

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

INSTITUTO VILLA-LOBOS

LICENCIATURA EM MÚSICA

**PROCESSOS DE DESVALORIZAÇÃO DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA
NA PEDAGOGIA DOS INSTRUMENTOS DE CORDAS FRICCIONADAS**

KARIN PERES VERTHEIN

RIO DE JANEIRO, JULHO DE 2011

**PROCESSOS DE DESVALORIZAÇÃO DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA
NA PEDAGOGIA DOS INSTRUMENTOS DE CORDAS FRICCIONADAS**

Por

KARIN PERES VERTHEIN

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto Villa-Lobos do
Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como
requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciado em Música, sob a orientação do
Professor Avelino Romero.

RIO DE JANEIRO, JULHO DE 2011

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e à minha irmã pela imensidão do que representam pra mim.

Em especial aos professores: Avelino Romero, Carlos Alberto Figueiredo, Lucia Barrenechea, Elizabeth Travassos e Silvia Sobreira, pela grande contribuição que deram à minha formação.

Às queridas amigas da Unirio Flávia Cappelletti e Isabella Viggiano, pelo carinho e pelo companheirismo.

Aos mestres: Noemi Uzeda, pela confiança e pela generosidade. Bernardo Bessler, o fundamento de tudo. Itiberê Zwarg, por ter me dado a música de presente. E Cristina Bhering, por trazer o prazer pra minha música.

Aos meus amigos musicais: Júlia Mendes Selles, Gretel Paganini, Pablo de Sá, João Carlos Ferreira, Thiago Aquino, Tomaz Lemos, Olavo Vianna, Maria Clara Valle, Renata Neves, Carol Panesi e Beth Dau. Com vocês aprendi e continuo aprendendo.

Aos meus amigos da vida, que tanto preservo: Tiago Zebende, Isadora Peres, Gregory Beshara, Marcelo Ferrari, Satya Patchineelam, Rafael Cherene, Rafael Barreto, Cecília Kastrup e Kelly Pedroza.

VERTHEIN, Karin Peres. “Processos de desvalorização da música popular brasileira na pedagogia dos instrumentos de cordas friccionadas”. Rio de Janeiro: Instituto Villa-Lobos/UNIRIO, 2011. TCC (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo a análise dos processos de hierarquização cultural na educação musical, mais precisamente na pedagogia dos instrumentos de cordas friccionadas. Buscamos refletir sobre as origens de uma prática pedagógica que, muitas vezes, exclui das classes desses instrumentos qualquer abordagem relacionada à tradição musical popular do país, no que concerne ao seu repertório e a seus elementos musicais característicos, e discutimos a problemática pedagógica gerada por essa situação.

Discutimos o conceito de *violência simbólica* desenvolvido por Pierre Bourdieu, bem como sua análise do papel das instituições escolares nas sociedades, para refletir sobre as desigualdades existentes no campo musical brasileiro. Trabalhamos também com a análise de Paulo Freire da estrutura social brasileira, bem como a sua proposta educacional para analisar os processos de educação musical, mais precisamente a pedagogia corrente dos instrumentos de cordas friccionadas. Analisamos como essa pedagogia tende a não estabelecer uma profunda relação dialógica com o contexto social em que está inserido, impondo padrões musicais rígidos e pré-estabelecidos. Dessa forma, discutimos a necessidade de qualquer professor de música, independente do instrumento e do contexto em que atue, se compreender como um musicalizador, no sentido mais amplo do termo, na busca por uma educação musical mais democrática.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I – SOB UM PRISMA SOCIOLÓGICO E EDUCACIONAL.....	13
CAPÍTULO II – PRA MÚSICA POPULAR <i>TÁ BOM?</i>	21
CAPÍTULO III – POR UMA “SOBREPOSIÇÃO DE LINGUAGENS”	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42

INTRODUÇÃO

Esta monografia se propõe a analisar os processos de hierarquização cultural em âmbito social e educacional na sociedade brasileira no que concerne aos contextos musicais erudito e popular, e seus reflexos na educação musical, mais precisamente na pedagogia dos instrumentos de cordas friccionadas.

O que se busca neste trabalho é discutir a origem de uma prática pedagógica que, muitas vezes, exclui das classes desses instrumentos qualquer abordagem relacionada à tradição musical popular do país, no que concerne ao seu repertório e a seus elementos musicais característicos. Será levantada a hipótese de que há nesse contexto musical, ainda, uma forte cultura de desvalorização da música popular,¹ fruto de uma sociedade impregnada por uma mentalidade elitista que, freqüentemente, desvaloriza as práticas e saberes da cultura popular. Essa análise será direcionada para a pedagogia dos instrumentos de cordas friccionadas devido à percepção de que este é um lugar social onde não há, ainda, uma profunda relação dialógica com o ambiente em que está inserido. Será discutida, dessa forma, a problemática pedagógica gerada por essa situação.

A motivação para a realização desse trabalho partiu das minhas experiências vividas ao longo de quinze anos como estudante e profissional do violino, e a minha inserção nos contextos da música erudita e, mais recentemente, da música popular. Ao longo da minha formação, percebi que o ensino dos instrumentos de cordas friccionadas está ainda muito apegado à tradição musical européia, no sentido de preservar uma música que é vista como legítima, um bem cultural superior. Senti, desde os primeiros anos da minha formação, uma dificuldade de articular a minha experiência musical com a minha admiração pela música popular já que, geralmente, a pedagogia desses instrumentos é definida por padrões musicais muito rígidos. Ao longo da minha trajetória pude perceber, também, como a classe musical e a sociedade encaram a música erudita, atribuindo a ela grande valor simbólico, sobrepondo-a, muitas vezes, a outros universos musicais. Nesse sentido posso descrever três cenas vivenciadas por mim que exemplificam bem essa percepção:

¹ O conceito de música popular nesta monografia abrange a música de tradição oral, bem como a música popular urbana.

Cena 1. Em determinado momento da minha formação musical, por volta dos quatorze anos de idade, um importante violinista da cidade do Rio de Janeiro me perguntou quem representava, pra mim, o melhor violinista já existente. Respondi ingênua e sinceramente que Stephane Grappelli, francês e jazzista, era a minha maior referência violinística. A reação do músico, ao escutar minha resposta, foi uma veemente reprovação, argumentando que isso não era uma opinião cabível, pois Grappelli não era um violinista a ser considerado.

Cena 2. Uma situação recorrente vivenciada por mim é a que ocorre quando falo para pessoas diversas que toco violino. A reação mais comum que obtenho dessas pessoas é a frase, em tom de surpresa:

– “Violino? Que chique!”

Cena 3. Quando iniciei minha atuação profissional na música popular, percebi uma queda brusca no valor dos meus cachês, quando comparado à minha atuação em contextos da música erudita. A primeira vez que percebi isso ocorreu quando, ao tocar com um trio de samba e choro em uma festa de casamento, recebi a metade do valor que estava acostumada a receber quando tocava nas mesmas festas, pelo mesmo período de tempo, com um quarteto de cordas. Nessa ocasião, comentei com um músico do trio sobre o que considerei ser um baixo valor pago pelos contratantes. Ouvi dele a seguinte resposta:

– “É isso mesmo, pra música popular *tá bom*.”

Podemos analisar que a cena 1 exemplifica uma mentalidade comum existente dentro da classe musical erudita, que se coloca como uma música superior, desvalorizando e ignorando outras manifestações culturais. Já na cena 2, podemos avaliar que essa reação das pessoas demonstra como é muito comum na sociedade brasileira a percepção do violino como algo de grande valor simbólico, representante de uma cultura e de um contexto social que está num patamar superior de valorização. A cena 3, por sua vez, descreve como esse valor simbólico associado à música erudita, em detrimento da música popular, provoca efeitos no cotidiano das atividades musicais, justificando a discrepância de remunerações. Também podemos avaliar, através da última cena, como já é consciente, por partes dos músicos, essa discrepância, de

maneira que já encaram essa situação de desvalorização da música popular com certa naturalidade.

Nesse sentido, surgiu uma necessidade pessoal de refletir sobre o papel das músicas erudita e popular, e o lugar dos instrumentos de cordas friccionadas na sociedade brasileira, a fim de buscar as origens para essa situação de valorização social de um contexto musical em detrimento do outro. Dessa forma, pude refletir sobre aspectos da pedagogia desses instrumentos, buscando aproximá-la de uma abordagem de ensino mais conectada com a realidade atual da música e das correntes pedagógicas.

Esta monografia se propõe a discutir como a sociedade brasileira, em diversos aspectos, privilegia a música erudita, enquanto que a música popular sofre um processo de desvalorização. O intuito é discutir as raízes sociais dessa problemática, buscando a origem dessa mentalidade que promove desigualdades no campo musical. Buscaremos ir mais além de um discurso festivo corrente que exalta a música popular como a mais relevante expressão cultural do país, mas que não é capaz de promover ações efetivas para seu estímulo e preservação. Dessa forma, discutiremos como a educação musical no Brasil tende a reproduzir essa situação, principalmente quando observamos a pedagogia dos instrumentos de cordas friccionadas. É possível afirmar que esses instrumentos ainda não estabeleceram uma profunda relação dialógica com a música brasileira, visto que o número desses profissionais que se dedicam a ela é extremamente reduzido. Assim, buscaremos refletir sobre a necessidade de uma pedagogia musical mais democrática, que esteja baseada na diversidade e na compreensão de que a música é uma ferramenta para a formação de um ser social, que deve ser estimulado nas suas capacidades crítica e participativa.

É importante ressaltar que este trabalho possui como tema central a desvalorização da música popular na sociedade brasileira e seus reflexos na formação musical dos instrumentistas de cordas friccionadas, porque a entendemos como a referência musical, e talvez cultural, mais marcante do Brasil sendo, conseqüentemente, de extrema importância sua preservação e constante manipulação e recriação. Contudo, compreende-se que o processo de musicalização deve abranger diversas manifestações sonoras como a música erudita, músicas de outras culturas, dos meios de comunicação e de produção dos próprios alunos (PENNA, 2010, p. 48). O que se defende é a não fixação de nenhum modelo de música legítima de ser transmitida, e sim a compreensão,

por parte dos professores, da importância de ser estimulado nos alunos, através da diversidade, o estabelecimento de escolhas, já que a música é uma expressão cultural dinâmica e em constante transformação.

