necessariamente boas. Axl, logo no início, me confessa:

Ou a música te ajuda ou a música te destrói. Tem música que você tá escutando, que você tá usando droga, bebendo, fazendo qualquer desse tipo de coisa, você vai estar escutando esse tipo de música. E aquele tipo de música, vamo supor, seja funk, reggae, qualquer tipo.... Tenho nada contra, inclusive, porque daí você pode até tirar alguma coisa, entendeu? Só o funk não dá, é difícil. É muita apologia. Mas tem isso... vamo pegar um exemplo, como o funk, que é mais tocado na periferia, onde a gente tá. Dentro da periferia, a letra geralmente dessa música, são falando de droga, dinheiro, tráfico... e isso tudo vai levando com que seja o herói do bairro, o traficante

Sua fala apresenta a noção de que a transformação pela música não é privilégio ou característica exclusiva da prática erudita – há outros musicares que também transformam, embora talvez não na forma desejada. É como se a capacidade de transformar os indivíduos, de afetá-los, fosse intrínseca à arte musical, e o que ficaria por definir o resultado desse processo depende do conjunto de práticas que esse fazer musical sustenta.

Escutei diversas vezes, em momentos formais, durante entrevistas, e em momentos mais descontraídos, o quanto o *funk* e o forró são nefastos, perigosos.

É preciso descolonizar a noção de favela enquanto locus homogêneo e isolado das formas correntes de se pensar a cultura. A atribuição de determinados gêneros musicais ‘próprios’ da

favela como perigosos é algo que atravessa a sociedade e encontra reverberações, inclusive, entre aqueles que fazem, vivem e pensam a favela. É importante, contudo, compreender como isso se dá.

A noção de que há ‘músicas perigosas’ pode ser entendida sob o viés do que Lucy Green chama de ideologias musicais. Para ela, as ideologias musicais

[...] vêm sugerindo que a música clássica reivindica o grande valor, por possuir qualidades transcendentais tais como universalidade, complexidade, originalidade e autonomia (p.207, tradução minha)

A autora aponta ainda que a educação musical tem um papel de destaque na construção e manutenção das ideologias a respeito do valor musical. Essas qualidades funcionam não só como parâmetros para avaliar o valor musical em si, mas também como formas de distingui-la da música popular, entendida por contraste como efêmera, trivial, derivativa ou comercial. Para a autora, as instituições de educação musical participam ativamente na construção e perpetuação das ideologias a respeito desse valor musical.

Quando Baker (2014) afirma que “[a] a combinação da performance musical clássica e dos efeitos sociais positivos não é óbvia” (p.173), está convergindo com esta noção de que os valores de transcendência e superioridade cultural são atribuídos, e não intrínsecos, à música erudita em si.

Entretanto, ao recuperar Nettl (1995) para reafirmar a associação incontornável da performance de música erudita a aspectos como conformidade, rigidez e estrutura ditatorial, Baker desconsidera que esses valores também são igualmente atribuídos e que, a depender da forma com que a música é trabalhada e ensinada, podem não constituir a regra da performance musical erudita.

Born e Hesmondhalgh (2000) iluminam a questão que aqui, se coloca de fundo:

São precisamente os poderes extraordinários que a música tem de evocação imagética da identidade e da empatia transcultural e intersubjetiva que a tornam um meio primário de marcar e transformar as identidades individuais coletivas. Como Born já argumentou anteriormente, é porque a música carece de significado denotativo, em contraste com as artes visuais e literárias, que ela possui poderes particulares de conotação. O caráter hiperconotativo da música, suas intensas associações cognitivas, culturais e emocionais, e sua abstração, são talvez o que lhe confere um papel único na constituição imaginária do desejo cultural e intersubjetivo (p.32, tradução minha)

É importante pensar a educação musical, contudo, para além da sala de aula, compreendendo no contexto mais amplo de como determinados gêneros musicais nos são apresentados e caracterizados socialmente. As figuras que seguem abaixo são recortes de algumas reportagens que podem ilustrar como os bailes funk são representados pela mídia em Fortaleza e reprimidos coercitivamente pela polícia.

Figura 1: Polícia civil barra bailes funk em Fortaleza

Últimas	Notícias	Mundo	Brasil	Economia	Esporte	Informática	Revistas
INDICADORES		Polícia Civil barra bailes funk em Fortaleza					
> Cotação do dólar > Outros indicadores		Sexta, 09 de março de 2001, 18h24					
BOLSA DE VALORES		André Rossi/Redação Terra					
> Consulte uma cotação > Outras bolsas		A Polícia Civil de Fortaleza não quer mais bailes funk na capital do Ceará. Segundo o superintendente da instituição, José Alberto, não serão mais emitidos os alvarás necessários para o funcionamento desses bailes devido a freqüentes episódios de violência. "Não concedo, em hipótese alguma o alvará de funcionamento. Essas músicas incitam a violência", afirmou.					
BASTIDORES							
> Claudio Humberto JORNAIS DA REDE > Manchetes do dia							

“Essas músicas incitam a violência”

Figura 2 – Festa de funk termina em quebra-quebra na Parangaba

Festa de funk termina em quebra-quebra na Parangaba

08/06/2015 - 09H03 - REDAÇÃO WEB - TV DIÁRIO

α- α+

Compartilhar 0 Tweet

Um quebra-quebra foi registrado em uma casa noturna, na av. **Osório de Paiva**, na Parangaba, na última sexta-feira (05).

O tumulto ocorreu no **Clube 360**, local onde estava sendo realizado um show de **funk**.

Figura 3 – Internautas opinam sobre proibição do funk

Repertório 'incompatível com a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento'.

Figura 4 – Um ano após a chacina do Forró do Gago, Polícia fecha o baile funk

“Bagunça generalizada e o som em alto volume”

Em muitas dessas operações da polícia, equipamentos de som são apreendidos por estarem ‘irregulares’. São os mesmos equipamentos que são destinados às organizações não governamentais que fazem ‘um bom uso’ dos artefatos sonoros, antes ‘condenados’. Pensar a constituição desses usos como dispositivos na interação ‘humanos-música’ de que fala DeNora; é nestes casos que a música pode representar um perigo: o estigma de “envolvido”, referido no tópico anterior, é, entre os jovens do projeto Acordes Mágicos, indissociável do *funk* – caracterizando uma reprodução de uma ideologia musical perpetrada também pela mídia, e que tem efeitos concretos na forma como significam os fazeres musicais que os circundam.

Capítulo IV

“FELIZ NATAL”

O último concerto do ano seria ali no bairro, a cinco minutos da escola. Uma parte das crianças já estava lá. Eu ainda estava na escola, ajudando a juntar os instrumentos, as estantes e cadeiras que levaríamos para a apresentação. Lembrei da última vez em que tínhamos tocado juntos; uma apresentação em uma escola pública no bairro vizinho... Desde então, quatro meses tinham se passado. As músicas eram as mesmas, mas agora, para o concerto de natal, tocaríamos também “We Wish You a Merry Christmas”, num arranjo que os próprios irmãos Cruz prepararam. Um pouco antes, no início de dezembro, eles haviam tocado esse mesmo concerto para o evento “Natal de Luz”, que acontece todo ano, na Praça Portugal, em um dos pontos centrais da cidade.

O Cuca Mondubim estava lotado. A garagem estava cheia de vendedores e seus carrinhos de comida, e uma fila se estendia da entrada do anfiteatro até a saída do portão. Lá fora, atravessando as grades que cercam o prédio, o engarrafamento tomava conta da cidade e uma orquestra de outra natureza se apresentava na avenida: buzinas, motores, freios.

