

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Simone Nogueira Rasslan

O SUJEITO-ATOR E A MÚSICA NA CONSTITUIÇÃO DE SI:
uma perspectiva narrativo – biográfica.

Porto Alegre
2014

Simone Nogueira Rasslan

O SUJEITO-ATOR E A MÚSICA NA CONSTITUIÇÃO DE SI:

uma perspectiva narrativo – biográfica.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Leda de Albuquerque Maffioletti
Linha de Pesquisa: Educação: Arte, Linguagem e Tecnologia

Co-orientação: Prof. Dra. Rosa Maria Bueno Fischer
Linha de Pesquisa: Ética, Alteridade e Linguagem na Educação

Porto Alegre
2014

CIP - Catalogação na Publicação

Rasslan, Simone Nogueira

O Sujeito-ator e a música na constituição de si:
uma perspectiva narrativo – biográfica. / Simone
Nogueira Rasslan. -- 2014.
160 f.

Orientadora: Leda Albuquerque Maffioletti.
Coorientadora: Rosa Maria Bueno Fischer.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Constituição de Si.. 2. Música.. 3.
Narrativas.. 4. Formação teatral.. I. Maffioletti,
Leda Albuquerque, orient. II. Fischer, Rosa Maria
Bueno, coorient. III. Título.

AGRADECIMENTOS

Às minhas professoras, Leda Maffioletti e Rosa Maria Bueno Fischer, com quem tive o grande privilégio de compartilhar esses dois anos de mestrado. Agradeço à Leda Maffioletti, por sua orientação, estimulando minha produção escrita com um olhar narrativo e carinhoso, e à Rosa Maria Bueno Fischer, por sua co-orientação apresentando-me a paixão no contato com os estudos de Michel Foucault. Duas mulheres que trazem em suas histórias de vida a dedicação à pesquisa e ao ensino, ambas com trajetórias pessoais de entrega ao trabalho e à vida com força e coragem peculiares sem nunca perder a suavidade;

Aos professores Gilberto Icle, Maria Helena Abrahão e Celina Alcântara, que participaram da banca de qualificação do projeto de pesquisa contribuindo para apurar o meu crescimento e o processo de investigação;

Ao programa de Pós-Graduação em Educação, coordenado pelas professoras Maria Stephanou (mãe do Lucas e da Julia que, quando crianças, foram meus alunos) e Beatriz Vargas Dorneles;

Aos funcionários do PPGEDU, pelo apoio, receptividade e esclarecimentos ao longo do curso;

À CAPES/REUNI, pelo auxílio financeiro que viabilizou esta pesquisa;

Aos Professores Esther Bayer (in memoriam), Gilberto Icle, Nádia Geisa, Jorge Alberto Ribeiro e Fabiana Marcello, por todos os encontros presenciais em disciplinas cursadas antes e durante o curso do mestrado, indicando textos e livros que qualificaram e alimentaram minha maneira de pensar e meu estudo;

Aos colegas do grupo de estudos e pesquisa EDUCAMUS: Iuri Correa, Juliana Pedrini, Soraia Santana, Fernanda Anders e Mariana Lopes, por nossa vivência, nossos encontros e nossas discussões que participaram diretamente da elaboração deste trabalho, em especial ao Iuri, por ter colocado a “mão na massa”, sendo minucioso, direto e carinhoso nos seus argumentos;

Ao Daniel Bueno Fischer, por estar sempre presente, por sua amizade e por sua ajuda na elaboração desta pesquisa, contribuindo com seus conhecimentos na língua inglesa;

À Norma Ataíde, por sua ajuda precisa nos momentos mais difíceis dentro e fora deste trabalho;

À Cristina Bertoni dos Santos (Kiti, querida) pela amizade, pelos compartilhamentos teóricos, por sua colaboração verdadeira ao ouvir com atenção minhas dúvidas, provocando-me a repensar condutas de escrita;

À Luciane Cuervo, pelo convite para integrar o grupo de estudos e pesquisa EDUCAMUS, o que possibilitou minha reaproximação com a academia;

Aos atores da Cooperativa de Artistas Teatrais - OIGALÊ, pela parceria de tantos anos, por sua colaboração e tempo dispostos e por entender esta investigação como um outro modo ou possibilidade de formação;

Ao Colégio Monteiro Lobato, pelo período de afastamento concedido para dedicação ao Mestrado;

À Adriana Marques (*in memoriam*), pelas experiências compartilhadas na vida;

À minha família, mesmo distante, por sua presença na minha prática, nos ditos e não ditos de todos os dias, pela responsabilidade e oportunidade de ter a arte como inserção no mundo. Sempre grata aos meus pais, Sultan Rasslan e Irene N. Rasslan, por plantar em mim a semente da arte de educar;

Ao meu querido companheiro Álvaro Rosa Costa, com quem compartilhei todas as minhas dúvidas e que sempre esteve disponível para discutir o “sujeito, o discurso, a verdade”, mesmo sabendo que eu andava “sonhando com o tal sujeito”. Por sua verdade, por sua *parrhesia*. Por sua arte;

À minha filha, Madalena Rasslan Fischer, que oferece sua poesia, seus livros, sua música, sua presença e seu carinho que melhoram minha vida. Meu amor incondicional.

*A verdade tem que estar exatamente
no que não poderei jamais compreender.
E, mais tarde, seria capaz de posteriormente me entender?*

Não sei.

O homem do futuro nos entenderá como somos hoje?

*Ele distraidamente, com alguma ternura distraída,
afagará nossa cabeça
como nós fazemos com o cão que se aproxima de nós
e nos olha de dentro de sua escuridão,
com olhos mudos e aflitos.*

*Ele, o homem futuro,
nos afagaria, remotamente nos compreendendo,
como eu remotamente ia depois me entender,
sob a memória da memória da memória já perdida
de um tempo de dor,
mas sabendo que nosso tempo de dor
ia passar assim como a criança não é
uma criança estática,
é um ser crescente.*

(LISPECTOR, Clarice. *A Paixão segundo G. H.*)

RESUMO

O presente trabalho pretende compreender os modos de subjetivação pelos quais atores tornam-se sujeitos de sua prática musical. O material empírico desta pesquisa são as narrativas dos profissionais das artes cênicas que executam vocal e instrumentalmente as trilhas sonoras de seus espetáculos ao vivo. Foram obtidas, por meio de entrevistas, narrativas individuais com dois participantes e uma entrevista coletiva de seu grupo de trabalho. A abordagem teórica apoia-se nos fundamentos da pesquisa narrativa, principalmente no aporte de Jerome Bruner (2002; 2000) e nos estudos sobre discurso, saber e sujeito de Michel Foucault. A análise dos dados foi realizada com uma inspiração na perspectiva arqueológica foucaultiana, que entende o discurso como prática radicalmente histórica, inseparável das relações de poder, da produção de saber e da produção de sujeitos e subjetividades. As reflexões deste estudo permitiram compreender que a constituição musical do ator é condição inevitável para sua prática profissional; igualmente, que a subjetividade inscrita na apropriação da experiência musical, ao longo da vida, ocorre como cuidado de si e prática de si, e se torna fundamental para o aperfeiçoamento do ofício do ator e para a constituição de si mesmo.