A análise dessa situação se mostra importante porque busca repensar a situação atual da música popular no Brasil, discutindo os mecanismos sociais de desvalorização. Dessa forma, analisaremos o contexto dessa música, na sua prática, identificando alguns elementos que comprovam essa situação. Além disso, buscamos refletir sobre os fundamentos básicos da pedagogia dos instrumentos de cordas friccionadas, com o intuito de questionar os valores e saberes difundidos nesse contexto musical, avaliando o caráter elitista dessas pedagogias. Nesse momento, essa discussão se mostra de extrema relevância devido ao aumento do número de crianças e jovens que estão tendo, através desses instrumentos, sua iniciação musical. Esse fato se deve a um movimento de popularização da música clássica no Brasil e de suas pedagogias relacionadas, que ocorre, em grande parte, através de projetos sociais direcionados às classes menos favorecidas da sociedade. É importante ressaltar que, geralmente, esses contextos sociais onde atuam os projetos, possuem características culturais muito próprias e diversificadas, marcadas muitas vezes pela opressão e exclusão, devendo o trabalho educacional nessas áreas ser fundamentado no diálogo para que as relações de ensino-aprendizagem sejam positivas e as trocas de saberes sejam efetivas. Dessa forma, buscamos nesse trabalho, discutir a importância de se promover uma educação musical mais abrangente e democrática, que dialogue com o contexto em que está inserida, compreendendo-se num processo educacional mais amplo.

Esta monografia busca repensar a situação social da música popular no Brasil e seu lugar nas classes dos instrumentos de cordas friccionadas através de uma vertente sociológica e educacional. Em virtude disso, para a análise dessa questão, serão utilizados dois importantes autores para a sociologia e para a educação como fundamento teórico básico: Pierre Bourdieu e Paulo Freire. Em Bourdieu será discutido o conceito de *violência simbólica*, que descreve a imposição da cultura de um grupo de maneira arbitrária sobre outro, definindo-a como cultura geral. Assim, buscaremos identificar, no contexto musical brasileiro, processos caracterizados por *violência simbólica*. Além disso, será discutida em Bourdieu a sua análise sobre o papel das instituições na difusão de valores na sociedade. Para o autor, a escola, assim como os meios de comunicação, as organizações religiosas e políticas etc., constituem-se em

instâncias de poder cujo papel é consolidar e oficializar relações sociais. Dessa forma, analisaremos o papel das instituições no Brasil na difusão e na oficialização de relações calcadas numa mentalidade de desvalorização da música popular.

Em Paulo Freire, será discutida a sua análise sobre a estrutura social brasileira, no que concerne às origens do que ele define como a nossa *inexperiência democrática*. Para o autor, a nossa formação colonial não permitiu o estabelecimento, entre os indivíduos, de uma prática dialógica, porque baseada na violência e na exploração do homem comum. Buscaremos identificar no campo musical brasileiro traços dessa estrutura, caracterizada, muitas vezes, pela imposição de padrões culturais. Assim, analisaremos a proposta educacional do autor, que defende a promoção do diálogo, através da valorização do contexto social dos alunos, a fim de que se estimule neles a criticidade e a capacidade de participação nas decisões sociais.

A redação partirá da análise da discussão dos conceitos e aspectos da obra de Pierre Bourdieu que serão utilizados para embasar esta monografia. Discutiremos a importância do autor para a sociologia, aspectos da sua trajetória profissional, bem como a sua análise do papel da instituição escolar na sociedade e seu conceito de *violência simbólica*. Em seguida, será discutida a visão de Paulo Freire da sociedade brasileira no que diz respeito aos seus aspectos antidemocráticos. Finalmente, será analisada a proposta de Freire para o estabelecimento de uma educação que valorize, através da contextualização e do diálogo, a conscientização e a participação do aluno.

Em seguida, será traçado um breve panorama histórico onde se buscará identificar na nossa história da música e na nossa literatura situações de desvalorização da nossa música popular. Nesse momento, obras de Avelino Romero, Mário de Andrade, Machado de Assis, entre outros, serão utilizadas como referência.

Posteriormente, serão discutidas situações do contexto musical atual que caracterizam-se pela manutenção dessa mentalidade: nacionalmente, será analisada a lei de incentivo à cultura do país – que facilita o financiamento para produções musicais eruditas, em prejuízo da música popular – e os debates para a reformulação dessa lei que está em andamento no congresso. Já na esfera local, da cidade do Rio de Janeiro, será analisado o mercado de trabalho para os músicos eruditos e populares, discutindo como os primeiros, apesar das dificuldades existentes, são resguardados profissionalmente e possuem certa estabilidade. Enquanto que os segundos ficam submetidos à indústria

cultural e às casas de show, que, geralmente, estabelecem com eles uma relação de trabalho precarizada. Nesse momento, serão discutidos aspectos do livro “Eis aí... a Lapa” da autora Luciana Requião.

Finalmente, será discutida a problemática dessa questão na educação musical. Discutiremos a necessidade de, principalmente num país como o Brasil, caracterizado pela pouca *experiência democrática* (FREIRE, 2008, p. 78-79), se promover uma educação baseada na prática dialógica, que possibilite a troca de saberes e a conscientização, por parte do aluno, do contexto em que está inserido, para que possa participar dele ativamente. Será discutido como há uma tendência na educação musical brasileira em reproduzir os padrões culturais europeus, sendo esse fato ainda mais visível na pedagogia dos instrumentos de cordas friccionadas. Nesse momento autores como Maura Penna, Luiz Henrique Fiaminghi e Margareth Arroyo servirão de apoio para o embasamento teórico.

Será utilizado na monografia o Método Interpretativo de Bibliografia Científica.

CAPÍTULO I – SOB UM PRISMA SOCIOLÓGICO E EDUCACIONAL

Este capítulo se propõe a fundamentar teoricamente a monografia. Nele serão discutidas idéias e conceitos básicos, relacionados à situação-problema, através de dois autores: Pierre Bourdieu e Paulo Freire.

A escolha desses autores se justifica, primeiramente, pela relevância de suas obras. Ambos estruturaram suas teorias através de análises profundas e bem fundamentadas da realidade, proporcionando uma grande contribuição às áreas em que se dedicaram. A aproximação desses autores com a situação-problema dessa monografia ocorre, também, porque ambos desenvolveram análises sobre a educação e as instituições escolares, através de uma visão ampliada, onde a observação passa por um prisma sociológico. Pierre Bourdieu se mostra relevante nessa discussão por possuir uma obra abrangente que, guardada as devidas especificidades, é capaz de discutir profundamente aspectos estruturais das sociedades do ocidente. É essa a razão pela qual sua obra obteve um expressivo alcance, tornando-se um “grande autor” da sociologia mundial. Já a teoria de Paulo Freire vem de encontro ao tema proposto por esse trabalho porque o autor foi capaz de radiografar a sociedade brasileira com sutileza e profundidade, analisando as estruturas sociais e relações de poder através da nossa história. Dessa forma, Freire deu um passo adiante, propondo caminhos a serem percorridos pela sociedade brasileira, principalmente na área da educação, foco de suas análises. Assim, serão apresentados, a seguir, os elementos básicos das teorias desses dois autores que serão utilizados para fundamentar essa monografia.

1.1. Bourdieu: a escola e a reprodução social

A obra de Pierre Bourdieu foi de extrema relevância na sociologia do século XX. Seus escritos estão amplamente difundidos na academia, tendo, alguns de seus livros, alcançado, inclusive, importante sucesso comercial, o que é incomum para obras das ciências sociais. Bernard Charlot, conhecido sociólogo da educação, avalia que a obra de Bourdieu foi um paradigma no qual os sociólogos da sua geração tiveram que se definir para construírem seus espaços de pensamento (CHARLOT *apud* NOGUEIRA,

2009, p. 11). Já para François Dubet, todo sociólogo passa pela teoria da reprodução de Bourdieu e se confronta com ela, pois, segundo ele, “não há realmente outra que seja, ao mesmo tempo, uma teoria da escola, uma teoria da mobilidade social, uma teoria da sociedade e uma teoria da ação” (DUBET *apud* NOGUEIRA *et al.*, 2009, p. 11). Na verdade, seus escritos ultrapassam a fronteira da sociologia, abrangendo aspectos da filosofia, antropologia e sociolinguística; e discutem temas diversos como a religião, a escola, as artes, o gosto etc. Ainda hoje a obra de Bourdieu é tida como uma das principais referências para a sociologia, mesmo quando o fundamento das teorias se estabelece através de um contraponto a alguma análise do autor.

No campo da educação a obra de Bourdieu é de suma importância. Suas análises sobre as desigualdades no âmbito escolar foram originais e muito bem fundamentadas, inaugurando uma nova abordagem para discutir o papel social das instituições escolares. A trajetória pessoal do autor, de origem humilde e nascido numa pequena aldeia no sudoeste da França, descreve os obstáculos e renúncias necessárias à adequação de um indivíduo aos padrões das instituições sociais. Essa situação é descrita pelo próprio autor, referindo-se às suas vivências no contexto escolar e na vida acadêmica, onde teve dificuldades para adaptar-se à engessada e elitista escola de filosofia. Segundo Bourdieu, foi sua experiência pessoal, marcada pela dominação de sua classe, que lhe proporcionou a lucidez necessária para desenvolver suas teorias sociológicas através de uma ótica inovadora e eclética:

É claro que a conversão que tive de fazer para chegar à sociologia não deixava de ter ligação com a minha própria trajetória social. Passei a maior parte da juventude numa aldeia escondida no sudoeste da França. E só pude satisfazer as exigências da instituição escolar renunciando a muitas de minhas experiências e aquisições primeiras, e não apenas ao meu sotaque (...). Há formas mais ou menos sutis de racismo social, que despertam forçosamente um certo tipo de lucidez; o fato de ser constantemente lembrado da sua estranheza leva a perceber coisas que outros não podem ver nem sentir. Dito isto, é verdade que sou um produto da Escola Normal que traiu a Escola Normal (Bourdieu, 2003, p. 11).