Dirijo-me ao camarim: o grupo das meninas já estava lá, se maquiando. Uma dupla de crianças mais novas – um menino e uma menina – sentam ao chão e brincam com suas flautas doces. Outra dupla, duas adolescentes, sentam ao sofá e começam a conversar sobre como o auditório estava cheio dessa vez. Escuto Victória reclamar, do banheiro, que a única roupa preta que ela tinha estava rasgada, e as meninas no sofá, Diana e Celina, riam e rapidamente checavam se as suas roupas também não estariam com problemas similares.

Uma delas percebe que esqueceu o violino na escola. Celina.

Conheci Celina primeiro pela sua mãe. Sempre que chegava à noite, encontrava-a sentada numa cadeira de plástico, entre o portão e a segunda entrada da casa, esperando que a filha saísse da aula de violino. Às vezes preenchia palavras cruzadas, noutras estava fazendo croché. Noutras, conversando com a mãe de uma outra criança.

Uma vez sentei-me ao seu lado, e bastou esse movimento: ela já percebera que eu queria ser escuta. Ou talvez, naquele momento, ela precisasse ser fala. Seu rosto, que antes mirava o chão, virou já ativo para mim e, no encontro, desatou:

“Essa aula com a Victória sempre demora, nunca vi! E é só conversa, não é outra coisa”

Celina e Victória estavam na mesma série escolar, mas em escolas diferentes. Muitas vezes as vi disputando sobre quem reprovava em quê, ou decidindo sobre qual era a pior matéria do ano, de forma que elas certamente teriam muitos assuntos em comum, para além do violino.

Celina, lembro bem, era sempre muito tímida nos ensaios. Os cabelos cacheados enroscavam nas cordas do violino, e suas bochechas se avermelhavam enquanto ela tentava desenroscar. Nos dias em que Mírian se chateava mais com a performance dos alunos, e pedia a cada um que tocasse a parte que lhe cabia, Celina ficava aflita. (Eu também).

Sua mãe me disse que eles vieram do Espírito Santo porque o pai de Celina arranhou um trabalho na cidade, mas que agora estavam lá só por *costume*, porque “até desempregado ele tá”. Para ela, ter começado a ir ao projeto foi uma solução. “Não conhecia ninguém, e aqui tá só gente de bem, né?”.

Já tinha escutado isso outras vezes. A mãe de Pedrinho, um dos alunos que estava bastante presente no início, mas que ao final do semestre já não aparecia mais, me confessou do seu apego à escola, e que faria de tudo para ajudar o projeto porque “As crianças que tão aí são crianças boas, meninos que tem foco, que pensam em crescimento, são dedicados...”. Maura, seu nome. Maura

de fato estava sempre presente e ajudava em tudo. Cedia seu carro, sua casa, seu tempo. Estava em todas as atividades, e também começou a ter aulas de violino e violão...

Eu me ofereci para ir buscar o violino de Celina, e fui. Pensava em todas as redes de sustentação daquele projeto social tão doméstico, enquanto tentava acertar as ruas para chegar na casa. Abri a porta e não acendi a luz, encontro o instrumento só no tato, fecho a casa e entro rápido no carro - não se pode 'vacilar'.

Quando chego no teatro, o evento já havia iniciado. Aproveito para assistir da plateia a abertura. Ao meu lado, Kalel, Antônio, e Estevão, um tanto elétricos, perguntavam-se sobre quem seria o aluno destaque naquele ano, e lançavam suas apostas.

Bento sobe ao palco para fazer a fala de abertura do concerto. Seu tom é de descontração. Anda de um lado para o outro no palco, e, apesar dos trajes formais, gesticulava da mesma forma quando conversávamos durante o café da tarde, na porta da sua casa. Senti, ali, uma recusa proposital a uma certa formalidade. Depois de falar sobre o difícil ano pelo qual a família passou – a morte de Seu Galdino sendo um dos mais amargos pontos dessa caminhada -, Bento anunciou duas premiações de melhor aluno do ano. Uma foi para Carolzinha, a *spalla* mais nova que já houve no projeto. A outra premiação foi para Kalel, que estava ao meu lado. Ambos subiram ao palco, discursaram e se emocionaram em suas falas, e a plateia foi junto.

Logo depois, ele anunciou que fariam, pela primeira vez, uma premiação para as mães.

“Sem elas, não dá, né, gente?”

Maura ganhou o prêmio. Subiu ao palco surpresa e, em sua fala, ressaltou a importância do projeto para a sua vida e a de seu filho. Todos aplaudiram, e agora o concerto começaria. Os grupos a se apresentar estavam separados por famílias de instrumentos, e, ao final, a orquestra juntaria todos os alunos.

Voltamos ao camarim. Ainda que orquestra só tocasse ao final de tudo, era preciso que estivéssemos lá, concentrados e juntos. Duas ou três crianças adormeceram no sofá. Eu tentava costurar o vestido de Victória e Mírian procurava uma estante que estava faltando...

Quando chegou nosso momento de tocar, subimos. Dirigimo-nos, cada um, a nossos respectivos lugares. Mas faltava uma cadeira: sentado de frente para a plateia, avisto um “Papai Noel”, que havia sido contratado para dividir o palco com a gente sem que soubéssemos.

Entre uma música e outra, ele tocava um sino, e soltava pedaços de papel celofane para cima, no ar. Ao final de tudo, numa voz forçosamente rouca, desejou a todos um feliz natal.

As apresentações da orquestra e dos grupos musicais do Projeto Acordes Mágicos acontecem nos mais variados espaços: desde o pátio de uma escola, um terminal de ônibus, um teatro no centro cultural mais próximo ao bairro até numa praça ou num teatro histórico de maior referência na cidade. Nessas apresentações, algumas em que toquei e outras a que apenas assisti, presenciei formatos distintos de organização e performance musical. O repertório, a roupa, as crianças que iam tocar; tudo devia ser escolhido conforme indicava a natureza do evento.

Numa apresentação de dia, por exemplo, as crianças deveriam se vestir, todas, ou com o uniforme da escola (uma blusa de manga, branca ou preta, com a logo do projeto), ou com uma roupa toda branca. O uso do uniforme era recomendado em apresentações de iniciativa própria, para divulgação ou arrecadação, e normalmente quando mais crianças iriam tocar. Quando a apresentação era em função de um convite de algum órgão, instituição, ou por algum evento, tocava um grupo em menor número - normalmente apenas os irmãos Cruz, com no máximo alguns outros alunos –, e deveriam trajar branco. Nos teatros, à noite, o traje era o padrão: preto.

A escolha do repertório é também baseada na natureza do evento: em apresentações para um público majoritariamente adulto, o repertório era composto por músicas não necessariamente mais complexas, mas com mais dinâmica, explorando uma variedade de gestos musicais numa execução de esforço mais evidente, como Batuque ou RV 747. Para um público em sua maioria

infantil e jovem o repertório mesclava arranjos dos próprios irmãos Cruz de músicas conhecidas no cancionário popular brasileiro, como Asa Branca, Carinhoso ou Cai-cai balão. Muitas vezes, nessas ocasiões, o público, ainda que sentado, cantarolava as canções referenciadas na performance.