Palavras-chave: Constituição de Si. Música. Narrativas. Formação teatral.

ABSTRACT

This work intends to understand the modes of subjectivation through actors become subjects of their musical practice. The research's empirical material is the narratives of the drama professionals who perform their plays' soundtracks in live by using voice and instruments. Narratives were collected through individual narrative interviews with two participants and a collective interview with their work group. The theoretical approach is narrative inquiry fundamentals, particularly Jerome Bruner (2002; 2000) contribution and Michel Foucault studies of discourse, knowledge and subject. The data analysis was inspired by the foucauldian archaeological perspective, that considers discourse as a radically historic practice, inseparable of power relationship, knowledge production and production of subjects and subjectivities. Reflections from this study allowed comprehending that actor musical constitution is inescapable condition for his professional practice; that subjectivity registered in the musical experience appropriation along the life takes place like care of the self and practice of the self, and it becomes fundamental for the actor's craft improvement and self-constitution.

Keywords Constitution of the self. Music. Narratives. Theatrical education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: uma breve autobiografia.....	09
2. OS SUJEITOS DA PESQUISA: mais de uma década de Oigalê.....	16
3. MUSICALIDADE NA AÇÃO CÊNICA: revisão bibliográfica.....	21
4. APROXIMAÇÕES TEÓRICAS: método (auto)biográfico e Michel Foucault.....	31
5. O POSSÍVEL NO ANDAMENTO DA PESQUISA.....	37
As entrevistas: como foi possível realizá-las.....	37
Que pesquisa é esta?.....	41
A arte da mediação na pesquisa narrativa.....	42
6. ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS ATORES.....	48
Mas, antes disso: mãe.....	49
Infância e família: quando eu era menor.....	65
Mídias(TV, discos, rádio).....	78
Adolescência: “o universo num grão de areia”.....	89
A música na escola: “uma canção inocente”.....	107
O olhar dos outros: a música no trabalho.....	119
• O olhar dos atores para a atividade dos músicos formadores.....	120
• O olhar de dentro do grupo dos colegas atores.....	132
O presente: “ampliou a visão musical da vida!”.....	141
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS: notas do sensível.....	149
REFERÊNCIAS.....	153
APÊNDICES.....	161

1 INTRODUÇÃO: uma breve autobiografia

Este estudo foi desenvolvido no grupo EDUCAMUS (Grupo de Estudo e Pesquisa em Música e Educação que está vinculado à linha de pesquisa: Educação: Arte Linguagem Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - PPGEDU/UFRGS) que possui como coordenadoras as professoras Leda Maffioletti e Luciane Cuervo. Situa-se no campo da pesquisa (auto)biográfica, mais especificamente na linha de pesquisa Narrativa em Educação Musical, entendida como o estudo através de “meios múltiplos e lentes múltiplas, para o exame das complexidades novas e recorrentes da música na vida e na aprendizagem” (BARRETT & STAUFFER, 2009, p. 19). Um de seus fundamentos de maior importância é a narrativa como ação educativa, seja relato oral ou escrito. Dessa forma, o trabalho ético do pesquisador só está completo, ou mais completo, quando o próprio se submete ao processo de se autonarrar, mesmo procedimento pelo qual os entrevistados passam. Como posso propor aos participantes da pesquisa que relatem suas histórias de vida com a música se eu mesma não passei pelo processo? O método da pesquisa narrativa precisa considerar o envolvimento da subjetividade dos participantes da pesquisa e o papel do pesquisador como mediador das narrativas de histórias de vida ligadas à música. Passar pelo processo de narrar-se é uma condição ética para colocar-se no lugar do outro e sentir, com ele, o que se passa no momento de se narrar.

Entro no território da história do pensamento, da história de vida, procurando pensá-la como Foucault o fez na introdução de seu livro *A arqueologia do saber*, ao referir-se ao campo da pesquisa historiográfica. Para o pensador, seu modo de tratar a história tem a ver com

[...] multiplicar as rupturas e buscar todas as perturbações da continuidade, enquanto a história propriamente dita, a história pura e simplesmente, parece apagar, em benefício das estruturas fixas, a irrupção dos acontecimentos (FOUCAULT, 2013, p. 6).

Guardadas todas as proporções, penso que seria possível apropriar-se de histórias de vida e analisá-las também nessa perspectiva, com um olhar sobre aquilo que é ruptura e descontinuidade. Assim, de certa forma, imagino estar aproximando o método (auto)biográfico dessa concepção de Foucault. Marie-Christine Josso batiza esses episódios de rupturas e perturbações da continuidade com o nome de “momentos-charneira”, referindo-se a ocasiões em que

[...] o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo, ou o que mobilizou a si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança (JOSSO, 2010, p.70).

Foucault, em *A Hermenêutica do Sujeito* (2011), põe o foco na maneira como o sujeito (cidadão grego) ocupa-se de si mesmo, na intenção de se tornar melhor. Com essa “inspiração”, passo a narrar aqui algumas das rupturas, dos “momentos-charneira” (JOSSO, 2010, p.70) que me levaram de volta ao estudo, ao mestrado e, conseqüentemente, à pesquisa acadêmica. Na introdução desta pesquisa, ocupo-me então com a escrita de uma parte da minha vida que entendo fazer sentido para a elaboração deste trabalho. Escrever sobre minha constituição como estudante de mestrado torna-se, portanto, uma necessidade.

Estava no trabalho, “dando aula”, quando fiquei sabendo que havia passado na seleção do mestrado. A felicidade foi grande! Obtive uma boa nota! Meu nome era o primeiro da lista de aprovados da linha de pesquisa escolhida (isso ainda é significativo: ser bem avaliado). Sim, fui bem avaliada e isso queria dizer, pelo menos naquele momento, que estava em condições de entrar no ambiente acadêmico-científico. A emergência desse fato em minha vida só foi possível porque o contexto foi propício, os acontecimentos anteriores, as rupturas, as fendas, que passo a narrar aqui, foram responsáveis também por essa conquista.