Bourdieu rompeu com uma concepção otimista que atribuía à escola pública, gratuita e de qualidade um papel central na construção de uma sociedade mais justa, através da igualdade de oportunidades entre os cidadãos. Ainda segundo essa linha, a escola seria uma instituição neutra que selecionaria seus alunos por critérios meritocráticos. Contrapondo-se a isso, Bourdieu defende que a escola dialoga com a sociedade – influencia e reproduz as características e contradições nela existentes –

constituindo-se, portanto, numa das principais instituições onde ocorre a reprodução das desigualdades, através da manutenção e da legitimidade dos privilégios sociais. Ele discute que a mobilidade social é mais rígida do que aparenta já que a origem dos alunos está diretamente relacionada com os seus desempenhos escolares. Para Bourdieu, a escola seleciona e legitima os saberes, privilegiando as manifestações culturais das classes dominantes e ignorando as diferenças sócio-culturais. Ela impõe um modelo de socialização que é representativo de grupos poderosos econômica e politicamente e ignora as expressões culturais das classes populares. Dessa forma, a escola privilegia os alunos que dominam previamente esse aparato cultural, pois a obtenção do sucesso escolar seria mais provável para eles. Por outro lado, os alunos oriundos das classes populares teriam que romper com seus valores e saberes e precisariam aprender novos padrões e modelos culturais para adaptarem-se ao contexto escolar (NOGUEIRA *et al.*, 2009, p. 12-20).

(...) A função técnica evidente, demasiado evidente, de formação, de transmissão de uma competência técnica e de seleção dos mais competentes tecnicamente mascara uma função social, que é a consagração dos detentores estatutários da competência social, do direito de dirigir (...). Assim, a instituição escolar, da qual se pensou, em outros tempos, que poderia introduzir uma forma de meritocracia ao privilegiar as aptidões individuais sobre os privilégios hereditários, tende a instaurar, através da ligação oculta entre a aptidão escolar e a herança cultural, uma verdadeira nobreza de Estado, cuja autoridade e legitimidade são garantidas pelo título escolar (Bourdieu, 1996, p. 39).

Na verdade, essa análise das relações de poder e suas formas de manifestação social está calcada no conceito de *violência simbólica*, que descreve a imposição da cultura de um grupo de maneira arbitrária sobre outro, definindo-a como cultura geral. A violência simbólica é, em outras palavras, a interiorização, através de doutrinação e dominação, da expressão cultural das classes dominantes pelas classes populares e o desprezo das manifestações culturais destas classes. Para Bourdieu, toda ação pedagógica é uma violência simbólica porque tende à reprodução cultural e social. Segundo o autor, esses conflitos simbólicos que visam à imposição de uma visão de mundo, se referem às posições objetivas e subjetivas (representações) no mundo social. Sobre esse aspecto, Bourdieu escreve:

As lutas simbólicas a propósito da percepção do mundo social podem tomar duas formas diferentes. Do lado objetivo, pode-se agir por ações de representação, individuais ou coletivas, destinadas a fazer ver e valer certas

realidades (...). Do lado subjetivo, pode-se agir tentando mudar as categorias de percepção e de apreciação do mundo social, as estruturas cognitivas e de avaliação (...) (BOURDIEU, 1992, p. 98).

Ainda, segundo o autor, o agente social receptor da violência simbólica é cúmplice dessa ação, na medida em que não a reconhece como violência:

A violência simbólica é, para falar tão simplesmente quanto possível, essa forma de violência que se exerce sobre um agente social com a sua cumplicidade... (...). Chamo de desconhecimento o fato de reconhecer uma violência que se exerce precisamente na medida em que ela é desconhecida como violência; é o fato de aceitar esse conjunto de pressupostos fundamentais, pré-reflexivos, que os agentes sociais avalizam, pelo simples fato de tomar o mundo como óbvio (...). Por termos nascido num mundo social, aceitamos um certo número de axiomas, que são óbvios e não requerem condicionamento (Bourdieu apud Bonnewitz, 2003, p. 99).

Bourdieu destaca, também, o papel das instituições sociais na difusão de valores. Segundo o autor, não somente a escola, mas os meios de comunicação, as organizações religiosas, políticas etc., constituem-se em instâncias de poder cujo papel é consolidar e oficializar relações sociais. Na verdade, elas detêm o poder de instituir a realidade, gerando suas definições legítimas. Desvalorizando crenças adversas, ela está direcionada para um público que é capaz de acolher seus discursos e, por outro lado, gera agentes autorizados para a formulação dessas definições. Assim, constata-se a eficácia de suas ações pois, em seus terrenos sociais específicos, as instituições possuem um crédito total.

Nesse contexto, o autor desenvolve uma complexa teoria da hierarquia dos produtos simbólicos, classificando gostos e escolhas de diversos extratos sociais. Ele avalia que os indivíduos estabelecem estratégias de distinção social através de práticas culturais, entre outros aspectos, como forma de alcançar e/ou conservar o poder. Nesse sentido, Bourdieu define uma clara oposição entre o que denomina bens culturais nobres – teatro, literatura, música clássica, por exemplo – e menos nobres – cinema, história em quadrinhos, canção. O autor destaca, ainda, que, mesmo dentro destes terrenos específicos, há níveis de distinção, como, por exemplo, um gosto mais ou menos popular dentro do terreno da música clássica.

1.2. Paulo Freire: educação para fazer cultura

Paulo Freire é considerado um dos mais importantes educadores do Brasil. Sua obra e sua atuação como professor obtiveram expressivo alcance tanto no país como no exterior. McLaren avalia a importância de Freire para a área da educação: “começou como um meio de conferir poder a oprimidos camponeses brasileiros, atingiu um status legendário através dos anos. Poucos educadores caminham tão sabiamente e com tanta determinação entre as fronteiras da linguagem e da cultura” (MCLAREN, 1997, p. 327). Já Giroux, analisa a profundidade da obra de Freire e sua capacidade de ir além do diagnóstico, propondo novos rumos para a sociedade: “A obra e presença de Freire estão aí não apenas para nos lembrar o que somos, mas também para sugerir no que podemos nos transformar” (GIROUX, 1997, p. 156).

Ao propor novos rumos para a educação brasileira, Freire estabelece uma profunda análise da estrutura social do país através de sua história. O ponto de partida dessa análise é o Brasil colonial, na busca pelas raízes de uma sociedade que, até o momento anterior ao golpe militar de 1964, o autor denomina *sociedade fechada*:

(...) Reflexa na sua cultura. Por isso alienada. Objeto e não sujeita de si mesma. Sem povo. Antidualogal, dificultando a mobilidade social ascendente. (...) Atrasada. Comandada por uma elite superposta ao seu mundo, ao invés de com ele integrada (FREIRE, 2008, p. 56-57).

Para Freire, a origem primeira da *sociedade fechada* brasileira está na colonização, porque baseada na exploração comercial – através de uma mão de obra escrava – e na desigual divisão de terras. Freire analisa, ainda, que esta *sociedade fechada* estabeleceu a nossa *inexperiência democrática*, definida pelo autor como a característica mais marcante da estrutura social brasileira, “sempre presente e sempre disposta a florescer” (FREIRE, 2008, p. 74). Sobre a *inexperiência democrática* do Brasil e suas origens, Freire escreve:

Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O Brasil nasceu e cresceu sem experiência de diálogo. De cabeça pra baixo, com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem relações. Sem escolas. “Doente”. Sem fala autêntica. (...) O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, (...), não teria criado condições necessárias ao

desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático (FREIRE, 2008, p. 74-75).

É nesse contexto, de uma estrutura social baseada no medo, na violência e na opressão das classes populares, que Freire discute a ausência de diálogo, o mutismo, como a essência dessa *inexperiência democrática* brasileira. Para ele, a base da nossa sociedade está no poder exacerbado associado à submissão, relacionados ao topo e à base da pirâmide social, respectivamente. Dessa forma, o autor avalia que não se pôde estabelecer nos homens comuns brasileiros, ao longo da história, uma consciência livre e criadora, fundamental para a instalação de um senso de participação na vida da sociedade:

Entre nós, pelo contrário, o que predominou foi o mutismo do homem. Foi a não-participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos, na verdade, com o tipo de colonização que tivemos, vivência comunitária. (...) É que em todo o nosso *back ground* cultural, inexitem condições de experiência, de vivência da participação popular na coisa pública. Não havia povo (FREIRE, 2008, p. 78-79).

Freire discute, ainda, o processo de urbanização brasileiro, com destaque para o momento da chegada da Corte no Brasil. O autor avalia que as mudanças ocorridas nesse processo foram significativas para a vida do país, mas não contribuíram para uma participação mais ativa do homem comum na sua comunidade. Na realidade o que ocorreu, analisa ele, foi a substituição do “todo-poderosismo” do campo para o da burguesia urbana, que enriquecia através do comércio. Ainda nesse processo, Freire discute como a europeização da paisagem, da vida e da cultura do País, ocorrida de forma expressiva nesse momento, reforçou a *inexperiência democrática* da sociedade brasileira, porque ampliou o desconhecimento da população de sua realidade. Sobre esse processo Freire analisa:

Posição típica ou atitude normal de alienação cultural. A de se voltar messianicamente para as matrizes formadoras ou para outras consideradas em nível superior ao seu, em busca de solução para seus problemas particulares, inadvertidos de que não existem soluções pré-fabricadas e rotuladas para estes ou aqueles problemas, inseridos nestas ou naquelas condições especiais de tempo ou de espaços culturais (FREIRE, 2008, p. 87).

A proposta educacional de Freire parte dessa análise social brasileira. Em *Educação como prática da liberdade*, escrito em 1964, o autor avalia que a educação

brasileira daquele momento levava os indivíduos à ingenuidade e à passividade, através de um processo educacional mecânico, resultando numa “inautêntica sabedoria”. Dessa forma, ele propõe uma pedagogia que tivesse como cerne a prática dialógica – sentido mais profundo da democracia – sendo estimuladora da criticidade, a fim de possibilitar ao indivíduo sua inserção e participação na realidade. Sobre sua proposta educacional, Freire defende:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. A análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 2008, p. 97-98).