Buscando investigar as formas pelas quais a música se mostra socialmente relevante, Turino (2009) propõe romper com a noção de que a música constitui uma “forma artística unitária” (p.21). Para tanto, o autor distingue quatro campos de performance que compõem eventos musicais. Para performances ao vivo³⁴, o autor faz uma distinção entre as participativas e as apresentacionais; estas sendo caracterizadas por um grupo que prepara e executa a música para um outro grupo, que não participa do fazer musical; aquelas, caracterizadas pela ausência de distinção entre artista e público – todos os envolvidos são ou participantes ou participantes em potencial.

O autor acrescenta que essa distinção não se refere aos gêneros e estilos musicais propriamente ditos, de forma que é possível um gênero musical, como por exemplo, o jazz, ser manifestado em performances tanto apresentacionais como participativas. Para ele, o foco não é tanto o gênero musical, mas sim

[...] os tipos de atividades, papéis artísticos, valores, objetivos e as pessoas envolvidas em instâncias específicas do fazer musical e da dança. Ainda que objetivos, valores, práticas e estilos de atores, em um determinado campo, sejam forjados pelas suas concepções das ideologias e dos contextos de recepção e propósitos da música naquele campo (p.27, tradução minha)

Dessa forma, Turino reconhece que a grande maioria dos eventos musicais pode transitar entre estes tipos, sendo mais ou menos participativa, mais ou menos apresentacional. Não propõe, portanto, estabelecer um quadro rígido de categorização destas performances, mas sim campos que reúnem características distintas na concretização dos eventos musicais em que os indivíduos se engajam, pressupondo diferentes formas de conceber a performance.

Se, contudo, tomamos Small, através da sua noção de *musicking*, como referência, estas definições de Turino não parecem produzir rendimentos para a compreensão dos eventos musicais que aqui trato. Compreendemos, já, que, para que as apresentações, os ensaios, enfim; os musicares ocorram entre as crianças e jovens do projeto Acordes Mágicos, é preciso a participação de bem

³⁴ Para a música gravada, o autor descreve os campos da High Fidelity e da Studio áudio art. Os campos artísticos delimitados pelo autor não constituem conceitos e termos novos; a sua sistematização enquanto campos de análises distintas surge de um diálogo teórico com trabalhos como Charles Keil, James Bau Graves, Edward Kealy.

mais do que dos pequenos músicos: em todas essas “etapas” do musicar, a participação das famílias, sobretudo das mães das crianças, era uma constante. Seja presencialmente, seja pelo contato frequente nos grupos na rede social, e não só nas atividades diretamente ligadas aos ensaios ou às performances, mas na própria manutenção do projeto: organizando doações, articulando apresentações, gravando vídeos para atividades promocionais e até na confecção do prêmio a ser entregue no concerto de final de ano. Efetivamente, as famílias participam dos musicares das do projeto.

Mas é necessário, antes, precisar aquilo que Turino considera ‘participação’ na definição destes campos. O autor reconhece que demais atividades relativas a um evento musical - como escutar música durante uma caminhada, ou mesmo assistir a um concerto em silêncio -, caracterizam formas de participação. Contudo, afirma que faz um uso mais restrito dessa noção, pensando-a como uma contribuição ativa à produção de sons e movimentos em determinada performance. Por exemplo, bater palmas, cantar, dançar, caso representem elementos centrais e integrais à performance, podem ser considerados participação segundo Turino; mas caso não sejam centrais para a performance – como, por exemplo, bater palmas após uma apresentação, ou mesmo dançar e cantar ao assistir a um show -, não constituem formas de participação nos termos em que se baseia o autor.

Turino faz uma descrição detida das diferenças entre as formas de performance, estabelecendo alguns parâmetros. Para simplificar a exposição, sistematizei em uma tabela aqueles que considero mais relevantes para a discussão que proponho em seguida. São eles: as características gerais, os papéis desempenhados em cada tipo, e os valores que o autor identifica serem derivados desses formatos.

	PARTICIPATIVA	APRESENTACIONAL
CARACTERÍSTICAS GERAIS	Todos participam ou podem participar da performance (não há distinção artista-público)	A performance cabe somente ao grupo que se apresenta
	Pressão para participar	Não-participação do público
	Atenção ao ‘fazer’	Atenção ao resultado do ‘fazer’
	Ocorre em espaços em que se pode circular e interagir (uma roda de samba, por exemplo)	Ocorre em espaços que separam artistas-público (palco ou anfiteatros, auditórios)
PAPÉIS	Variedade de participantes com diferentes investimentos em habilidades musicais	Participantes com níveis próximos em suas habilidades musicais

	Responsabilidade de envolver	Responsabilidade de entreter
	Equilíbrio entre atividades desafiadoras e de execução confortável durante a performance	Preparação anterior e planejada atenta aos detalhes para uma execução confortável, correspondente às expectativas da audiência
VALORES	Sucesso julgado pelo grau e intensidade de participação	Sucesso julgado a partir de critérios de avaliação da qualidade musical
	Prioriza o estímulo à participação em detrimento das assimetrias nas habilidades musicais	Prioriza a música enquanto produto final da performance

Turino, destas distinções, conclui:

Como em ocasiões de música participativa, eventos apresentacionais podem conectar indivíduos e identidades, embora os dois campos divirjam em tipo de engajamento e nível e escala de intimidade. Eu sugeriria que o fazer musical participativo conecta as pessoas mais intimamente e mais poderosamente pelo engajamento interativo e compartilhado no ‘fazer’ por todos os participantes (p.61, tradução minha)

Isto é, ainda que performances apresentacionais mobilizem identidades e, assim, conectem indivíduos, é na performance participativa que Turino enxerga uma força poderosa no estabelecimento de vínculos sociais.

Pode-se dizer que concertos de música erudita são eventos apresentacionais por excelência. Para além do baixo nível de previsibilidade e repetição da execução musical – há um repertório a ser seguido e uma pasta com as partituras a serem acompanhadas, mas cuja extensa variação de execução demarca a distância entre quem toca e quem assiste -, o objetivo desses concertos é de *apresentar* determinada obra; o espaço deve ser controlado e adequado para que se possa prestar atenção aos detalhes, e o público jamais participa efetivamente da produção dos sons naquele fazer musical.

Quando retorno às dinâmicas das apresentações dos grupos do Projeto Acordes Mágicos, que, é claro, variam conforme o contexto, percebo seus aspectos apresentacionais de maneira distinta. Por exemplo, a performance – será que por se tratarem de crianças? – jamais era avaliada pelo seu resultado ou qualidade *pelo público*; os grupos que se apresentavam possuíam membros com diferentes níveis tocando juntos as mesmas músicas; e uma plateia emocionada parecia muito mais envolvida que entretida.

Ainda assim, trata-se, obviamente, de um evento em que a participação do público não faz parte da performance – mas isso informa muito pouco de como a experiência produz e é produzida pelos sujeitos que ali musicam. A palavra *experiência* não é usada à toa.

Logo no início do seu livro, Turino apresenta as referências do quadro teórico que ilumina seu argumento, dentre as quais destaco duas: com Bateson (1972), o autor ressalta a capacidade integrativa das formas artísticas enquanto formas de comunicação. É na sua comunicação – isto é, em suas formas manifestas – que a arte é capaz de unir não somente membros de um grupo social entre si, mas também os próprios indivíduos a si mesmos e em relação ao mundo.