O ano de 2008 estava em andamento. Levava minha rotina sem suspeitar do que a vida estava a me reservar. Dividia meu tempo entre o trabalho no espetáculo musical *Rádio Esmeralda*¹, como professora de música no colégio Santa Rosa de Lima (hoje extinto), na formação musical de atores, em vários grupos, participando em montagens esparsas, também como compositora de trilhas sonoras. O espetáculo *Rádio Esmeralda* tinha uma carreira de êxitos. Até aí, “tudo bem”, a não ser o conflito que vinha vivendo como artista. Um conflito que dizia respeito principalmente à autoria. Para o público, *Rádio Esmeralda* continuava sendo um espetáculo popular e divertido, mas internamente as relações entre os protagonistas do projeto inicial estavam estremecidas. Não havia mais o mesmo frescor do início, nossos desejos já não eram consonantes ou já não conseguíamos resolver nossas dissonâncias.

¹¹Radio Esmeralda, cuja estreia ocorreu em 2000, com CD lançado em 2003, foi um espetáculo musical com concepção e direção de Hique Gómez que esteve em cartaz durante nove anos, percorrendo boa parte do Brasil. Criamos, Adriana Marques e eu, os textos, roteiro, arranjos e personagens, atuando e cantando juntas. Eu também era responsável pela direção musical e pela execução instrumental (piano e teclado).

Precisava fazer um novo trabalho, no qual me colocasse de forma mais integral, cujo foco fosse mais musical, menos teatral, de modo que o repertório escolhido falasse mais das minhas escutas de vida. Já vinha organizando havia algum tempo um repertório contendo músicas que fizeram parte da minha estrada musical de alguma forma e que, reunidas, eram mais de cinquenta. Queria compartilhar essas ideias com outros parceiros, trabalhar com outra sonoridade, outra formação instrumental e vocal. Resolvi, num impulso único, concorrer a uma temporada no edital de ocupação dos teatros municipais de Porto Alegre, para estreiar o meu novo trabalho na Sala Álvaro Moreyra, o qual batizei de *Xaxados e Perdidos*, e que considero meu primeiro trabalho solo. Os parceiros corresponsáveis por esse empreendimento foram Álvaro Rosa Costa e Beto Chedid, ambos “xaxados” da vida no teatro.

Nunca um nome foi tão significativo: “*Xaxados e Perdidos*”! Dois meses depois de sua estreia, Adriana Marques morreu, e com esse acontecimento o show *Rádio Esmeralda* saiu do ar. Perdi, ao mesmo tempo, minha amiga e parceira, meu trabalho de sucesso e, portanto, minha estabilidade financeira.

Como se não bastasse, no ano seguinte (2010) o colégio Santa Rosa de Lima encerrou suas atividades por falta de alunos. E lá se foi mais um porto seguro para mim. O colégio era uma fundação de pais, cujo projeto construtivista acolhia uma comunidade que procurava um trabalho de educação que valorizasse a produção das crianças. Nesse colégio aprendi a “dar aulas”. Fui professora no currículo durante dezenove anos, além de desenvolver projetos extra-curriculares como o coral de adultos, que se mantém até hoje (agora com o nome de CantaVentos), o coral infantil Coraloquê e a orquestra Infanto-Juvenil.

A vida mudou muito naqueles dois anos. A presença brutal da morte, do finito, da inconstância e de todos os subprodutos que podem advir dessas presenças, mudou o rumo da vida. A presença da morte do outro é a nossa própria morte. Nossas perdas nos fazem entender um pouco quem somos. Bakhtin define bem o que sinto.

O medo da minha morte e a atração pela continuidade da vida é de índole essencialmente diversa que o medo da morte de outra pessoa íntima e do empenho de proteger-lhe a vida. Falta ao primeiro caso o elemento que no segundo é essencial: a perda, a perda da pessoa única qualitativamente definida do outro, o empobrecimento do mundo da minha vida onde esse outro estava e agora não está – esse outro único e definido (é claro que não se trata de uma perda vivenciada apenas de maneira egoísta, porquanto toda a minha vida pode perder seu valor depois que o outro a abandonou (BAKHTIN, 2011, p. 95).

A ruptura causada pela perda abre o terreno para o novo. Aquilo que ainda não fiz e que tenho vontade de fazer.

Foi em meio a esse turbilhão de emoções e fraturas que decidi me dar o direito de voltar a estudar. Estava ensaiando esse processo havia algum tempo, cursando algumas disciplinas do Programa de Educação Continuada (PEC) do Programa de Pós-Graduação na Faculdade de Educação, o que foi fundamental para que pudesse amadurecer meu foco de pesquisa, pois acumulara muitas perguntas e muitas práticas a problematizar.

No mesmo mês em que lancei o CD *Xaxados e Perdidos*, fui selecionada para o mestrado em Educação. Agosto de 2012.

Gravar o disco e experimentar o processo de escrita acadêmica foram produtos com os quais ocupei-me integralmente a partir de então. Ao mesmo tempo em que me submeti à escrita em procedimento de interiorização, fiz o processo inverso, lancei-me num arremesso sem medo, ou inconsequente. Lembro-me da infância, quando subia em árvores e, num só golpe, num grito de coragem, “Mulher, coragem e fé!”, arremessava-me da seringueira, árvore que, pra mim, tem outro significado: lar. Talvez por causa das palavras que cortavam o ar, como um antídoto a qualquer dor ou dano corporal, reafirmava o meu arrojo. As mesmas palavras com as quais hoje rasgo o papel branco.