É nesse sentido que Paulo Freire defende uma educação baseada na criticidade, que seja capaz de promover a *integração* do homem ao seu contexto – uma ingerência em seu tempo e seu espaço: “A sua integração (...) faz dele um ser situado e datado” (FREIRE, 2008, p. 50). Para Freire, a integração do homem à sua realidade ocorre quando este é capaz de reconhecer e apropriar-se de seus temas fundamentais, permitindo sua participação ativa, interferindo em seu contexto. Freire defende que o homem só pode atuar nos domínios da cultura e da história na medida em que possui sua liberdade criadora, ou seja, sua capacidade de discernir, atuar e, portanto, modificar. Há, nesse contexto, uma dominação da realidade pelo homem, pois ele está apto a responder aos seus desafios, através da criação e do poder de decisão:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (FREIRE, 2008, p. 51).

Paulo Freire, portanto, obteve expressivo reconhecimento através de sua obra e sua atuação profissional porque estabeleceu, através de um sólido fundamento teórico, um raio-x da situação social brasileira e seus reflexos na área da educação. Dessa forma, ele propôs uma nova concepção educacional, valorizando a contextualização, a prática

dialógica e a criticidade, a fim de promover nos indivíduos uma maior conscientização e conseqüente atuação no contexto em que vivem.

CAPÍTULO 2 – PRA MÚSICA POPULAR TÁ BOM?

Este capítulo se propõe a identificar os processos de hierarquização cultural descritos por Bourdieu na sociedade brasileira no que concerne ao seu campo musical.² Para isso, será traçado um breve panorama histórico, a fim de identificar algumas dessas situações na nossa literatura. Posteriormente, serão analisados alguns aspectos do campo musical brasileiro e da cidade do Rio de Janeiro atualmente, buscando a identificação de possíveis permanências dessa situação.

Podemos identificar, em diversos momentos ao longo da história da música no Brasil, as relações de poder existentes nos diversos âmbitos sociais que Bourdieu identifica como um processo de reprodução das desigualdades existentes. Esse processo, segundo o autor, ocorre através do estabelecimento de definições legítimas da realidade, onde determinados hábitos, culturas e saberes são privilegiados, em detrimento de outros. No campo musical brasileiro, podemos identificar essas desigualdades quando analisamos os subcampos erudito e popular, sendo possível destacar inúmeras situações onde o primeiro é legitimado e, por tanto, privilegiado; enquanto que o segundo é desvalorizado e, muitas vezes, ignorado. Dessa forma, serão descritas, a seguir, algumas situações em que se pode identificar essa problemática na nossa literatura.

No campo da ficção, podemos destacar o conto *Um Homem Célebre* de Machado de Assis, que se passa por volta do ano de 1875 e narra o conflito vivenciado pelo personagem Pestana, na sua busca pelo que entendemos como o esforço de apropriação da cultura legítima por um agente social receptor da *violência simbólica*, através da aceitação de pressupostos fundamentais avalizados socialmente. Pestana era um pianista e compositor que morria de remorsos e náuseas de si mesmo porque sua inspiração só era capaz de produzir “polcas buliçosas” que, naquele momento, faziam grande sucesso nos saraus e bailes populares. O evangelho de Pestana eram as sonatas de Beethoven e o personagem se esforçava, buscando nas profundezas do seu

² O conceito de campo foi utilizado por Bourdieu para descrever as lutas dos indivíduos pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizarem os bens produzidos no interior de determinados setores sociais. Nessa monografia esse conceito será utilizado para analisar o campo musical brasileiro e da cidade do Rio de Janeiro. Falaremos em subcampo para especificar os contextos das músicas erudita e popular, sem que o prefixo *sub* estabeleça significado de hierarquização, mas de subdivisão. A respeito do conceito de campo em Bourdieu ver: *O poder simbólico*.

inconsciente, uma aurora de idéia que o fizesse “compor alguma coisa ao sabor clássico, uma página que fosse, uma só, mas tal que pudesse ser encadernada entre Bach e Schumann” (ASSIS, 1997, p. 117). Nesse contexto, Bourdieu defende que o desconhecimento, provocado por uma ausência de reflexão, não permite que o agente receptor reconheça a *violência simbólica* como um ato de violência, tornando-se, portanto, um cúmplice dessa ação (BOURDIEU *apud* BONNEWITZ, 2003, p. 99).

Já na nossa história musical, podemos identificar algumas situações de desvalorização da música popular e de seus autores. Em 1889, no contexto do concurso para a escolha de um novo hino nacional brasileiro, um grande prejuízo foi desferido contra os músicos populares que, juntamente com os compositores eruditos, participavam da seleção. No ensaio *Hino Nacional Brasileiro: que história é esta?*, o autor Avelino Romero explica a estratégia utilizada pelo influente crítico musical Oscar Guanabarro para impedir que um compositor popular fosse premiado com a autoria do hino nacional: “(...) temendo a vitória de um compositor popular, um ‘fabricante de música de danças’ no seu dizer, Guanabarro deflagrou, a 4 de janeiro de 1890, uma campanha pela manutenção do velho hino de Francisco Manuel da Silva” (ROMERO, 1995, p. 29). A seguir, Romero descreve que, após o êxito da campanha, em 15 de janeiro, o ministro da Guerra Benjamin Constant atende prontamente ao pedido do crítico e altera o objetivo do concurso, que prossegue com o intuito de escolher o Hino da Proclamação da República dos Estados Unidos do Brasil, que serviria para figurar ao lado do hino nacional. Romero cita, ainda, dizeres do próprio Guanabarro que valorizava a participação dos “compositores eruditos, todos dignos” no concurso, e defendia que a escolha do hino deveria ser “um trabalho digno de uma nação adiantada”. Podemos identificar, nesse contexto, o que Bourdieu analisa como as posições objetivas das lutas sociais pela imposição de uma visão de mundo, onde se estabelecem ações individuais ou coletivas, destinadas a fazer valer certas realidades.

No contexto do modernismo brasileiro, por sua vez, que vivenciou seu auge na Semana de 22, podemos novamente detectar a busca pela legitimação de expressões culturais representativas de um grupo social influente, através da desvalorização das diferenças sócio-culturais, como analisa Bourdieu. Mário de Andrade foi o responsável pela autoria dos ensaios de maior projeção a respeito da música nacional naquele momento, no qual o autor compreendia a música popular urbana como uma forma de expressão cultural comercial, estrangeirada e passageira. Dessa forma, Mário defende

uma clara hierarquia, estabelecendo o que julga serem as três categorias musicais existentes no Brasil (a ver por ordem de valor): 1. “música artística” (música de concerto), 2. “música popular” (folclórica ou de tradição oral) e 3. “música popularesca” (música popular urbana) (ANDRADE, 1972, p. 163-188). A proposta de Mário para os rumos da música brasileira é baseada na união da “música popular”, que segundo ele representa a raiz da identidade cultural brasileira, com as formas tradicionais da “música artística”, através de uma ideologia nacionalista, já muito cultuada na música Européia naquele momento. Nesse contexto, verifica-se que a análise musical do autor privilegia as manifestações culturais de grupos mais poderosos social e economicamente, através da reprodução de um modelo musical europeizado, e desvaloriza a música popular urbana na medida em que a exclui de seu projeto. É importante ressaltar que a obra de Mário não foi importante somente no contexto do modernismo brasileiro, mas obteve repercussão no Brasil por muitas décadas, como analisa o compositor Gilberto Mendes. Para ele, após diversas tentativas fracassadas de compositores, somente em 1958 inaugura-se no Brasil um novo ciclo musical, descolado de uma ideologia nacionalista, inaugurado por Rogério Duprat (MENDES, 2007, p. 131).

É importante ressaltar que as situações acima descritas são apenas alguns exemplos que descrevem com muita clareza os processos de hierarquização cultural vivenciados pela música no Brasil. Para além de citações textuais que descrevem a recorrência histórica dessa situação, essa análise é passível de ocorrer no cotidiano das atividades musicais no Brasil atualmente. Ainda hoje convivemos, em diversos âmbitos da produção musical, com a desvalorização de uma importante expressão cultural do país: a nossa música popular. Sobre esse aspecto, podemos citar o artigo “Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas” escrito em 2003 por Maura Penna no qual a autora analisa o que compreendemos como o processo de *violência simbólica* existente no campo musical brasileiro. Segundo Penna, a escrita de seu artigo foi motivada por um evento vivenciado por ela na cidade de Belém do Pará quando, ao deparar-se com um artesão de instrumentos musicais e questioná-lo se, além de artesão ele também era músico, ouviu a seguinte resposta do indivíduo: “— Eu toco, mas não sou músico. (...). É que eu nunca estudei, e não sei ler música.” A partir disso, Penna desenvolve sobre a legitimidade da tradição musical européia no Brasil através da

supervalorização das suas características, e da cultura de desvalorização dos elementos musicais calcados nas práticas populares:

Esse é, portanto, o contexto social e cultural, historicamente construído, no qual se situa essa primeira cena, permitindo compreendê-la melhor, na medida em que revela, também, o modelo dominante de ensino de música. Essa cena ilustra de maneira bem marcante a primazia da música notada, com a conseqüente noção de que ‘saber música’ ou ‘ser músico’ corresponde à capacidade de ler uma partitura. Esse tipo de concepção, dominante em muitos espaços sociais, desvaloriza a vivência musical cotidiana de quem não tem estudos formais na área; deslegitima, ainda, inúmeras práticas musicais que não se guiam pela pauta e não dependem de uma notação, encontradas em diversos grupos sociais, sendo muito comuns na música popular brasileira (PENNA, 2003, p. 72).

Situações de permanência desse processo de deslegitimização da música popular podem ser facilmente detectadas quando analisamos o cotidiano do campo musical brasileiro atualmente. Em âmbito legal, pode-se destacar o privilégio dado à música de concerto no texto da lei de incentivo à cultura brasileira, conhecida como lei Rouanet, que vigora no país desde 1991. A lei disponibiliza duas faixas de renúncia fiscal para a realização de projetos abrangendo 30% ou 100%, sendo que somente a música clássica pode-se beneficiar da segunda, enquanto que a primeira fica reservada à música popular, independente da qualidade do projeto. Essa situação gera injustiças como a que ocorreu, por exemplo, com uma orquestra juvenil no Ceará, quando o projeto foi enquadrado na faixa dos 30% de renúncia após o maestro ter incorporado músicas de Luiz Gonzaga no repertório.³ Além dessa discrepância, a renúncia fiscal, segundo o próprio ministério da cultura, foi um instrumento concentrador – onde de 2003 a 2007 3% dos proponentes concentraram 50% do volume captado; e desigual – em 2007, as regiões Sul e Sudeste ficaram com 80% da verba captada, o Centro-Oeste ficou com 11%, o Nordeste com 6% e o Norte com apenas 3%.⁴ Devido a essas distorções, foi encaminhada para o congresso em 2010 uma nova lei de fomento à cultura que, neste momento, está em caráter conclusivo, aguardando a análise das comissões de finanças e tributação e constituição e justiça e de cidadania. Para solucionar as desigualdades existentes no que concerne aos

³ A respeito ver: *Jornal comunicação*. Curitiba. 23 de julho de 2009, disponível em: <http://www.jornalcomunicacao.ufpr.br/node/6891>, acessado dia 21/6/2011.