O outro que destaco é Csikszentmihaly (1975), com seu conceito de *flow*: o psicólogo, em sua obra *Beyond Boredom and Anxiety*, define-o como um estado de alta concentração e controle atingido a partir do total envolvimento do indivíduo em uma atividade, que equilibra os desafios que propõe e a capacidade do indivíduo de realizá-los. Descrevendo os aspectos de *flow*, o autor destaca o fato de que, nele, a ação e a consciência da ação estão amalgamados; isto é, não há perspectiva dualística. Para o *flow* se sustentar, o indivíduo não pode refletir sobre quão consciente está na realização daquela atividade. Em resumo,

[...] os vários elementos característicos do *flow* estão conectados e dependentes uns dos outros. Por ocorrerem em um campo de estímulos limitados, a atividade de flow permite que as pessoas concentrem suas ações e ignorem as distrações. Como resultado, elas sentem um controle em potencial do meio em que estão. É porque o flow tem regras claras e não contraditórias que as pessoas que nele performam podem temporariamente esquecer suas identidades e seus problemas. O resultado de todas essas condições é que se trata de um processo intrinsecamente recompensador (1975, p.48, tradução minha)

Munido destes conceitos, Turino atribui condições únicas de *flow* às performances musicais participativas, que constituiriam eventos ideais de integração dos indivíduos uns com os outros e enquanto grupo³⁵, e sugere, por fim, o “fazer musical participativo como um modelo experimental para criar futuros sociais alternativos e vidas individuais mais ricas” (p.21, tradução minha).

Uma leitura atenta dos argumentos de Turino e do seu referencial teórico na categorização dos eventos musicais pede que recorramos a Victor Turner e ao seu desenho de uma antropologia

³⁵ O autor reconhece, contudo, que é possível alcançar ‘experiências de flow’ ao escutar uma performance apresentacional ou ouvir músicas gravadas. Porém, para ele, fazer música (e/ou dançá-la) consistem em uma forma privilegiada de se conectar com os demais participantes, promovendo uma intensa concentração que leva ao *flow*.

da performance e da experiência. Menos pelo uso que os autores compartilham do termo ‘performance’, e mais porque, parece-me, as elaborações do antropólogo britânico ponderam a alusão às possibilidades ‘integrativas’ da performance (apresentacional ou participativa, mas sobretudo participativa) a que se refere Turino. Explico.

A partir dos seus estudos sobre os rituais³⁶, e tendo como referência o modelo de Arnold Van Gennep para compreender ritos de passagem³⁷, Turner concebe a noção de drama social. Estabelecida em sua obra *Dramas, Campos e metáforas* (1974), a noção é apresentada como a unidade constitutiva dos processos sociais, dividida em quatro fases: (i) o reconhecimento de uma crise no interior do grupo social; (ii) a ampliação da crise; (iii) a regeneração ou ação remediadora e, por fim, (iv) o momento de estabilização entre os atores envolvidos na crise, em que pode haver tanto um rearranjo quanto uma cisão entre eles. A contribuição do autor foi de deslocar o olhar da estrutura e da função rituais para privilegiar o *processo* e a *ação simbólica* nestes.

Nesse processo, uma relação dialética é produzida entre estrutura (entendida como etapas de ordenamento da vida social) e anti-estrutura (relacionada à crise, ao desvio da estrutura³⁸), proporcionando experiências de estranhamento e transformação dos sujeitos, em momentos de suspensão temporária dos papéis sociais durante os rituais, caracterizando o que Turner denomina de liminaridade e *communitas*. Da interrupção e suspensão das normas correntes da vida cotidiana – isto é, da liminaridade – produz-se *communitas*: a percepção do tecido social que une os indivíduos³⁹, e formas simbólicas de expressão são produzidas e recriadas.

Ainda nesta obra, Turner sugere uma distinção entre os gêneros da ação simbólica relativos às sociedades pré-industriais e às sociedades pós-industriais. É então que surge a primeira menção ao conceito de *liminoide*, elaborado *em relação à* liminaridade.

O autor argumenta, em *From Ritual to Theatre: the human seriousness of play* (1982), que, nas sociedades pós-industriais, os gêneros de ação simbólica são fragmentados. Ele desenvolve seu argumento apontando uma autonomização das esferas do trabalho e do lazer, que se mostram

³⁶ Dentre os quais figuram as obras *Florestas de símbolos: Aspectos do Ritual Ndembu* (1967) e *O processo ritual: estrutura e antiestrutura* (1969).

³⁷ Segundo Arnold Van Gennep (1909), os ritos de passagem são caracterizados por três momentos: (i) separação, (ii) transição e (iii) incorporação, ou reagregação.

³⁸ Em *Liminal to Liminoid*, Turner explica que, ao fazer uso do termo “anti-estrutura”, não está se referindo a uma inversão da estrutura ou a um ‘espelhamento profano’ desta, mas “à libertação das capacidades humanas de cognição, afeto, volição, criatividade, etc, das restrições normativas que ocupam uma sequência de status sociais, encenando uma multiplicidade de papéis sociais e sabendo, conscientemente, pertencer a um grupo, como família, linhagem, clã, tribo ou nação” (p.75, tradução minha)

³⁹ O autor distingue três tipos de *communitas*: a espontânea, a ideológica e a normativa. Ver TURNER, 1982.

complementares, enquanto que em sociedades pré-industriais, essas esferas encontram-se misturadas e indissociáveis nas ações simbólicas ou na manipulação de objetos simbólicos (citando Durkheim, Turner aponta que as ‘brincadeiras’ nessas sociedades eram ‘de la vie serieuse’.)

Com a fragmentação dos gêneros de ação simbólica, o surgimento e a dispersão de novos gêneros de entretenimento, os processos liminares perdem sua força e centralidade. Turner identifica, contudo, nestes novos gêneros, fenômenos semelhantes aos liminares; a estes, ele dá o nome de liminoides. Embora ambos se assemelhem, produzindo momentos de suspensão dos papéis sociais, os fenômenos liminares são predominantes em sociedades tribais ou agrárias, e demarcam os ritmos da vida coletiva, estando integrados ao processo social total, mobilizando e partilhando significados comuns em grupo; enquanto que os fenômenos liminoides ocorrem em sociedades urbanas, de forma dispersa, vinculada a uma experiência de lazer.

Elaborando as diferenças entre os dois conceitos, Dawsey aponta que

[n]os substratos das novas formas de ação simbólica, Turner descobre fontes do poder liminar. Em relação às formas liminares, as liminoides evidenciam duas características: 1) elas ocorrem às margens dos processos centrais de produção social (nesse sentido elas são menos ‘sérias’) e 2) elas podem ser mais criativas (e, até mesmo, subversivas) (2006, p.20)

Interrompo a discussão desenvolvida por Turner para estabelecer um diálogo com Turino, discutindo, ainda, as diferenças entre performances participativas e apresentacionais:

O que é importante entender é que, para certos grupos sociais pelo mundo, música participativa, dança, jogos, esportes, festivais, não são apenas eventos secundários ao evento ‘real’ – atletismo profissional, música e entretenimento – mas, sim, são o centro da vida social. Os valores e práticas que sustentam artes participativas [...] são importantes porque eles inspiram mais pessoas a se envolver e a desenvolver habilidades, em atividades engrandecedoras. Em comparação com os outros campos da música, o fazer musical participativo é mais democrático, o menos formalmente competitivo, e o menos hierárquico. Dessa forma, performance participativa não encaixa bem com os valores culturais da formação capitalista-cosmopolita, em que a competição e a hierarquia são proeminentes e para a qual o lucro é o principal objetivo. (p.35, tradução minha)

Turino destaca o caráter de entretenimento como a principal distinção entre os tipos de performance, e as performances participativas surgem como o centro da vida social, e não como acessórios. É possível traçar uma associação entre as duas definições e as elaborações de Turner a respeito dos fenômenos liminares e liminoides, aproximando as performances participativas enquanto gêneros de produção simbólica que desencadeiam processos liminares e as performances

apresentacionais enquanto gêneros de produção simbólica que pode desencadear processos liminoides.