Quando colocamos em palavras a nossa experiência, estamos criando. A memória diz respeito sempre a algo que já não está. Se não está, é preciso invocar no presente aquele passado. Nesse procedimento, acabamos inventando, recriando esse “antes” que está “agora”. Nas palavras de Rancière, “*inventar* é da mesma ordem que *recordar*.” (RANCIERE, 2004, p.46). Ao tocar o tema da memória, lembro-me de um texto que Rosa Fischer dedica, numa escrita muito delicada, à fotógrafa e diretora Agnès Varda. É um relato da experiência de intensidade que o documentário (auto)biográfico² de Agnès provoca e ao mesmo tempo potencializa em sua escrita. O fragmento do texto de Rosa Fischer que nos interessa especialmente sobre o papel da memória (matéria prima do método (auto)biográfico) é este:

A frase “Hoje criei imagens que me habitam há muito tempo” é dita por Agnès na passagem em que ela aparece às margens do rio Sena, exatamente no mesmo lugar em que, nos anos 1940, vivendo com a família em Paris, a diretora de cinema em potencial ia à biblioteca do Louvre e lia Mallarmé, Baudelaire e Rilke, recordando que por vezes, em casa, poemas eram experimentados junto a sacos de areia – proteção contra os bombardeios –, já que no novo país parte da Europa estava ainda sob a ocupação alemã. Esse recurso narrativo é básico no filme: visitar os mesmos lugares do passado, falar do tempo vivido, mas, como nos ensina Bergson (1999), de um modo pelo qual a memória existe como um minucioso e árduo trabalho – trabalho feito no (e a partir do) presente. Belíssima essa aparente contradição: *criar o que já me habita* (FISCHER, 2012a, p.03).

² O filme, lançado em 2008, foi exibido no Brasil com o título *As Praias de Agnès*, em 2012. Esse texto de Rosa Fischer foi escrito por ocasião do V CIPA (Congresso Internacional de Pesquisa (auto) Biográfica – coordenação de Maria Helena Abrahão) ocorrido em julho de 2012, mesmo ano em que o filme foi exibido no Brasil.

Assim como aconteceu com Rosa Fischer ao assistir ao filme de Agnès Varda, sinto-me provocada a escrever sobre a intensidade produzida pelo Outro. Minha percepção é que a vida, com suas façanhas, seus encontros e desencontros, é a presença que me impele a escrever. As parcerias da vida, os textos, autores, colegas de trabalho, alunos, sala de aula (seja ela onde for, no espaço que for), trabalhos artísticos musicais e teatrais, todos constituem a matéria, a substância da minha escrita. Tomo emprestadas as palavras de Larrosa e Kohan para trazer a escrita para o âmbito da experiência: “A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos com Foucault que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido”³(LARROSA; KOHAN *In* RANCIERE, 2004, p. s/n).

Sinto necessidade de contar um pouco sobre o que passei, sobre o encontro com os Outros. A preparação musical de atores é uma dessas experiências que me instigam há mais de uma década. É importante a produção das pessoas com as quais trabalho; percebo, na prática, o quanto o ator necessita do conhecimento musical para seu trabalho e, ao mesmo tempo, o quanto sente falta de informação e vivência nesse campo. Reconheço no ofício do ator um lugar de multitarefas: o mesmo profissional é capaz de estar em cena percebendo o ritmo do espetáculo como um todo, o texto, lembrando o seu posicionamento na cena, coreografia, o objeto cênico que precisará usar na próxima intervenção, a música, a interação com o público, enfim, um sem-número de informações e articulações que acontecem, geralmente, ao mesmo tempo. Então, antes de tudo, confesso que sou uma admiradora do trabalho do ator. **Me intriga indagar como esse profissional, capaz de tantas ações concomitantes, elabora sua produção musical. Pergunto-me: haveria uma pedagogia musical específica para o ator?**

Tal questionamento produz o desejo de investigar, de realizar a presente dissertação, com o objetivo de analisar como os atores, profissionais das artes cênicas – que optam pela performance musical instrumental e vocal ao vivo durante seus espetáculos –, tornam-se sujeitos de um aprendizado e de uma performance musical, de uma produção com música, e a ela conferem possíveis e diferenciados sentidos. Quis investigar a partir da experiência musical dos atores. Experiências que emergem de suas narrativas e de suas subjetividades.

É fundamental desde já esclarecer os conceitos de sujeito, subjetividade e subjetivação que são considerados no presente trabalho a partir dos estudos de Michel Foucault. Para o autor, a palavra *subjetividade* é compreendida como as “experiências que o sujeito faz de si

³ É o que diz Larrosa e Kohan na apresentação da coleção *Educação: Experiência e Sentido*, da qual a obra de Jacques Rancière (*O Mestre Ignorante : cinco lições sobre a emancipação intelectual*, 2004) faz parte.

mesmo, num jogo de verdade em que é fundamental a “relação consigo” – outro conceito foucaultiano básico, desenvolvido especialmente em seus últimos escritos” (FISCHER, 2002, p. 154). Foucault, em *A Hermenêutica do Sujeito*, trata de questões que, penso, têm relações bastante estreitas com elementos do método (auto)biográfico -- método que confere às narrativas dos sujeitos o espaço de excelência como uma técnica de elaboração de si, do olhar para si, do cuidado de si e da relação consigo.

O termo *sujeito* está diretamente relacionado à concepção de poder. Apoiando-me nos estudos de Foucault, entendo o sujeito tanto como espaço de submissão ao outro como também a si mesmo, através de práticas do conhecimento de si. São dois modos de entender o sujeito que operam de forma complexa e que não se excluem ou se negam.

A abordagem (auto)biográfica é a escolha metodológica desta pesquisa e pode ser vista como esse “chamado” a olhar para si, na medida em que a proposta é efetivamente ouvir os atores, profissionais das artes cênicas, para problematizar seu envolvimento com a música, elaborado ao longo da vida e compartilhado em diferentes situações – questões que já foram tratadas na abordagem tridimensional de Clandinin & Connelly e que estão ligadas ao conceito de experiência, que acredito ser alicerce deste trabalho. Nessa tridimensionalidade estão embutidas as noções de *interação*, em que o social e o pessoal estão implicados; de *tempo*, em que aparecem o presente, passado e futuro; e *lugar*, a situação vivida, envolvendo sujeitos em espaços e tempos diferentes (inclusive colegas de trabalho com os quais compartilham o processo de construção estética de suas obras teatrais). Procuo, por meio dessas narrativas, pensar como alguns atores se tornam sujeitos de sua “vida musical” e de que maneira esse modo de subjetivação adquire presença em decisões tomadas durante seu trabalho em cena.

A narração ocupa um papel fundamental nesta pesquisa. Um papel de intertextualidade. A narrativa existe também na medida em que houver um “para quem”, um “endereçamento”, quem a ouça, uma interação, a presença de interlocutores. É exatamente nos interstícios de tais contrapontos que o pesquisador torna-se também coautor, integrado ao processo e, ao mesmo tempo, distanciado o suficiente para, em cooperação com o sujeito da narração, analisar sua fala, seu texto, e portanto, a prática que emerge dessa narrativa.