⁴ A respeito ver: *Blog da reforma da lei Rouanet. A reforma, ponto a ponto*. 23 de março de 2009, disponível: <http://blogs.cultura.gov.br/blogdarouanet/files/2009/03/novaleidefomentoacultura.pdf> Acessado dia 13/6/2011.

incentivos fiscais, a nova lei amplia as faixas de dedução para 30%, 60%, 70%, 80%, 90% e 100%. E destaca:

(...) atualmente, somente a música clássica pode captar financiamento com 100% de renúncia. Com o fim de critérios rígidos, definidos por lei, a CNIC [Comissão Nacional de Incentivo à Cultura] terá maior liberdade para definir critérios. E todos poderão chegar a 100%, inclusive a música popular.⁵

Segundo Juca Ferreira, então ministro da cultura no processo de elaboração e definição do texto, a nova lei buscará acabar com os privilégios e preconceitos culturais através da valorização da qualidade dos projetos, e afirma: “Agora queremos dar condições a todos de atingir um patamar elevado de renúncia, sem preconceito com nenhuma área. Vamos trabalhar com critério e dar uma pontuação, estimulando o aprimoramento e qualificação de projetos.”⁶

Como podemos analisar anteriormente, apesar dos esforços para a alteração da lei de incentivo à cultura, o Estado brasileiro atua de maneira semelhante ao que defende Bourdieu em sua análise do papel das instituições sociais na difusão de valores. A atual lei Rouanet oficializa relações culturais calcadas numa mentalidade elitista, onde é estabelecida uma hierarquia de valores que identifica somente na música erudita os pré-requisitos necessários para um incentivo financeiro governamental relevante. Em contrapartida, a música popular sofre um sério prejuízo, tornando esse subcampo musical menos respeitado e mais empobrecido.

Na cidade do Rio de Janeiro podemos analisar essa situação de discrepância no que diz respeito ao aspecto financeiro, através das condições de trabalho dos músicos eruditos e populares. A cidade e sua região metropolitana contam com cinco orquestras profissionais financiadas por setores público e/ou privados da sociedade, que oferecem inúmeros postos de trabalho para músicos eruditos: Orquestra Sinfônica Brasileira, Orquestra Petrobrás Sinfônica, Orquestra Sinfônica do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, Orquestra Filarmônica do Rio de Janeiro e Orquestra Sinfônica Nacional (UFF). Além dessas, há duas orquestras universitárias, Orquestra Sinfônica da UFRJ (OSUFRJ) e Orquestra da Unirio – sendo que a primeira é constituída por alunos e

⁵ Idem.

⁶ *Jornal comunicação*. Curitiba. 23 de julho de 2009, disponível em: <http://www.jornalcomunicacao.ufpr.br/node/6891>, acessado dia 21/7/2011.

profissionais concursados ou contratados. Somente o orçamento da OSB previsto para o ano de 2010 foi estimado em R\$ 30 milhões, dos quais R\$ 8 milhões seriam provenientes de patrocínio da Vale, R\$ 8 milhões do BNDES, R\$ 6 milhões da Prefeitura do Rio e outros R\$ 8 milhões vindos de 26 empresas privadas. Através desses dados, podemos avaliar que na cidade do Rio de Janeiro são muitas as possibilidades de emprego formal para músicos eruditos, já que altos valores são investidos pelo setor público e por importantes empresas que atuam no país para a manutenção desses corpos orquestrais. Em contrapartida, o campo de trabalho para os músicos populares que não foram absorvidos pela indústria cultural, é precário e muitas vezes baseado na informalidade.

Essa precariedade do trabalho do músico popular é analisada pela autora Luciana Requião em seu livro *Eis aí a Lapa...* no qual discute processos e relações profissionais nas casas de show da região da Lapa na cidade do Rio de Janeiro. Muito freqüentada por artistas, intelectuais, malandros e prostitutas no início do século XX – e após um período de esvaziamento que durou algumas décadas – a Lapa, hoje em dia, apresenta um crescente potencial econômico, sendo um dos grandes centros de referência da cultura carioca. Desde os primeiros anos da década de 90 está ocorrendo na região um processo de revitalização, que teve como seu marco inicial o projeto Quadra da Cultura, quando o governo do estado destinou antigos casarões da região para abrigarem instituições como o Teatro do Oprimido e a Federação dos blocos Afros e Afoxés do Rio de Janeiro. A partir daí, sinalizou-se essa revitalização da região que, logo adiante, se tornaria, novamente, num importante núcleo de cultura da cidade. Segundo Requião – através de reportagem da revista *Veja Rio* de agosto de 2006 – a Lapa, naquele momento, contava com dezenas de casas de shows, atraindo cerca de 10 mil visitantes por semana e gerando uma movimentação financeira em torno de 3,6 milhões de reais semanais. Apesar dessa efervescência cultural, constituindo-se no maior reduto de shows de música popular da cidade, Requião analisa como o trabalho do músico na Lapa é precarizado porque é baseado na informalidade. Para justificar sua análise, a autora descreve diversos mecanismos que baseiam a relação profissional entre as casas de shows e os músicos. Primeiramente, Requião avalia como a remuneração do músico não abrange todas as etapas de seu processo de trabalho, na medida em que não contabiliza duas atividades indissociáveis da atividade musical: a preparação do repertório e a passagem de som. Além disso, não há também qualquer estabilidade

financeira e profissional para esses músicos, já que essas casas não estabelecem com eles qualquer vínculo empregatício, sendo necessária, inclusive, a aplicação de uma espécie de “quarentena” depois de algumas apresentações consecutivas de um mesmo grupo. Por último, a autora analisa que a remuneração por *couvert artístico* – apesar de ilegal porque não emite nota fiscal – é a mais freqüente, impossibilitando ao músico qualquer controle da cobrança e estando ele sujeito às variações aleatórias de porcentagens estabelecidas pelas casas e às variações de quantidade de público pagante. Requião avalia que essa precarização da atividade do músico está amparada numa ideologia baseada na mitificação da imagem do artista, como um ser de capacidades extraordinárias e eliminando suas necessidades humanas:

Têm-se então visões que colaboram na formação de uma ideologia que procura camuflar a atividade do músico, de forma que não seja entendida como um trabalho inserido na lógica de produção capitalista. De um lado uma visão que relaciona a atividade musical ao prazer, lazer e ócio, e de outro uma visão que fetichiza o artista como um ser com capacidades “naturais”, associadas à noção de dom e talento (REQUIÃO, 2010, p. 155).

Assim, a autora discute, através de uma pesquisa realizada por ela em 2002, a dificuldade dos músicos, principalmente os que trabalham com vertentes da música popular brasileira, em estabelecer uma remuneração regular em seu cotidiano profissional, sendo a atividade docente a melhor maneira encontrada por eles para alcançar alguma estabilidade financeira.⁷

Através das análises anteriores, podemos analisar alguns mecanismos sociais existentes no campo musical brasileiro e carioca que reproduzem os processos de hierarquização cultural descritos por Pierre Bourdieu. O que podemos identificar é a perpetuação de um processo que privilegia a tradição musical europeia como símbolo de uma cultura legítima, e desvaloriza as manifestações e saberes populares, através de posições objetivas e subjetivas no mundo social. Sobre o processo de europeização da cultura brasileira, Paulo Freire analisa como a nossa sociedade tomou, durante séculos, o que ele define como “posições típicas de uma completa alienação cultural”, quando buscou reproduzir os modelos da sua colônia, voltando-se acriticamente para ela em busca da solução para seus problemas (FREIRE, 2008, p. 87). Dessa forma, podemos analisar que em diversos aspectos da produção musical atual permanecem esses traços

⁷ Sobre remuneração dos músicos, ver REQUIÃO, 2010, p. 169.

característicos da sociedade brasileira, processos complexos que remontam à nossa formação. O que constatamos em diversos momentos da história da nossa música e do campo musical brasileiro atual, portanto, não são apenas universos musicais coexistindo independentes e isolados, mas de uma situação caracterizada pelo que Bourdieu define como *violência simbólica*, ou seja, a imposição, por agentes sociais autorizados, de um modelo cultural legitimado sobre outro grupo menos influente. Nesse sentido, é necessário que percorramos, em determinados aspectos no campo musical brasileiro, uma longa estrada para que estejamos mais próximos da compreensão dos nossos universos musicais de maneira ampla e abrangente, através da identificação e valorização das particularidades e valores característicos, a fim de que se alcance um trânsito e um diálogo com mais naturalidade entre esses subcampos aparentemente tão distintos. Essa busca é de extrema importância num país como o Brasil, que possui como forte traço característico da sua identidade cultural uma grande bagagem musical folclórica, bem como uma música popular urbana.

É importante ressaltar, também, que os processos de *violência simbólica* são múltiplos e complexos, existindo em vários níveis e meios sociais. Embora o foco desse trabalho seja a análise do processo de hierarquização cultural existente entre os subcampos musicais erudito e popular na sociedade brasileira e carioca, podemos verificar que dentro desses subcampos, internamente, são comuns situações caracterizadas por violência. Tratando primeiramente do subcampo da música popular, podemos analisar como essa classe musical necessita freqüentemente se adequar ao mercado da música para conseguir penetrá-lo, apesar de a lógica mercadológica impor valores culturais que, muitas vezes, não possuem a preocupação com a qualidade artística. Essa situação se torna ainda mais grave porque, como discutimos nesse trabalho, a música popular no Brasil não possui mecanismos institucionais sólidos que protejam seu valor artístico e, portanto, seus atores. Dessa forma, o mercado vem representando a grande fonte de recursos para essa música, que, muitas vezes, torna-se dele uma refém.