O que importa reter dessa discussão é que os processos liminoides podem ser, como traz Dawsey, fontes de poder liminar por partilhar da sua mesma origem. Em Turino, contudo, as performances apresentacionais não parecem conter esta potência, ainda que a experiência de *flow* possa ser atingida em um certo nível.

Turner também discute o conceito de *flow*, identificando uma semelhança com seu conceito de *communitas*. Ao final do primeiro capítulo de *From Ritual to Theater* (1982), após discorrer sobre as diferenças entre fenômenos liminares e fenômenos liminoides, o autor faz algumas considerações sobre a relação entre os conceitos de *communitas* e *flow*:

[...] o que eu chamo ‘communitas’ tem algo de ‘flow’, mas surge [...] espontaneamente e de forma não-antecipada – não precisa de regras para ser disparada. ‘Flow’ é uma experiência do indivíduo, enquanto *communitas*, desde o seu princípio, ocorre evidentemente entre indivíduos [...]. ‘Flow’, para mim, já está no domínio do que eu tenho chamado de ‘estrutura’, e *communitas* é sempre pré-estrutural, [...] Mas ‘Flow’, para mim, parece ser uma das formas pelas quais a ‘estrutura’ se transforma ou se liquefaz em *communitas* novamente. (p.89, tradução minha)

Eu deixei de fora de ambos os conceitos uma característica essencial – o conteúdo da experiência. Certamente, processos de *communitas* e *flow* são imbuídos de significados dos símbolos que geram ou que pelos quais são acessados. Seriam todos os ‘flows’ um só e poderiam os símbolos indicar diferentes tipos e profundidades de flow? (p.90, tradução minha)

Turner entende a experiência de *flow* como algo vivido internamente pelo indivíduo; e a experiência de *communitas*, entre indivíduos ou grupos. Mas, ao final, aponta para a característica essencial em ambas, que é o conteúdo dessas experiências, os símbolos e os significados que ambas mobilizam na produção das realidades.

Finalmente posso retornar à apresentação da pequena orquestra do Projeto Acordes Mágicos, atenta aos seus conteúdos. Nada, ali, para além da intenção, lembrava-me contextos de apresentações musicais eruditas que já pude tanto assistir quanto participar. Olhava para o palco e via que, mais do que a música, as crianças eram a verdadeira atração. Olhava para meu lado e via que, mais do que a música, era importante estar ali. Vestir-se de preto, subir em um palco, ter as luzes direcionadas para si e ver-se sendo visto era uma grande ruptura com o cotidiano. As crianças convidaram seus professores, amigos do colégio e familiares distantes para prestigiá-las, e as

cadeiras estavam de fato todas ocupadas. Durante a apresentação, a plateia não ficou em silêncio; grupos de familiares e amigos, vez ou outra, gritavam os nomes daqueles a quem foram assistir, como que demonstrando, no ajuste da intensidade da voz, o tamanho do orgulho e da euforia. E alguns deles respondiam, entre as músicas tocadas, ou curvavam-se à plateia, em agradecimento.

Antes de entrarmos no palco, Celina – a tímida violinista dos cabelos cacheados -, confessou, brincando: “Só assim pra eu me sentir gente”.

Recorro novamente a Dawsey, na sua ‘pergunta de rodapé’:

[...] seriam determinadas manifestações liminoides – com destaque aos ruídos que ocorrem ‘às margens das margens’ dos processos centrais – mais fieis ‘em sua dimensão mais profunda’, ao legado da experiência liminar do que certas tentativas de reviver uma experiência de *communitas* em meio ao esfacelamento das relações? (2006, p.22)

Celina me faz pensar que sim.

“O CÉU TÁ MAIS PERTINHO”

“Projeto social é como igreja... tem que pregar pra trazer gente, evangelizar”, ele falou erguendo as sobrancelhas e gesticulando os braços. Todos iam guardando seus instrumentos, e ele continuava falando sobre um certo chamado transformador da música.

Não parecia que ele estava pregando. Mas algo o legitimava enquanto tal: era um ex-aluno de um outro projeto social, em outro Estado, que, através do violoncelo, havia conhecido o mundo. Graduou-se numa universidade nos Estados Unidos, aprendeu inglês, viu a neve pela primeira vez, comprou eletrônicos originais “com preço de Feira da Parangaba”! Tudo isso ele compartilhava enquanto os demais escutavam com um certo brilho nos olhos. Não faziam muitas perguntas, mas também não paravam de prestar atenção.

Cléber veio a convite do Projeto Acordes Mágicos para ministrar algumas oficinas de Violoncelo. O evento se chamava “Encontro Violoncelístico de Fortaleza”, que Mirian estava organizando, e que, basicamente, acontecia no espaço do Projeto Acordes Mágicos.

Peguei carona com Maura e Pedrinho para ir para casa, naquela noite. Pedrinho no banco do passageiro, na frente, brincava de copiloto; eu, atrás, tentava dar as direções da minha casa. Do rádio escutava Roberto Carlos prometendo céu e amor também para quem quer que escutasse àquela hora – e era um tanto tarde para um dia no meio da semana: já eram 23h e a noite anunciava chuva.

Percebi Pedrinho pensativo. Ele sempre falou muito: comentava sobre suas preferências em tudo, e me perguntava também: o que eu gostava de comer, o que eu gostava de escutar, qual era o meu herói favorito, meu jogo favorito, minhas considerações a respeito do futebol e o que eu

achava do aquecimento global... Era um menino cheio de perguntas. Quando parou de brincar de co-piloto, ficou calado.

Perguntei se estava tudo bem, evitando um tom de seriedade que o faria, quase que naturalmente, responder que “Sim, claro”, e a mãe respondeu logo “Ele tá todo assim, esses dias”. Os óculos de Pedrinho, embaçados pelo ar-condicionado, viraram para mim num movimento rápido de pescoço, e ele perguntou direto: “Você tem alguma religião?”.

Respondi o de sempre: “Fui criada católica...”

Pedrinho achou extremamente curioso que eu tivesse sido ‘criada’ católica, mas não o fosse. Para ele, isso só queria dizer que eu não tinha sido, de fato, ‘criada’ na religião. Ficou confuso e embaralhou alguns pensamentos – algumas vezes ele pensava mais rápido que a fala, despejando de uma vez, na linguagem, todo o conhecimento acumulado nos seus doze anos -, o que fazia difícil de acompanhar.

Até que ele me perguntou se eu acreditava em alguma coisa. Qualquer coisa. Falei que sim. “Menos mal. A vida é muito vazia se você não acredita em nada”; ele disse, seu queixo discretamente elevado e o olhar como quem olha para baixo, distraído. Perguntei para ele em quê ele acreditava, e ele confessou que não sabia mais. Sua mãe permanecia em silêncio enquanto nós desvendávamos um ao outro no intervalo dos semáforos.

Em uma das últimas curvas que levaria à minha parada, Pedrinho conclui:

“Acho que eu acredito na música... Quando eu chego no projeto, parece até que o céu tá mais
pertinho”

Desci do carro.

Pedrinho, soube depois, parou de ir ao Projeto: ‘foi se tratar da cabeça’, disse-me sua mãe, ‘na serra de Guaramiranga’.

Imaginei Pedrinho indo buscar uma cura no silêncio da altitude.