A pergunta desta pesquisa é: **de que modo os atores tornam-se sujeitos da sua prática musical⁴**? Os atores participantes desta pesquisa fazem parte da Oigalê – Cooperativa

⁴Estou utilizando o termo “prática musical” de forma ampla, para o que corresponde à participação da música na prática cotidiana individual e coletiva. Entende-se: dança, reuniões, festas, shows, festivais de música, espetáculos de teatro, experiências religiosas, audição musical, execução musical vocal e instrumental usando

de Artistas Teatrais. São profissionais dedicados essencialmente ao teatro de rua, tendo em seus espetáculos a preocupação com a execução ao vivo de sua trilha sonora, instrumental e vocal.

A arte de escrever esta dissertação investigando a maneira como atores entendem sua formação musical está ligada à minha própria formação. Estou atada aos sujeitos de minha investigação pelo fato de ser formadora musical no teatro, e essa condição é a minha própria formação no ato de escrita da dissertação presente. Alimento-me do que Rosa Fischer, em seu texto *Escrita Acadêmica: a arte de assinar o que se lê*, já havia pensado e escrito:

[...] há que se prestar atenção ao fato de que, ao pesquisar, ao pensar, ao escrever, estamos investindo em nós mesmos, numa espécie de exercício daquilo que os gregos clássicos entenderam como "arte da existência". Assumir uma posição teórica, explorar ao máximo o pensamento de alguns autores que passam a fazer parte de nós mesmos, relançar a herança, e, de outro modo, como sugere Derrida, passar a orientar nosso olhar (agora convertido) por esses outros olhares, sem, entanto, deixarmos de ser nós mesmos, de falar dessa pessoa única que aqui está a pensar, sem deixarmos de estar atentos ao nosso país, ao nosso lugar, ao nosso tempo, às agruras e belezas do espaço e da hora que habitamos - esse é o grande desafio, esse é o grande exercício do que estou chamando aqui de conversão do olhar na escrita acadêmica, como cuidado consigo, como escrita de si, como arte da existência (FISCHER, 2005, p. 125).

2 OS SUJEITOS DA PESQUISA: mais de uma década de Oigalê

*Xô de teatro é muito lindo de se ver
Seja no palco, auditório ou na rua
O nosso ofício é mostrar para vocês
Um espetáculo elegante,
Côsa fina e muito sua
(Gustavo Finkler)*

O assunto a ser tratado aqui é a trajetória musical do grupo que escolhi (ou por quem fui escolhida) estudar com o propósito de analisar, por meio de suas narrativas de história de vida, como os atores se constituem musicalmente. Os sujeitos da pesquisa, portanto, são os atores que fazem parte da Oigalê Cooperativa de Artistas Teatrais⁵, grupo existente desde 1999. Dois atores participaram contribuindo, cada um, com suas narrativas de história de vida em duas entrevistas individuais e também numa entrevista coletiva, com a colaboração da maioria do grupo de atores da Oigalê. Alguns pontos importantes (considerados pelos atores) que fundamentam a produção da Oigalê Cooperativa de Artistas Teatrais são: o trabalho contínuo de preparação; estudo e pesquisa; a preocupação em “fazer uma cultura pública, não do poder público, mas da população, [e] mostrar a nossa cultura, nossos costumes, nossas lendas, o lugar onde vivemos: o sul do Brasil, o Rio Grande do Sul”⁶ procurando, como Guimarães Rosa ou Leon Tolstoi, cantar o seu lugar; a sua aldeia e ao mesmo tempo ser singular sem deixar de ser plural. “O sertão está em toda a parte” (ROSA, 1994, p.4).

O grupo, no momento da pesquisa, tem um núcleo composto por três atores fundadores e sete atores que foram selecionados para integrarem o elenco dos cinco espetáculos que estão em repertório; outros quatro estão fora de repertório; e um estreou durante a elaboração da dissertação, no segundo semestre de 2013. Outro produto do grupo que está sendo elaborado é o “Xô de Teatro”, show de música que tem no seu repertório canções que fizeram parte dos espetáculos no decorrer desses 15 anos de existência do grupo. Este trabalho deverá estreiar em junho de 2014 e é a possibilidade de releitura, pelo próprio grupo, das canções dos espetáculos realizados durante os toda sua trajetória. Nesse processo, os atores relembram ou aprendem – aqueles que não foram do elenco daquele trabalho – as canções que fazem parte dos espetáculos encenados, compondo coletivamente novos arranjos musicais, instrumentais e vocais.

⁵ Para informações mais detalhadas sobre o grupo, sua trajetória, imagens, músicas, elenco e espetáculos, consultar: <<http://www.oigale.com.br>>

⁶ Texto que integra o próximo espetáculo do grupo, *Xô de Teatro*, que tem estreia marcada para 2014 e que faz parte das comemorações dos 15 anos de existência da Oigalê.

A Oigalê Cooperativa de Artistas Teatrais, ao longo desses 15 anos de existência, produziu dez espetáculos. dentre estes, nove apresentaram trilha original executada ao vivo, e um, trilha gravada. Com relação ao espaço, três foram concebidos para espaço fechado, ao passo que os demais foram para rua.

São eles: *Deus e o Diabo na Terra de Miséria* (1999), *Mboitatá: a Verdadeira História da Cobra de Fogo dos Pampas* (2001), *Cara Queimada* (2001- sala, com trilha gravada), *O Negrinho do Pastoreio* (2002), *A Máquina do Tempo* (2005), *Uma Aventura Farroupilha* (2006 - sala), *Miséria Servidor de Dois Estancieiros* (2008), *Era uma Vez...Uma Fábula Assombrosa* (2009 - sala), *O Baile dos Anastácio* (2012) e *O Circo dos Horrores* (que teve estreia no segundo semestre de 2013).

Esses artistas já fizeram apresentações no Uruguai, Argentina e Portugal, além de 18 estados brasileiros. Têm uma longa estrada em participações em festivais e mostras de teatro. Integram a Rede Brasileira de Teatro de Rua (RBTR) e utilizam o espaço do Condomínio Cênico do Hospital Psiquiátrico São Pedro como sede para seus ensaios e para organização de seus materiais, como figurinos, cenários, instrumentos musicais, tendo um apartamento em outro endereço como escritório de produção. O grupo procura parcerias de diferentes profissionais ligados às várias linguagens que integram a produção cênica – como diretores, músicos, cenógrafos, figurinistas e dramaturgos, enriquecendo seus espetáculos com essa contribuição.