Já no subcampo musical erudito, podemos analisar a rígida estrutura hierárquica existente nas orquestras que, freqüentemente, culmina em abusos de poder por parte de seus agentes em posições superiores, em prejuízo dos músicos. Um exemplo claro dessa situação é a atual crise da Orquestra Sinfônica Brasileira que, devido ao autoritarismo do regente titular e do conselho curador, demitiu quarenta e três músicos, inclusive um

enfermo e a presidente do sindicato, após a instauração de um processo de avaliação imposto de maneira arbitrária. Nesse processo, podemos analisar como o maestro é socialmente compreendido através de uma simbologia de superioridade, justificando o grande apoio dado por parte relevante do público e dos meios de comunicação ao maestro em questão.⁸

Dessa forma, é necessário reiterar que direcionar o foco da análise para um processo de hierarquização cultural específico – nessa monografia tratamos da desvalorização da música popular brasileira em oposição à música erudita – não impede o reconhecimento de que esses subcampos musicais, isoladamente, precisam rever suas estruturas em diversos aspectos, a fim de que se estabeleça uma produção musical mais justa entre as partes atuantes. Podemos concluir que em ambos os contextos profissionais a parte mais fraca das grandes teias de relações é o músico, estando ele, conseqüentemente, mais vulnerável a situações de desvalorização. É necessário questionar a rigidez das hierarquias das orquestras, procurando compreender até que ponto ela se justifica. E devemos avaliar o papel do mercado na música popular, questionando se ele realmente pode movimentar essa atividade de maneira justa e compromissada com a qualidade artística.

⁸ Como exemplo do grande espaço oferecido pela mídia ao maestro Roberto Minczuk na ocasião em questão, ver: *OSB em pauta. Páginas amarelas com Roberto Minczuk*. 2 de maio de 2011. Disponível em: <http://www.osbempauta.com.br/wp-content/uploads/2011/05/entrevista21.jpg>. acessado dia 4/7/2011.

CAPÍTULO 3 – POR UMA “SOBREPOSIÇÃO DE LINGUAGENS”

Este capítulo se propõe a analisar processos de hierarquização cultural na educação musical, mais precisamente na pedagogia dos instrumentos de cordas friccionadas. Dessa forma, será identificada e discutida essa problemática, na busca por possíveis proposições pedagógicas.

A relação entre os sistemas educacionais e a sociedade é uma via de mão dupla: a escola tende a refletir características sociais, reproduzindo suas estruturas e contradições, e também é capaz de promover na sociedade os mesmos valores e crenças que, ao passar pelo seu crivo, são passíveis de legitimação. Como discutimos anteriormente, o sociólogo Pierre Bourdieu defende que a escola, assim como as demais instituições e organizações sociais, constitui-se em uma instância de poder cujo papel é consolidar e oficializar relações sociais, impondo definições de realidade:

Enquanto força formadora de hábitos, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação (...) (BOURDIEU, 1992, p. 211).

Nesse contexto, podemos avaliar que as instituições educacionais tendem a reproduzir e a legitimar as desigualdades sociais existentes, traços característicos das sociedades ocidentais atuais. Esse processo se estabelece através de sistemas de hierarquização cultural, quando determinadas manifestações são consideradas legítimas, enquanto outras são desvalorizadas e, portanto, ignoradas. Isso ocorre na medida em que as escolas, ao selecionar os saberes, privilegiam determinadas manifestações, ignorando diferenças sócio-culturais. Na verdade, elas impõem um modelo de socialização que é representativo de grupos sociais hegemônicos e, muitas vezes, não incorporam em suas atividades as vivências e expressões calcadas nas culturas populares. Essa desvalorização das práticas culturais de agentes sociais menos favorecidos é discutida por Bourdieu em sua crítica à interiorização, através de doutrinação e dominação, da expressão cultural avalizada socialmente por indivíduos com menor grau de influência nas sociedades. Nessa análise, ele define claramente, e, inclusive, exemplifica, a hierarquia desses bens culturais, analisando em oposição

aqueles que define como nobres (teatro, literatura, música clássica etc.) e menos nobres (cinema, história em quadrinhos, canção etc.) (BONNEWITZ, 2003, p. 104).

Trazendo essa discussão para a educação e sociedades brasileiras, chegamos a Paulo Freire, através da sua análise da estrutura social do país. Segundo o autor, está na nossa herança colonial, baseada na opressão do homem comum, a origem da nossa sociedade antidialógica e, portanto, antidemocrática. Nesse sentido, ele propõe uma educação que busque reverter esse quadro de mutismo social, baseando-se na contextualização do ensino e na criticidade, a fim de que sejam estabelecidas trocas efetivas entre as partes atuantes no processo. Freire acredita que, somente através da conscientização da sua problemática e do estabelecimento da comunicação entre os indivíduos, o homem comum pode se inserir no seu contexto, participando das decisões sociais e fazendo a sua história e a sua cultura. Sobre a necessidade de se estabelecer um ensino contextualizado no país Freire defende:

(...) uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmo de vida (FREIRE, 2008, p. 101).

A educação musical no Brasil não poderia se manifestar de outra forma. Como avalia Freire na sua análise sobre a tendência da sociedade brasileira em reproduzir padrões culturais europeus, característica do que ele denomina nossa alienação cultural, Maura Penna discute a frequência do estabelecimento no país de um padrão de ensino musical eurocêntrico – tratando-o como símbolo de uma cultura legítima. A autora analisa a problemática pedagógica desse processo, discutindo como o fracasso escolar pode ser mais provável quando, no processo de ensino-aprendizagem, não se valoriza o contexto musical dos alunos:

A revelação desses mecanismos relativos à atuação da escola é o que permite entender plenamente a nossa colocação anterior a respeito da música erudita, como um padrão que tem norteado o ensino na área: é o padrão a alcançar, legitimado pela escola, que a estabelece como a música a ser admirada; ao mesmo tempo, é um ideal inacessível, uma vez que a ação pedagógica só é eficaz sobre uma vivência cultural prévia, que a escola pressupõe, mas não promove sistematicamente.

Se a condição para o sucesso na escola, tanto no campo da música como no desempenho global, é uma competência prévia, gerada por experiências culturais que são desigualmente distribuídas na sociedade, a escola acaba por reproduzir essas desigualdades iniciais (PENNA, 2010, p. 44).

Roger Chartier analisa como são estabelecidos os processos de hierarquização cultural existentes no mundo social. O autor descreve como a origem da terminologia “cultura popular” está atrelada a uma concepção de distinção, na tentativa de circunscrevê-la e, portanto, isolá-la da cultura erudita. Chartier avalia que essa circunscrição se manifesta comumente através de dois modelos de descrição e interpretação, e os descreve:

O primeiro, no intuito de abolir toda forma de etnocentrismo cultural, concebe a cultura popular como um sistema simbólico coerente e autônomo, que funciona segundo uma lógica absolutamente alheia e irreduzível à da cultura letrada. O segundo, preocupado em lembrar a existência das relações de dominação que organizam o mundo social, percebe a cultura popular em suas dependências e carências em relação à cultura dos dominantes (CHARTIER, 1995, p. 179).

O autor analisa como essas concepções se afastam do “reconhecimento da igual dignidade de todos os universos simbólicos”, pois reproduzem as implacáveis hierarquias sociais. Dessa forma, ele descreve como se estabelece esses processos de distinção, reconhecendo que a cultura popular é, na verdade, plural nos seus usos e entendimentos:

O “popular” não está contido em conjuntos de elementos que bastaria identificar, repertoriar e descrever. Ele qualifica, antes de mais nada, um tipo de relação, um modo de utilizar objetos ou normas que circulam na sociedade, mas que são recebidos, compreendidos e manipulados de diversas maneiras (CHARTIER, 1995, p. 184).

Nas classes dos instrumentos de cordas friccionadas vemos, ainda hoje e com grande frequência, permanências da proposta de ensino desenvolvida pelos conservatórios europeus no século XIX, que buscaram adaptar a técnica desses instrumentos para a nova estética romântica, cultuada naquele momento. O autor Luiz Henrique Fiaminghi no artigo “O violino violado: o entremear das vozes esquecidas das rabecas e de ‘outros violinos’” analisa como o ensino desse instrumento passou, naquele momento, a valorizar “a grande linha melódica e a igualdade das arcadas em detrimento da clareza de articulação de pequenos motivos e da variedade nas inflexões de arco” (FIAMINGHI, 2009, p. 16). Na realidade, o autor analisa como o ensino conservatorial ignorou as técnicas originadas nas práticas populares que eram remanescentes na música instrumental por intermédio das danças, não incorporando a sintaxe do dialeto popular ao léxico disponível aos instrumentistas:

Desta maneira seria inútil procurarmos encontrar valores essenciais da diversidade musical na prática violinística do séc. XIX, em especial nos métodos de violino como os citados anteriormente. De fato, estes métodos visaram somente a manutenção da continuidade da transmissão de conhecimentos e do treinamento exclusivo para a interpretação de um único estilo musical, não voltando suas atenções para nenhuma outra prática a não ser aquelas pertencentes à “grande música”. Considerando que havia paralelamente extensos registros sobre as práticas violinísticas fora da tradição formada pelo romantismo, como por exemplo, os inúmeros tratados barrocos dedicados ao violino, e mesmo os provenientes da tradição popular, como as coletâneas de música violinística de Niel Gow, percebe-se a unilateralidade com que o ensino gerado pelo Conservatório se impôs (FIAMINGHI, 2009, p. 17).

Fiaminghi discute, ainda, como na estética romântica, embora os artistas buscassem inspiração nas práticas das camadas inferiores da sociedade, se estabelecia uma hierarquia, na qual a cultura popular sempre se situava em posição inferior, servindo de matéria-prima para a arte erudita. Trazendo essa análise para a realidade política do hemisfério sul, o autor estabelece uma analogia com as relações estabelecidas entre metrópoles e colônias, que em maior ou menor intensidade, perduram até os dias de hoje.