Lembrei-me de uma outra magia que não a dos acordes.

Desde que passei a frequentar o Projeto Acordes Mágicos, uma frase dita por Maíra durante uma entrevista, e, em outro momento, repetida por Axl, chamou minha atenção. Na ocasião, ela falava, sorridente, sobre a motivação de iniciar o projeto: “A gente queria dar de graça o que a gente recebeu de graça”.

Sabia que a referência era bíblica. Ao buscá-la, deparei-me com o versículo:

Curai os enfermos, limpai os leprosos, ressuscitai os mortos, expulsai os demônios; *de graça recebestes, de graça dai.* (Mateus 10:8)

É uma das várias instruções que Jesus deu aos seus 12 apóstolos ao enviá-los para pregar as ‘boas novas’, contada por Mateus, e diz respeito à conduta de um ‘verdadeiro cristão’.

Entendi que a família Cruz era evangélica. Neopentecostal. A música gospel era, também, uma música presente na escola, mas de uma outra forma: escutava Lane cantando refrões ou acompanhando os cantos de louvor pelo rádio, enquanto fazia alguma atividade na casa; ouvia Bento mixando músicas de grupos evangélicos locais em seu estúdio, trabalhando como produtor desses grupos muitas vezes, e, por fim, acompanhei os irmãos Cruz manifestarem em redes sociais suas crenças e devoções, acompanhadas de fotografias suas, *selfies* ou paisagens.

Efetivamente, via no discurso da *transformação* pela música uma espécie de *ethos* protestante: como Patrícia Birman (2012) explica, as igrejas evangélicas adotaram em seus discursos e práticas uma forma de sacralização dos seus agentes e dos seus instrumentos (p.137). Ela aponta que “A aspiração por transformações [...] se expande quando se volta para aqueles que, como mediadores, reclamam poderes e qualidades especiais para agir no mundo” (p.137).

Para os idealizadores do Projeto, aquela iniciativa tinha um quê de missão: retribuir aos demais aquilo que Deus os concedera como ‘dom’. Uma mensagem de Lane destinada ao grupo da escola em uma rede social, após uma apresentação, diz:

[...] tudo isso acontece pela dedicação de vocês. E por ter entendido a essência do acordes mágicos, façam sempre o bem, ajude, deem a mão sem esperar nada em troca, e Deus os recompensará. Muito orgulho de vocês, parabéns!

As famílias das crianças que frequentavam o projeto eram, em sua maioria, também evangélicas, e expunham seus valores religiosos cotidianamente, virtual e presencialmente. Nestas falas, o fazer musical dos seus filhos adquiria a qualidade de uma moral religiosa, sendo a manifestação de um dom presenteado por Deus.

Diante disto, duas noções distintas se impõem: i) a motivação referida pelos jovens idealizadores do Projeto Acordes Mágicos, que, possuidores do ‘dom’, devem oferecê-lo para, através dele, *transformar* a comunidade e ii) a noção de que apenas os que possuem o ‘dom’ são capazes de partilhar daquele fazer musical, como uma recompensa de Deus.

Dessa dupla concepção das atribuições religiosas desse fazer musical, decorre-se que aqueles a quem se destina a ‘transformação’ são aqueles mesmos que podem ‘ser transformados’; que possuem o dom, e que são capazes de partilhar daquele fazer musical, constituindo um grupo restrito e especial.

A valorização da prática musical pelas famílias das crianças e jovens do bairro, motivadas pelas suas convicções religiosas, surge, nesse sentido, como um forte elemento de sustentação do fazer musical erudito no Novo Mondubim, embora não necessariamente evidente. Entre as crianças, poucas vezes as experiências religiosas familiares eram referidas ou compartilhadas, de modo que, à primeira vista, não pareceria ser um elemento central na constituição da experiência naquele espaço doméstico-escolar. Entretanto, as referências de repertório religioso eram sempre compreendidas quando trazidas para elucidar outros aspectos da vida, o que indica a partilha de uma gramática comum referente às condutas religiosas, ainda que de forma pouco explícita.

Considerações Finais

TOCAR E PERTENCER

Ela sentou ao meu lado, abriu a *case* e retirou a viola. Finalmente teria uma companheira de naipe, pensei. Estávamos nos preparando para os concertos de natal, os últimos que ocorreriam antes da escola fechar para o período de férias, até o final de janeiro.

Nós estávamos nos preparando para os shows de Natal, os últimos antes de todo mundo sair de férias. Este é geralmente o momento do ano em que eles chamam as pessoas que passaram pela escola pelo menos por um tempo para participar da orquestra o máximo que podem, porque é importante causar uma boa impressão e volume - como em número de membros. - é a coisa mais desejável nessas situações, como o pai deles me disse uma vez. Então é por isso que ela chegou totalmente do nada, sentou ao meu lado, tirou a viola da caixa e se acomodou naturalmente e se familiarizou com a coisa toda. Ela não era uma estudante nova lá, mas era a primeira vez que ela tocava na orquestra.

Como ela mesma, havia pelo menos seis crianças novas que nunca tinham ensaiado conosco e tiveram que se preparar para tocar dentro de uma semana.

Os ensaios da orquestra na escola nunca são uma coisa simples - na verdade, não acho que sejam simples, mas neste particular, posso garantir isso. Durante os ensaios, as crianças tecem seus cumprimentos sobre todos os tipos de coisas. Eles vão de quão bem eles estão indo na escola ou promovendo enquetes internas e informais sobre quem é o melhor professor da família, perguntando e apontando quem poderia pagar por uma rodada de pizza mais tarde (apenas como uma provocação, porque eles nunca conhecem ninguém pode). Todo o tempo, existem algumas músicas que precisam ser tocadas. Minha parceira violista começou a me guiar em uma delas,

compartilhando suas próprias estratégias comigo para acertar muito rapidamente, já que ela nunca havia tocado essas peças antes: “Nesta parte eu vou fazer algum barulho. Eu acho que esse outro eu posso resolver. ”, Apontando para as anotações e fazendo marcas com um lápis, anotando para que não ficasse mais confuso.

Tentei seguir suas estratégias, sabendo, no fundo, que não seria capaz de fazê-lo tão facilmente, já que eu estava muito apegado a seguir a música escrita. Outro conselho veio: “Em caso de dúvida durante esta parte, você pode simplesmente soltar o sol que se encaixa”. Isso se encaixou muito bem, de fato.

De repente, tudo ficou muito mais divertido. De alguma forma, durante aquela semana de ensaios, senti que estava aprendendo a tocar aquele instrumento de novo, com outra atitude e um método muito mais excitante, eu diria. O tocar de instrumentos, outrora um negócio muito sério para mim, tornou-se também uma espécie de jogo.

No nosso último dia de ensaio, ela disse “Se nada funcionar, tu pode fingir que está tocando, ok?”. Perguntei-lhe se, no final, não seria muito estranho e óbvio, ao que ela respondeu rapidamente

"Não.

O importante é parecer que a gente faz parte”

Chego, então, ao final daquilo que eu chamei de ‘passeio antropológico’ pelas experiências do fazer musical no Projeto Acordes Mágicos. Nauseada. Na volta disto, que também chamei de mergulho, as cenas se misturam e compõem um outro panorama, com imagens turvas e reveladoras lacunas. É preciso recuperar o fôlego:

No capítulo I, acionando a noção de trilhas, busquei compreender os fazeres musicais da família Cruz no contexto de educação musical formal na cidade de Fortaleza. Dessa busca,

emergem constatações a respeito das escassas oportunidades acessíveis de ensino musical formal na cidade, aliadas à predileção e priorização do ensino da música ‘culta’ em detrimento das expressões populares. Os musicares da família Cruz transitam entre essas esferas: a valorização da música erudita uma forma de garantir legitimidade à prática musical familiar, mas também a valorização de uma *outra forma* de tocar e ensinar o erudito, como algo herdado de uma sabedoria popular. Uma fala de Seu Galdino sobre o trabalho realizado no projeto resume bem:

“Aqui se aprende a tocar, arrebente... e depois a sentar!”