Passei a trabalhar com o grupo a partir de 2006, quando fui convidada para fazer a manutenção musical da trilha do espetáculo que iria entrar em temporada, na época, *Uma Aventura Farroupilha*, história de Moacyr Scliar, na qual a imigração alemã no Rio Grande do Sul se mistura com a Revolução Farroupilha. A trilha original apresentava algumas dificuldades de execução, como o uso do cânone⁷ e um trabalho rítmico bem complexo. Era um espetáculo pensado para sala, ao contrário da maioria dos trabalhos do grupo, que são elaborados para rua. Todos do elenco tocavam e cantavam. Os atores se revezavam no violão, gaita, cavaco e percussão.

Desde então, não deixei mais de ser orientadora musical da Oigalê, assinando também a composição da trilha sonora em três de seus espetáculos. A preparação musical sempre esteve presente, alternando entre manutenção⁸ das canções das peças, preparação musical de

⁷Forma musical polifônica em que as vozes se imitam, entrando em momentos diferentes.

⁸A manutenção das canções é o processo de manter o domínio da execução das músicas dos espetáculos que não estão sendo encenados e portanto, ficam fora da prática diária dos atores.

atores que foram substituídos e também a formação musical, independente de um novo trabalho ou de uma estreia.

A preparação musical, como eu entendo e como foi e é dimensionada no grupo, não se limita à produção vocal. É muito comum no teatro falar-se em preparação vocal como sinônimo de preparação musical, como se a música se limitasse à voz do ator. Não a vejo dessa forma. O ator é um corpo em movimento; portanto, é som. Tudo o que ele faz em cena produz som, mesmo quando ele, conscientemente, faz silêncio. A meu ver, estar alerta a essa produção é um primeiro passo para fazer música para teatro, pensado como uma obra audiovisual que utiliza signos em sua concepção, dentre eles, os signos auditivos.

Saber trabalhar o texto é também ter alguns conhecimentos dos parâmetros do som e dos signos musicais, como: *altura* (poder usar tons e registros mais *agudos* ou mais *graves* da voz); *duração* (trabalhar com *andamentos* diferentes, mais *rápido* ou mais *lento*); *timbre* (usar sonoridades vocais explorando *ressonadores*, mais *nasais*, menos *nasais* e brincar com essa plasticidade); *intensidade* (entender o que é o *forte* e o *piano*, ou ainda o *mezzo forte*, e experimentar o uso de mais de um desses parâmetros sonoros concomitantes no texto).

O ator, uma vez portando algumas ferramentas como estas para trabalhar o texto, pode começar a pensar de forma mais ampla sua expressão nos conjuntos de cena e da montagem como um todo, entendendo assim o espetáculo de teatro como uma partitura inteira de uma “peça musical” ou audiovisual. Cada cena tem seu ritmo e tem seu lugar no arranjo que compõe o gráfico do espetáculo. Compreender a partitura musical do espetáculo é, dentro do possível, ser mais vigilante no seu resultado final, tendo mais ferramentas para a avaliação daquilo que foi produzido. A elaboração musical da Oigalê passa por essa formação, que não é somente vocal, mas pensada de forma mais ampla; portanto, não posso chamar tal processo apenas de treino vocal ou técnica vocal.

A música feita pela Oigalê está dentro do sistema tonal. Ela narra uma história popular, próxima da linguagem do público. Poderia ser tocada em programas de rádio. É uma música que o público pode cantar junto, batendo palmas. Não é uma música fora do seu tempo, nem anacrônica e nem inacessível. Ela é, antes, uma música contextualizada na cena e está a serviço do teatro, algumas vezes como pano de fundo, parafraseando o texto, outras como a própria dramaturgia. Ela está no trabalho do ator deste grupo como mais uma forma de contar histórias, e aí mora toda espécie de audição que os atores oferecem como componente de sua formação musical. Tudo o que já foi ouvido e consumido pelos integrantes do grupo dentro e fora do trabalho e ao longo da vida é encarado como produção musical. São conteúdos inevitáveis ao processo. A vivência musical dos atores transparece em

sua maneira de se apropriar do texto, do ritmo e sonoridade da cena, de tocar o instrumento e de cantar. Pode-se ouvir o eco da audição dos sambas, pagodes, marchas, rocks, baladas, reggaes, baiões e tantos outros diferentes gêneros da música popular que povoam os ouvidos desses profissionais.

A canção popular impõe sua natureza ao trabalho dos atores e da dramaturgia: a possibilidade de comunicação direta com o público, sem necessitar de intermediação, rompendo com as barreiras de comunicação. José Miguel Wisnik nos ajuda a pensar a relação do gênero musical no teatro, principalmente no teatro de rua, em que “[...] a canção popular é o campo fértil para as relações improváveis entre o mais sofisticado e o mais elementar [...]” (WISNIK, 2013, p. 387-388). É bom lembrar que a maioria dos espetáculos da Oigalê trata de temas regionais do Rio Grande do Sul, estando o ambiente sonoro integrado ao universo mencionado.

Acredito que a música de cena é um elemento importante para “fazer público” na rua; ou seja, ela é chamariz para agregar as pessoas e trazer o público até o espaço em que a história será encenada. Assim, sua presença passa a ser “carne de primeira” na cadeia alimentar do grupo, não só para compor a dramaturgia, mas para conquistar o público. A música de cena é uma necessidade para esses atores, e a apropriação desse fazer musical fluido é imperativo na qualidade da encenação.

Os elementos musicais usados para criação da música de cena da Oigalê são geralmente a forma canção (melodia acompanhada) em que aparecem o contraste e a repetição, melhor dizendo, a estrofe e o refrão. São usados preferencialmente acordes de três sons sem dissonâncias, no máximo um acorde de quatro sons com sétima. As melodias são simples, atendendo a uma escala geralmente integrada à extensão vocal que o elenco pode executar, na maioria das vezes, cantadas em uníssono, sem abertura de vozes, configuração que revela uma música voltada para um ambiência ligada à sonoridade regional gaúcha, sendo coerente com as histórias que a dramaturgia requer.

Essa configuração musical, unida aos instrumentos empregados, produz uma sonoridade popular e quase brejeira aos trabalhos musicais do grupo. Os instrumentos usados responsáveis pelas harmonias são o cavaco, o violão e a gaita (acordeon); os instrumentos empregados para executar o acompanhamento rítmico das canções estão na percussão com o bombo leguero, pandeiro, caxixi, agogô, meia-lua e surdo. Quando necessário, no caso de a dramaturgia necessitar de canções instrumentais, o sax, flauta doce e lira ficam responsáveis pela melodia.