A partir da análise de Fiaminghi, podemos afirmar que a permanência de uma concepção conservatorial nas classes dos instrumentos de cordas friccionadas atualmente estabelece a manutenção de uma pedagogia baseada no elitismo e na prática não dialógica, através de uma imposição arbitrária de valores culturais legitimados. O próprio autor analisa a necessidade do ensino musical desses instrumentos se adaptar às novas demandas musicais que estão surgindo, na busca por novos padrões musicais:

Nunca houve tanto interesse em instrumentos e formações musicais fora dos padrões estabelecidos pelo romantismo. A brasilidade que Mário de Andrade tanto imaginava e defendia, no intuito de convencer os artistas brasileiros a buscarem suas identidades artísticas nos arredores de seus quintais, é agora abraçada por todos os segmentos culturais. Deixou de ser ideologia e é vivenciada como prática. Como consequência destas mudanças na interpretação, ocorreram ou deverão ocorrer outras, principalmente na área do ensino musical, que terá de se adaptar às novas demandas de formação de intérpretes.⁹

A análise de Fiaminghi sobre o ensino do violino pode ser estendida aos outros instrumentos de cordas friccionadas, pois estes passaram pelo mesmo processo de

⁹ Jornal da Unicamp, 25 de maio de 2009. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/maio2009/ju430_pag12.php#. Acessado dia 6 /7/ 2011.

adaptação técnica e musical ao longo do século XIX. Devemos destacar, portanto, que o baixo acústico se situa numa posição um pouco diferenciada, já que, apesar da sua tradição, ele se inseriu em importantes contextos da música popular, sendo a sua posição, hoje em dia, mais dialógica e diversa. Dessa forma, podemos analisar como, no campo musical brasileiro, existe um afastamento desses instrumentistas de cordas friccionadas da música popular, ficando, geralmente, restritos às atividades ligadas à música de concerto. Na cidade do Rio de Janeiro podemos destacar apenas o violinista francês Nicolas Krassik como exemplo de um instrumentista de cordas friccionadas que se dedica fundamentalmente à música popular e possui um trabalho consolidado. Podemos avaliar que a provável explicação para este fato não está na incapacidade do mercado em absorver essa demanda. O rápido estabelecimento do trabalho do músico, que teve início com sua chegada no Brasil há dez anos, é uma prova disso. O que vemos é um distanciamento das pedagogias desses instrumentos de uma concepção musical baseada na diversidade e um mercado de trabalho para a música erudita mais estável e seguro, quando comparado ao da música popular. Em depoimento por e-mail à autora, Krassik analisa o mercado da música popular brasileira para os instrumentos de cordas friccionadas através da sua inserção, bem como a necessidade de se estabelecerem pedagogias que abordem a música popular nesses instrumentos:

(...) o mercado da música popular, acho que tem bastante espaço sim, ainda tem pouquíssimas pessoas no mundo das cordas friccionadas, se interessando por ele, é uma pena pois eu acho que tem tudo a ver. Pelo que eu consegui em 10 anos nessa área, o público gosta, os outros músicos também, só falta ter mais pessoas se dedicando à música popular brasileira com esses instrumentos... O que não muda o fato que o mercado, de um modo geral, não é fácil não, tem que correr muito atrás, criar projetos novos, interessantes, etc. independente do instrumento... A minha inserção no mercado está sendo muito boa, trabalho bastante, com os meus projetos, às vezes acompanhando outros também, como Yamandú Costa e Gilberto Gil.

Da mesma forma, (...) na parte popular, não existe, que eu saiba, pedagogia diretamente direcionada para instrumentos de cordas friccionadas. Eu mesmo dou poucas aulas, falta de tempo, mas gostaria de poder participar mais. Eu trouxe comigo da França uma herança da tradição de violino popular, eu cresci ouvindo Stéphane Grappelli, Jean-Luc Ponty, Didier Lockwood, entre outros... Eu acho que seria interessante criar uma escola especialmente para isso, mas é um projeto grande, talvez um dia eu consiga fazer isso...

Tratando da questão pedagógica, foco da nossa análise, defendemos a importância de qualquer professor de música, independente do instrumento e do contexto musical vivenciado por ele, compreenda-se como um musicalizador, no sentido mais amplo do termo. Nesse contexto, apontamos o caminho proposto por Paulo Freire para uma

educação democrática, que contribua para a inserção do homem em seu contexto de maneira crítica e participativa. Essa concepção também vem ao encontro do que defende Maura Penna, na busca por um processo de musicalização baseado na conscientização do contexto musical de cada um e da troca de saberes entre as partes atuantes no processo, através de uma experiência musical baseada na diversidade:

(...) a musicalização não se exaure em si mesma. Ela articula-se à inserção do indivíduo em seu meio sociocultural, devendo, portanto, contribuir para tornar a sua relação com o ambiente mais significativa e participante. Dessa forma, cabe à ação pedagógica voltada para a aquisição de esquemas de percepção da linguagem musical desenvolver condições para a compreensão crítica da realidade cultural de cada um e para a ampliação de sua experiência musical (PENNA, 2010, p. 44-45).

Ainda segundo a autora, o ponto de partida para se estabelecer uma vivência musical diversa, sem mecanismos de hierarquização, está num processo de ensino que parta da experiência prévia do aluno, encarando-a como os alicerces das pontes que o levarão em direção à expansão do próprio universo (PENNA, 2010, p. 47). Fiaminghi, por sua vez, ao criticar a herança pedagógica deixada pelo romantismo, analisa:

Seguindo a receita utilizada em todas as ditaduras, uma formação musical ancorada em tamanha estandardização técnica, seria, analogamente, o mesmo tipo de violência que oferecer aos estudantes de humanidades uma biblioteca formada unicamente por livros de uma determinada corrente estética ou filosófica (FIAMINGHI, 2009, p. 20).

Como defende Paulo Freire, acreditamos que o processo de educação musical deve se utilizar da música como uma ferramenta para o desenvolvimento do indivíduo como ser social. Ela deve, portanto, estimular nos alunos suas capacidades crítica e de participação nos contextos em que atuam, através da percepção, apropriação e manipulação das diversas manifestações musicais disponíveis em seu ambiente. É nesse sentido, que se estabelece a crítica deste trabalho à pedagogia corrente dos instrumentos de cordas friccionadas atualmente. Baseada na sua herança conservatorial, ela não possibilita que os alunos desses instrumentos se insiram no contexto musical mais marcante da cultura brasileira, afastando-os das manifestações sociais que os cercam e mantendo-os restrito ao subcampo da música de concerto brasileira. Defendemos a importância das pedagogias dos instrumentos de cordas friccionadas incentivarem nos alunos a vivência e conscientização das músicas produzidas pelo Brasil, seus aspectos gramaticais e suas representações sociais, através de uma inserção crítica em seus

contextos para que possam participar deles ativamente. Dialogar com essa música significa valorizá-la, ignorar significa desvalorizá-la. Essa concepção vem ao encontro do que Margarete Arroyo compreende sobre o processo de aprendizagem musical, situando-o na esfera das representações sociais, como aspecto fundamental a ser relacionado no processo educacional:

Vale observar que as dimensões sociais, cognitivas e psicomotoras estão integradas na experiência musical. A aprendizagem da música não implica apenas tornar-se tecnicamente competente, mas interiorizar representações sociais que lhes dão sentido, como cultura. As organizações sonoras não são neutras, mas investidas de rede de significados (...). Esses significados dão sentido ao fazer musical e parece constituírem-se no estímulo básico para a própria aprendizagem. Psicológica e socialmente fazem sentido (ARROYO, 1999, p. 178).

Sobre a problemática gerada por um processo de ensino musical não dialogal, que impõe padrões e estruturas a serem reproduzidas, podemos avaliar que este tende a discriminar, de maneira velada, alunos que não obtiveram acesso prévio a esses bens culturais. Essa situação ocorre porque, muitas vezes, se estabelece, por parte dos alunos, dificuldades de adaptação a novos esquemas musicais, que muitas vezes são compreendidas pelos professores como ausência de “dom natural” ou falta de motivação (PENNA, 2010, p. 40). Maura Penna avalia que a tendência dos professores em desvalorizar a experiência do aluno é, muitas vezes, baseada em um preconceito com os estilos musicais mais comumente consumidos por crianças e adolescentes, e defende a utilização desses materiais no contexto escolar:

A musicalização, portanto, não deve trazer um padrão musical exterior e alheio, impondo-o para ser reverenciado, em contraposição à vivência do aluno. A cultura do oprimido – tantas vezes desconhecida, tida como não representativa, como totalmente determinada pela indústria cultural – é complexa e multifacetada, integrando elementos de conformismo e resistência. As diversas manifestações musicais, mesmo quando baseadas em estruturas mais simples, são sempre significativas, no contexto de vida de seus produtores (PENNA, 2010, p. 45).

Como objetivo último de sua proposta pedagógica, Paulo Freire propõe uma educação que promova a liberdade do indivíduo, que se expressa essencialmente pela possibilidade do exercício da sua capacidade criadora. Segundo o autor, para que o homem estabeleça uma relação efetiva com a sua realidade, é necessário herdar as experiências adquiridas, discernir, criar, recriar e, portanto, fazer sua cultura. Ainda

segundo Freire, quanto mais integrado ao seu contexto, quanto melhor o indivíduo puder compreendê-lo, mais apto ele estará para fazer opções, que constituem-se no conhecimento transformado em ação.¹⁰ É nesse sentido que a educação musical deve atuar, promovendo no aluno uma compreensão profunda do sentido da cultura produzida, a fim de que ele se insira nela e a manipule conscientemente. Nesse contexto, estabelecemos uma crítica à prática corrente das classes dos instrumentos de cordas friccionadas que baseiam-se, muitas vezes, na mera reprodução mecânica e inconsciente de esquemas musicais rígidos e pré-estabelecidos. Avaliamos que, sem uma vivência musical baseada na diversidade, os alunos possuem menos recursos para desenvolver suas capacidades criadoras, manipular sua cultura e de estabelecer opções em âmbito musical e social. Maura Penna também discute esse processo ao analisar o papel da música erudita em grande parte dos processos de musicalização praticados no país. Penna analisa como essa música tende a ser sacralizada, porque destinada para poucos, e propõe que ela seja apreendida pelos alunos como um bem simbólico significativo, através da sua compreensão, manipulação e até recriação. Ela discute, ainda, que cabe ao aluno escolher se esse bem cultural lhe convém, ou como lhe convém, o que é diferente de estar predestinado ou alheio a ele (PENNA, 2010, p. 47).