Aprender a sentar faz referência a uma postura específica, séria, a vestir-se com pompa e enquadrar-se na *forma* erudita. Nessa afirmação, Galdino desloca o contexto de erudição de um lugar de relevância para o fazer musical. Ele continua

O músico trabalha com a... com a presença, coisa bonita. Mas num é tudo que é bonito que faz bonito. Você faz aquela coisa ficar bonita. É diferente. Não adianta a pessoa se arrumar todinha, vestir um paletó, e na hora H, não ter ninguém emocionado. Num é disso que a gente precisa, porque aí sai todo mundo igual entrou. O primeiro erro dessas pessoas que estudam demais, estudam que ficam doido, estudam que... perde o sentido

Seu Galdino nos dá uma pista: a importância desse fazer musical está na emoção que ele tem o potencial de gerar – nisso, mais do que na forma, reside a sua *beleza*.

A figura de seu Galdino é de especial importância. Seu violão ancestral, *gaiato*, e sua presente ausência nos acompanham neste passeio, como ele próprio acompanhava os netos em suas aventuras musicais pela cidade, vivida entre fricções: o atrito das cordas, suas texturas antes de *arrebentar*, seus rebentos envoltos pelo lúdico e pelo terror, seus planos improvisados, sua criatividade no guardar das notas musicais... O corpo que musica, aqui, fricciona a máscara do erudito que transforma o corpo; mas esse mesmo corpo transforma a música e seu fazer: a família Cruz tem um jeito moleque de fazer erudito⁴⁰. Brincam com as regras, fazem pouco da norma, jogam com os cânones, apostam na forma, sonham em sexteto...

As formas com que este fazer musical *afeta* são várias: organizam, como trago no capítulo II, sonhos e responsabilidades; produzem um ordenamento do cotidiano sobre o qual as crianças e jovens podem intervir e, até, subverter suas realidades concretas. O elemento da horizontalidade

⁴⁰ Agradeço ao professor John Dawsey pela tradução para ‘jeito moleque’ daquilo que estava referido neste trabalho apenas como um flerte com o ‘popular’ – o que diz muito pouco!

nas transmissões e compartilhamentos de experiências musicais, constituindo uma comunidade de prática, é também uma dessas formas de afeto. A constituição de uma “família” para além da ‘família Cruz’, agregando um núcleo de alunos assíduos, revela a importância do elemento doméstico na constituição do fazer musical no projeto. Em diversos momentos, a “casa” fala mais alto que a “escola”, e o espaço vira local de intimidade e liberdade: lá, celebram aniversários, brincam de esconde-esconde, assistem filmes até o dia seguinte, passam o tempo, se encontram.

O espaço da escola como um local de encontro é outro aspecto que deve ser pontuado. Como trago no capítulo III, estar na rua significa um perigo (para si e para os outros, pois gera também desconfiança). A constituição da escola como um espaço seguro num contexto permeado de perigos também está ligada ao estatuto do fazer musical ali promovido, reconhecido e negociado com grupos criminosos locais. A produção da localidade se dá no sentido de buscar um fazer musical que seja distinto daqueles partilhados pela vizinhança, buscando distanciar-se das características e dos símbolos periféricos sem, contudo, negar-se como ‘periférico’ – o que se quer é *transformar* a periferia. O *funk* surge como um grande antagonista na organização desses afetos musicais, representando uma música perigosa e evitável a todo custo, reproduzindo os estigmas atrelados a esse gênero musical.

No capítulo IV, por fim, o aspecto da transformação é abordado sob duas perspectivas: através dos elementos da performance e através dos elementos religiosos subjacentes a discursos e práticas no projeto. A performance, a experiência liminoide, revela-se transformadora: crianças e jovens “sentem-se gente” ao serem prestigiados. Ao serem vistos, vêem-se, também, diferentes. O ideal da transformação implicado pelos afetos religiosos, contudo, sugere que aqueles a quem se ‘transforma’ são exatamente aqueles já ‘transformados’.

Os afetos se misturam e se complementam. As linhas dão voltas, costuram e dão nó. Deste emaranhado criativo do mundo, espero ter trazido ao menos um lampejo: o fazer musical erudito na periferia pode também ser uma prática de produção de um pertencimento como forma de resistência, repleto de contradições que mobilizam e afetam.

Por fim, encerrando estas minhas breves considerações finais, convido-os às considerações finais daqueles que acompanhamos durante este passeio, esperando que suas vozes, sons e timbres nos estejam dizendo apenas: até logo!

Vídeo 3 – Da Capo

Link para vídeo: <https://vimeo.com/356041043>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Introdução à Sociologia da Música: doze preleções teóricas**. São Paulo: Unesp, 2011.

AGUIAR, Deiziane Pinheiro. **Marcado para morrer: moralidades e socialidades das crianças na comunidade do Serviluz (Fortaleza-CE)**. 2017. 163f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Fortaleza (CE), 2017.

ALBUQUERQUE, Luiz Botelho; ROGÉRIO, Pedro. (Orgs.). **Educação Musical: Campos de Pesquisa, formação e experiências**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

APPADURAI, Arjun. **Mordenity at large**. Minneapolis, University of Minnesota press, 2000

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. **Em pauta**, v.13, n.20, jun, 2002: 95-122.

_____. Transitando entre o “Formal” e o “Informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. In: **SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO**, 7., 2000, Londrina, 2000. p. 77-90.

BAKER, Geoffrey. **El Sistema: orchestrating Venezuela’s youth**. New York: Oxford University Press, 2014.

BARROS, João Paulo Pereira. “Pacificação” nas periferias: discursos sobre as violências e o cotidiano de juventudes em Fortaleza. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v.9 n1, p. 117-128. 2018.

BECKER, Howard. **Art Worlds**. Berkeley/London: University of California Press, 1982.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BLACKING, John. **Music, Culture and Experience**. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

BORN, Georgina; HESMONDHALGH, David. **Western Music and its others: difference, representation and appropriation in music**. California: University California Press, 2000.

BOUNY, Elodie. Reflexões sobre as diferenças entre a formação musical erudita e a formação musical popular do violonista. **Anais do V Simpósio Acadêmicos de Violão da Embap**. 2011

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 11a ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

BRASIL. Poder Executivo. Decreto No24.794, de 14 de julho de 1934. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. Rio de Janeiro, seção 1, 17 de fevereiro, 1934. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 04 de março de 2018.

BRAZ, Paula. **Sujeitos da música - Trajetórias de integrantes da Orquestra Sinfônica da Universidade Federal do Ceará**, 2016. 192f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) - Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

CAVALCANTE, R. M. B. **Vidas breves: investigação acerca do assassinato de jovens em Fortaleza**. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará; Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Sociedade, 2011.