Os objetos sonoros, sejam eles instrumentos musicais ou elementos da cena, estão sempre à mão, facilmente transportados e usados pelo ator em movimento com o texto, sendo partes integrantes da cena. Por exemplo, numa cena em que o protagonista bate na porta da hospedaria e pergunta: “o que é que tem pra comer?”, os cozinheiros respondem lá de dentro cantando e tocando em pratos, panelas, colheres de pau e sinetas. Nesse caso, a cena foi pensada para integrar musicalmente seus objetos, e a canção é o texto do ator.

Há também, por parte dos atores, a preocupação em inserir efeitos sonoros em cena. São sons que os atores julgam auxiliar a criar sensações, sublinhando momentos do texto essenciais para a compreensão da história ou para criar situações bem humoradas. Geralmente esses efeitos são elaborados pelos próprios atores na etapa em que o texto passa a ser incorporado à trilha.

O ator da Oigalê Cooperativa de Artistas Teatrais necessita da música de cena para seu ofício, no qual lhe é imprescindível, e não apenas complementar, o exercício da musicalidade.

3 MUSICALIDADE NA AÇÃO CÊNICA: revisão bibliográfica

*Nem a loucura do amor,
da maconha, do pó,
do tabaco e do álcool
Vale a loucura do ator
quando abre-se em flor
sob as luzes no palco
(Caetano Veloso)*

A investigação da musicalidade na ação cênica é um trajeto já trilhado por alguns pesquisadores brasileiros. Na tentativa de inserir essa pesquisa como mais uma produção que transita entre os estudos voltados para a musicalidade no teatro, detive-me a olhar alguns trabalhos brasileiros já realizados e publicados a partir do ano de 2000, na sua maioria, no portal da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas — ABRACE – nos Anais dos Congressos e Reuniões Científicas.

Alguns pesquisadores (MALETTA, 2005; CINTRA, 2006; OLIVEIRA, 2008; FERNANDINO, 2008; MOREIRA, 2012;) concebem a musicalidade da cena como elemento estruturante e não complementar, e o trabalho do ator, como espaço de intersecção de vários fazeres artísticos, incluindo a música como elemento importante dessa produção.

A pesquisa feita por Jussara Fernandino em 2008, como dissertação de mestrado, percorre a literatura elaborada até então sobre a interação entre música e teatro, dando ênfase à musicalidade da cena em sua relação dialógica e sem isolar a função musical. Ela consultou as produções acadêmicas dos Anais dos Congressos e Reuniões Científicas promovidos pela Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, encontrando, na época da elaboração de sua pesquisa, apenas um trabalho que versava sobre o estudo rítmico na estética teatral. Ampliando sua investigação, a autora decidiu expandir o espectro de palavras-chave, averiguando os acervos das Universidades Brasileiras que ofereciam o curso de Artes Cênicas. Encontrou, na época, 13 trabalhos acadêmicos. Dentre eles, duas teses de doutorado, dez dissertações de mestrado e um trabalho de iniciação científica. A maioria dos trabalhos destacavam a voz relacionada à área fonoaudiológica ou direcionada à expressão vocal textual. Quatro trabalhos eram sobre rítmica, apenas um trabalho voltava-se para a educação musical do ator, e outro, para aplicação de exercícios de musicalização para formação do ator.

A autora conclui essa parte de sua pesquisa, verificando

[...] que a produção acadêmica relativa às contribuições musicais no Teatro é ainda incipiente. Observou-se, ainda, que a maioria dos trabalhos encontrados se detêm em um tema de caráter musical específico e, confirmando uma constatação anterior, concentram-se em questões rítmicas e vocais. Apesar da inegável contribuição desses trabalhos para o meio teatral e da afinidade com o campo de investigação da presente pesquisa, corroborou-se a necessidade de um estudo da musicalidade no Teatro de caráter panorâmico, que não se detenha em um foco determinado, mas que possibilite uma visão geral da realidade e das possibilidades dessa relação (FERNANDINO, 2008, p.14).

A parte mais densa de sua pesquisa situa-se na investigação das estéticas dos encenadores do séc. XX como Dalcroze, Stanislavski, Meyerhold, Artaud, Decroux, Brecht, Grotowski, Eugenio Barba, entre outros. Na conclusão final de sua dissertação, a pesquisadora demonstra a potência existente entre música e teatro e a necessidade de “uma pedagogia que estabeleça interações e que ultrapasse a aplicação de atividades musicais pré-estabelecidas no contexto teatral, e vice-versa” (FERNANDINO, 2008, p. 137). Ela salienta que na formação musical do ator, de maneira geral, as metodologias ou práticas pedagógicas estão desvinculadas das demais disciplinas e relacionadas ao contexto musical tonal-métrico, não atendendo a um universo musical mais amplo (FERNANDINO, 2008). Sobre essa opção, pelo sistema tonal-métrico, ainda há toda uma provocação desenvolvida por Livio Tragtenberg no que tange ao ofício do compositor da música de cena – um profissional que seria “além de um artesão eclético – um digestor de procedimentos, jeitos e formas e manhas sonoras” (TRAGTENBERG, 2008, p.171). Muito mais do que escrever a música de cena, o compositor deve procurar estar aberto para ouvir as possibilidades que a cena oferece. Uma abordagem mais ampla que aponta para uma diversidade do fenômeno sonoro.

O conceito de “atuação polifônica” desenvolvido por Ernani Maletta, em sua tese de doutorado, dá ênfase à constituição múltipla do ator e à necessidade de apropriação e incorporação das várias formas de manifestação artística, não como formação de um profissional de atuação técnica virtuosística, mas como possibilidades de compreensão aprofundada de sua prática (MALETTA, 2005). Ele explica essa forma de atuação como

[...] aquela em que o ator, incorporando os conceitos fundamentais das diversas linguagens artísticas (literatura, música, artes corporais, artes plásticas, além das teorias e gramáticas da atuação), é capaz de, conscientemente, se apropriar deles, construindo um discurso cênico por meio do contraponto entre os múltiplos discursos provenientes dessas linguagens; ou seja, pode atuar polifonicamente apropriando-se das várias vozes autoras desses discursos: os outros atores, o autor, os diversos diretores (cênico, musical, vocal, corporal), o cenógrafo, o figurinista, o iluminador e os demais criadores do espetáculo (MALETTA, 2009, p. 404).