Podemos já, a partir dessa análise, propor algumas pontes de diálogo entre os subcampos musicais popular e erudito na pedagogia dos instrumentos de cordas friccionadas no Brasil. Fiaminghi defende o diálogo do violino com a rabeca, valorizando as particularidades de cada instrumento, como forma de emergirem novas possibilidades musicais:

(...) o encontro da rabeca com o violino tem muito a acrescentar em relação às quebras de procedimentos herdados da tradição e utilizados irrefletidamente para interpretação musical. Coloca-se aqui uma questão fundamental que enfoca este encontro pela ótica da sobreposição e não de oposição de linguagens. Transparências que não apagam as figuras cobertas pela nova camada de tinta, mas que somam uma nova cor a cada pincelada. A nova cor que não é imposta por oposição causada pela cobertura de uma espessa camada de tinta, mas que emerge inesperada, movida pelas vibrações da luminosidade de ambas as cores. Uso propositalmente a analogia pictórica, pois trata-se em última instância, de uma volta aos timbres, das particularidades de cada instrumento, e principalmente da não uniformização (FIAMINGHI, 2009, p. 19).

Outra possível ponte dialógica entre a música popular e os instrumentos de cordas friccionadas pode ser estabelecida através do vasto repertório composto e executado por

¹⁰ Para essa discussão, ver FREIRE, 1997, p. 49-54.

bandolinistas na música popular brasileira. A proximidade da digitação com o violino possibilita uma rápida correspondência, sendo possível a organização desse repertório num processo gradativo de dificuldade técnica para o violino ou para a viola, quando transposto uma quinta abaixo. Por último, podemos destacar a importância do violinista Fafá Lemos para a música brasileira. Pouco se sabe sobre esse músico que teve um importante papel na história da música popular brasileira, criando uma linguagem própria com suas interpretações criativas e tão pouco usuais no seu instrumento. Nascido no Rio de Janeiro, começou a estudar violino aos sete anos de idade. Foi criança prodígio e aos treze anos já era solista da Orquestra Filarmônica do Rio. Trocou a carreira de músico erudito pela de músico popular, onde atuou na orquestra do Cassino da Urca por seis anos e tocou em diversas boates e casas de show do Rio de Janeiro, chegando a organizar sua própria orquestra no ano de 1947. Em 1950, foi contratado pela rádio Nacional. Acompanhou Carmem Miranda em discos e turnê pelos EUA e gravou com os violonistas Laurindo de Almeida e Luiz Bonfá, e com a cantora Linda Batista. Ao lado de Chiquinho do Acordeon e Garoto, formou o lendário Trio Surdina.¹¹

Embora, como já discutimos anteriormente, as instituições escolares tendam a reproduzir as desigualdades existentes, através da seleção dos conteúdos que, muitas vezes, desvaloriza as diferenças sócio-culturais, é importante discutir que a escola é um lugar social dinâmico, passível de experimentações, sendo característico do cotidiano das práticas pedagógicas a possibilidade do novo. As propostas acima descritas são apenas pequenas pinceladas numa ampla tela de possibilidades. Cabe a nós, professores de música, estarmos sempre em busca de novos caminhos, compreendendo que a música é uma atividade artística e, portanto, um lugar de criação por essência. Defendemos a importância de que todas as partes atuantes nos processos educacionais se mantenham no constante esforço da ação e da reflexão, na busca por uma educação

¹¹ Sobre Fafá Lemos consultar: Maria Clara Valle. *Fafá Lemos – “O Cigano no Baião”*. Trabalho inédito. Pesquisa da matéria História da Música Popular Brasileira I do curso de Graduação em Música – UNIRIO, para aprovação em disciplina. Professor: Pedro Aragão. Rio de Janeiro, 2010.

Discografia de Fafá Lemos como sugestão de consulta:

- Cigano no baião/Saudades do Texas (1951) RCA Victor 78
- Grã-fino/Tico-tico no fubá (1951) RCA Victor 78
- Mentira de amor/Violino triste (1952) RCA Victor 78
- Dois malandros/Barrigudinho (1952) RCA Victor 78
- Meu guarda-chuva/Uma noite na Lapa (1952) RCA Victor 78
- ABC do amor/Ternamente (1953) RCA Victor 78
- Valsa do vira-lata/Se alguém disser (1954) RCA Victor 78
- Meu panamá/Zigeuner (1954) RCA Victor 78.

musical mais democrática. Como entende Maura Penna, é necessário que os professores não se estabeleçam em posições cômodas, repetindo acriticamente modelos tradicionais, ensinando como aprenderam. A constante busca do professor deve estar focada na experiência consciente, encarando a música como uma manifestação dinâmica e diversa (PENNA, 2010, p. 42-43).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a analisar processos de hierarquização cultural na educação musical, mais precisamente na pedagogia dos instrumentos de cordas friccionadas.

Buscamos refletir sobre as origens de uma prática pedagógica que, muitas vezes, exclui das classes desses instrumentos qualquer abordagem relacionada à tradição musical popular do país, no que concerne ao seu repertório e a seus elementos musicais característicos. Buscamos comprovar a hipótese de que há nesse contexto musical, ainda, uma forte cultura de desvalorização da música popular, fruto de uma sociedade impregnada por uma mentalidade elitista que, freqüentemente, desvaloriza as práticas e saberes da cultura popular. Dessa forma, discutimos a problemática pedagógica gerada por essa situação.

Utilizamos, para essa investigação, dois autores como fundamento teórico básico: Pierre Bourdieu e Paulo Freire. Em Bourdieu discutimos a sua análise sobre o papel da instituição escolar na sociedade, bem como o conceito de *violência simbólica*, utilizado pelo autor para descrever a imposição da cultura de um grupo de maneira arbitrária sobre outro. Em Paulo Freire, por sua vez, discutimos a sua análise sobre a estrutura social brasileira, bem como a sua proposta para uma educação que se exerça na prática dialógica, sentido mais profundo da democracia.

Através desses autores, refletimos sobre determinados valores existentes na sociedade e no campo musical brasileiros, que, muitas vezes, passam despercebidos ou são considerados superados. Tentamos ir além de um discurso festivo que exalta a música popular brasileira, mas que não reconhece a existência de uma desigualdade entre os subcampos musicais erudito e popular. Procuramos discutir como os mecanismos institucionais da sociedade brasileira privilegiam o incentivo à música erudita, enquanto que a música popular fica dependente do mercado musical, e, portanto, de uma lógica que não abrange a amplitude dessas manifestações. Essa situação se reflete diretamente no mercado de trabalho para os músicos populares que, como analisamos anteriormente, possuem grandes dificuldades de estabelecerem uma estabilidade profissional e financeira, precisando recorrer, freqüentemente, à atividade

docente para se manterem. A análise das desigualdades existentes no campo musical brasileiro partiu de um pequeno panorama histórico, na busca pela identificação dessa problemática na nossa literatura. Posteriormente, analisamos o campo musical brasileiro na atualidade, discutindo a lei de incentivo à cultura brasileira e aspectos do cotidiano profissional dos músicos eruditos e populares na cidade do Rio de Janeiro.

Por fim, nos debruçamos sobre a questão através de um prisma pedagógico, discutindo a problemática gerada por um ensino musical que não estabelece uma profunda relação dialógica com o contexto social em que está inserido, impondo padrões musicais rígidos e pré-estabelecidos. Nesse sentido, focamos a questão da pedagogia corrente dos instrumentos de cordas friccionadas que raramente aborda repertórios e elementos musicais característicos da música popular brasileira, mantendo-se numa tradição conservatorial que remonta ao século XIX. Discutimos a necessidade de qualquer professor de música, independente do instrumento e contexto em que atua, se compreender num processo educacional mais amplo, na busca por uma pedagogia musical mais democrática. Defendemos a importância do constante esforço da ação e reflexão, por parte dos profissionais da educação, em direção à diversidade. Como avalia Paulo Freire, acreditamos que o processo educacional deve promover a formação de um ser social. Dessa forma, o ensino musical deve ser baseado na promoção da conscientização do contexto vivido e o acesso a materiais musicais diversos, como forma de se contribuir para a formação de indivíduos participativos em âmbito social e musical, capazes de manipular, criar e recriar e, portanto, fazerem sua cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mário de. A Música e a canção populares no Brasil. In: *Ensaio sobre a música brasileira*. 3ª ed. São Paulo: Martins, 1972, p. 163-188.

ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Tese [Doutorado em música]. Porto Alegre: Programa de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

ASSIS, Machado. *Contos escolhidos*. São Paulo: O Globo/ Klick Editora, 1997.

BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

_____. *Razões Práticas – sobre a teoria da ação*. Campinas – SP: Papyrus, 1996.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CHARTIER, Roger. *Estudos Históricos. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico*. Rio de Janeiro: 1995.

CLARA VALLE, Maria. “Fafá Lemos – ‘O Cigano no Baião’”. Trabalho inédito. Pesquisa da matéria História da Música Popular Brasileira I do curso de Graduação em Música, UNIRIO para aprovação em disciplina. Professor: Pedro Aragão. Rio de Janeiro, 2010.

FIAMINGHI, L. H. *O violino violado: o entremear das vozes esquecidas das rabecas e de outros violinos*. Per Musi, Belo Horizonte, n. 20, 2009, p. 16-21.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JORNAL COMUNICAÇÃO. Curitiba. 23 de julho de 2009. Disponível em: <http://www.jornalcomunicacao.ufpr.br/node/6891>. Acessado dia 21/6/2011.

JORNAL DA UNICAMP, Campinas, 25 a 31 de maio de 2009, ano XXIII, nº 430. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/maio2009/ju430_pag12.php#. Acessado dia 6/7/2011.

MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MENDES, Gilberto. A Música. In: ÁVILA, Affonso (org.), *O Modernismo*, São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 127-137.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

_____. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p. 71-79, set. 2003.

REQUIÃO, Luciana. *Eis aí a Lapa...* São Paulo: Annablume, 2010.

ROMERO, Avelino. *Hino nacional brasileiro: que história é esta?* *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo, n. 38, p. 21-42, 1995.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper; FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. *Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu*. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676_924.pdf. Acessado dia 13/6/2011.