COHN, Clarice. “O desenho das crianças e o antropólogo: reflexões a partir das crianças mebengokré- xikrin”. **VI Reunión de Antropología del Mercosur**, Montevideo, Uruguay. 16 – 18 de Noviembre, 2005.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CORSARO, William A.; MOLINARI, Luísa. Entrando e Observando nos Mundos da Criança: uma reflexão sobre a Etnografia longitudinal na Educação de Infância em Itália. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com Crianças: perspectivas e práticas.** Ed: Escola Superior Paula Frassinetti, 2005.

CHARTIER, R. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995

CONTIER, Arnaldo Daraya. Brasil novo. **Música, Nação e Modernidade: aos anos 20 e 30.** São Paulo, FFLCH - USP, 1988 (Tese livre-docência)

DIÓGENES, G. **Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e movimento hip hop.** São Pulo: Annablume, 2008.

EL-GHADBAN, Yara. Facing the music: Rituals of belonging and recognition in Contemporary Western Art Music. **American Ethnologist** 36 (1): 140-160, 2009.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador - vol.1- Uma história dos costumes.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESCOBAR, Arturo. **Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World.** Princeton: Princeton University Press, 1995.

FELD, Steven. Sound Structure as Social Structure. **Ethnomusicology**, 28 (3), 1984.

_____. **Sound and Sentiment. Birds, Weeping, Poetics, and Song in Kaluli Expression.** Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1982.

FINNEGAN, Ruth. **The Hidden Musicians: Music-making in a English town.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

GOMES, Celson. **Educação Musical na família: as lógicas do invisível.** Porto Alegre, 214f. (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GREEN, Lucy. **The Cultural Study of Music: a critical introduction**. ed. 2nd. London: Routledge, 2003.

_____. Why Ideology is still relevant to music education theory. **Action, criticism and theory for music education**, 2 (2): 3-21, 2003.

GRUBSIC, Katarina. **Projeto Orquestra Escola: educação musical e prática social**. 221f. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. **A música e o Risco**. São Paulo, EDUSP, 2006.

JORGENSEN, Estelle R. Pax Americana and the World of Musica Education. **Journal of Aesthetic education** 38 (3): 1-18, 2004.

KARTOMI, Margaret. Youth Orchestras in the Global Scene. **Australasian Music Research**, 9:1-26, 2007

KLEBER, Magali Oliveira. **A Prática de Educação Musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro**. Porto Alegre, 2006. 355f. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LEHMANN, Bernard. **L'orchestre dans tous ses éclats: ethnographie des formations symphoniques**. Paris: Éditions La Découverte, 2005

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Olhar Escutar Ler**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo (Orgs.). **Educação Musical: Reflexões, Experiências e Inovações**. Fortaleza: Edições UFC, 2015.

NOOSHIN, Laudan. Introduction to the Special Issue: The Ethnomusicology of Western Art Music, **Ethnomusicology Forum**, 20:3, p.285-300, 2011

MASSEY, Doreen. Questions of Locality. **Geography**: 78(2): 142-149, 1993.

MATOS JÚNIOR, C. C. de. **Violência, cidadania e medo: vivências urbanas em Fortaleza.** 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

NETTL, Bruno. **Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music.** Urbana/Chicago: University of Illinois Press, 1995

OLIVEIRA, J. P. **O Nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades.** Rio de Janeiro: Contra Capa. 2016

O'TOOLE, Patricia. I Sing in a Choir but I Have no Voice!. **Quarterly Journal of Music Teaching and Learning**, 4-5 (4,1): 65-77, 1994

PAIVA, Luiz Fabio. Aqui não tem gangue, tem facção: as transformações sociais do crime em Fortaleza, Brasil. **Caderno C R H**, Salvador, v. 32, n. 85, p. 165-184, Jan./Abr. 2019

_____. Mortes na periferia: considerações sobre a chacina de 12 de novembro em Fortaleza. **O público e o privado**, Fortaleza, v. 1, n. 26, 2016.

PEREIRA, R. M. R. Um pequeno mundo próprio inserido em um mundo maior. In R. M. R. Pereira, & N. M. R. Macedo. **Infância em pesquisa** (pp. 25-57). Rio de Janeiro: NAU. 2012

PIRES, Flavia. **Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica.** In PIRES, Flavia. Quem tem medo de mal-assombro? Religião e Infância no semi-árido nordestino, Tese de Doutorado em Antropologia Social, UFRJ-Museu Nacional, p.39-65, 2007

QUADROS, João. Música e Escola: A Influência do Canto Orfeônico na Educação Brasileira entre as décadas de 1930 e 1960. In ALBUQUERQUE, Luiz Botelho; ROGÉRIO, Pedro; NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo (Orgs.). **Educação Musical: Reflexões, Experiências e Inovações.** Fortaleza: Edições UFC, 2015.

REILY, Suzel A. BRUCHER, Katherine (ed). **The Routledge Companion to the study of Local Musicking.** New York/ London, Routledge, 2018.

RICE, Timothy. Reflections on Music and Identity in Ethnomusicology. **Journal of the Serbian Academy of Sciences and Arts**. 7: 17-38, 2007.

ROGÉRIO, Pedro; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (Orgs.). **Educação musical: em todos os sentidos**. Fortaleza-CE: Edições UFC, 2012.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições** | v. 26, n. 2 (77) | p. 223-239 | mai./ago. 2015 223.

SÁ, L. D. de. A condição de ‘bichão da favela’ e a busca por ‘consideração’: uma etnografia de jovens armados em favelas à beira-mar. **Dilemas: Revista de estudos de conflito e controle social**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 339- 355, 2011.

SARAIVA, Marina Rebeca de Oliveira. **Espacialidades da infância: etnografia das redes de relações de crianças ricas na cidade de Fortaleza-Ceará**. 2014. Tese de Doutorado. Antropologia Social

SCHRADER, Erwin. **O canto coral em Fortaleza - 50 anos na perspectiva dos regentes**. Dissertação de Mestrado. Salvador. Universidade Federal da Bahia, 2002.

_____. **Expressão musical e musicalização através de práticas percussivas coletivas na Universidade Federal do Ceará**. 2011. 397f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SEEGER, Anthony. **Por que cantam os Kisêdjê**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SHELEMAY, Kay K. Musical Communities: Rethinking the collective in music. **Journal of the American Musicological society**, 64 (2): 349-390, 2011.

SILVINO, Izaíra. Prefácio. In UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Moacir das Sete Mortes ou a Vida Desinfeliz de um Cabra da Peste** (Ópera), 2009.

SMALL, Christopher. **Musicking: The meanings of performing and listening**. Middletown, Ct: Wesleyan University Press, 1998

SOUSA, E. L. As crianças e a Etnografia: criatividade e imaginação na pesquisa de campo com crianças. **Revista Iuminuras**, v. 16, p. 140-164-164, 2015.

SOUSA, Emilene Leite de. **Quando o Outro sou eu: fios e desafios de uma pesquisa com crianças**. In: Anais do III Encontro de Pós-Graduação. São José dos Campos. UNIVAP, 2003.

TURINO, Thomas. **Music as Social Life. The Politics of Participation**. Chicago/London. The University of Chicago Press, 2008.

TRAVASSOS, Elizabeth. Música folclórica e movimentos culturais. **Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música**. Rio de Janeiro: CLA/UNI-RIO, p.89-113, 2002.

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

WILLE, Regina Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. **Revista da Abem**, n.13, set, 2005.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. Entre o erudito e o popular. **Revista de História**, n. 157, p.55-72, 2007.

_____. Getúlio da paixão cearense (Villa-Lobos e o Estado Novo). In SQUEFF, Enio; WISNIK, José Miguel. **Música: o nacional e o popular na cultura brasileira**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.