O termo polifonia é usado na música como as várias vozes independentes de uma

composição, através de melodias que se entrelaçam numa linguagem horizontal que, soando conjuntamente, formam uma harmonia. Mas esse termo também é empregado na Literatura e na Linguística e, no caso do trabalho de Maletta, a expressão “polifonia” está fundamentada na obra de Bakhtin, sendo empregada “como a característica que identifica os discursos que incorporam dialogicamente muitos pontos de vista diferentes, apropriando-se deles” (MALETTA, 2009, p. 404). É importante ressaltar que o trabalho de pesquisa aqui referido está em contínuo desenvolvimento. Além do grupo Galpão, que tem como referência em suas montagens a música vocal e instrumental executada ao vivo pelos atores, a investigação prossegue e se sistematiza na atuação de Maletta, como professor pesquisador na graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Para que o artista cênico possa apropriar-se de conceitos musicais básicos para sua atuação, segundo Maletta, há a necessidade de uma estratégia de formação musical própria do discurso cênico, distinta daquela em que os músicos profissionais são formados, além da condição da experiência corporal como elemento fundamental do aprendizado dos parâmetros sonoros.

Cintra propõe alguns caminhos para uma pedagogia musical no teatro, partindo do princípio de que a cena pode ser entendida como uma partitura, um acontecimento conduzido e alicerçado “sobre bases musicais”, especialmente pela proximidade na compreensão e “percepção do tempo” no teatro e na música (CINTRA, 2006, p.6). Ele utiliza o conceito grego de *mousiké*, ligado originalmente à ideia de ordem, organização no tempo-espaço ou equilíbrio entre elementos distintos, para explicar o que acontece no teatro. Então, som, silêncio, luz, movimento e palavra interagem no espaço-tempo. Uma *mousiké* seria a reunião desses elementos de forma equilibrada. Mas no teatro há também elementos não apenas sonoros, mas intrínsecos ao som e à musicalidade, como o gesto, a luz etc. O autor recorre então ao que Patrice Pavis já havia nominado de cronotopo artístico.

O cronotopo é a versão cênica da *mousiké*: um *totum* que tem como elementos interdependentes o tempo, o espaço e a ação. Qualquer acontecimento teatral pode ser analisado a partir daí, e nosso foco é justamente a possibilidade de exploração, experimentação e composição, enfim de intervenção musical na cena, incluindo todos os seus elementos, e não apenas os sonoros (CINTRA, 2009, p.411).

A abordagem metodológica apontada por Cintra está baseada na improvisação e utiliza o tripé “Escuta-Escrita-Execução” como atividades de manipulação do material sonoro que podem acontecer no processo de composição através da

[...] improvisação, execução de melodias cantadas, atividades de canto coral, audição de obras musicais, propostas de resolução de cenas através do tempo-ritmo, criação de cenas a partir de propostas musicais, aprendizado de leitura de partituras, leitura de textos sobre música e outras, de natureza semelhante (CINTRA, 2006, p. 206).

Não há dissociação entre aprendizagem e processo criativo. São simultâneos. Para Cintra, “o processo de criação é, de fato, para o ator assim como para qualquer artista, o próprio processo de educação. É intrínseca ao trabalho de criação do ator a avaliação de resultados e do valor dos caminhos experimentados” (CINTRA, 2009, p.413).

Tanto Cintra como Maletta fundamentam-se nos estudos de Emile Dalcroze⁹ para dar formato à sua pedagogia musical para o ator, e sinalizam a vivência corporal como elemento essencial. Outro ponto de contato entre os autores seria a ideia de multiplicidade na ação do ator, que aparece nos conceitos de *mousiké* e cronotopo, desenvolvidos por Cintra, e no de “atuação polifônica”, elaborado por Maletta.

Outra pesquisa realizada procurando um olhar interdisciplinar sobre o fazer cênico, focando as noções de musicalidade, dinamismo e plasticidade, é o trabalho de Jacyan Oliveira. Para ela, tais elementos, “essenciais porque são verdadeiramente estruturantes do fenômeno teatral, são ainda hoje relegados a segundo plano como constituintes da poética do espetáculo, considerados como aspectos ornamentais e complementares da composição” (OLIVEIRA, 2008, p.7).

O trabalho de Oliveira procura verificar “que o ritmo, que engloba a dinâmica da obra teatral, é ferramenta de produção de sentido, alçado da condição de significante a pleno signo na constituição da obra” (OLIVEIRA, 2008, p.7). A autora provoca a reflexão e propõe o uso da palavra *musicalidade* para designar “a habilidade de articular intencionalmente os signos de uma obra artística” (OLIVEIRA, 2008, p. 27).

Para que haja intencionalidade nessa articulação, é necessária a preocupação com a formação da musicalidade do ator/criador. Atribuir à musicalidade papel estruturante da obra teatral obriga, necessariamente, a produção de conhecimento musical do ator envolvendo a consciência de sua musicalidade.

Interessada na musicalidade da cena, mas com o foco voltado para o teatro de rua, Jussara Moreira desenvolve sua investigação desde 1998. Acompanha desde então o processo de trabalho e de criação do grupo Tá na Rua, do Rio de Janeiro, que tem como diretor Amir

⁹A proposta de Dalcroze buscava criar uma inter-relação entre o cérebro, o ouvido e a laringe, para transformar o organismo inteiro no que ele próprio denominava de “ouvido interno” (MADUREIRA; LEITE, 2010, p. 215).

Haddad. A metodologia do grupo se dá pela improvisação coletiva realizada através de estímulos musicais, denominada pelo diretor como “Oficina de Despressurização”. Esse estudo revelou o papel fundamental que as músicas desempenham nas oficinas. Segundo a autora, naqueles encontros os atores eram ativados corporalmente pelos diferentes gêneros musicais, concretizando a trajetória sonora em seu corpo, conferindo, dessa forma, significado e sentido dramático à música, a partir da percepção auditiva. Nesse caso, a função da música não seria apenas de apoio: ela é o principal elemento condutor dos processos de criação cênica (MOREIRA, 2007, p.93).

Moreira sugere em sua tese de doutorado a importância de compreender

[...] a *musicalidade do ator* como a extensa gama de aspectos presentes no ofício atorial que, embora possam ser atribuídos à esfera da música, encontram-se tão entranhados na atuação que, de certo modo, parecem diluir-se em favor de uma recepção estritamente visual do que é apresentado. Proponho, então, agregar sob esta denominação tanto habilidades musicais mais explícitas, tais como afinação vocal, execução de instrumentos musicais, coordenação rítmico-motora etc, quanto o domínio técnico de aspectos musicais menos óbvios, como o ritmo da cena, a percepção do ambiente sonoro que envolve o espetáculo, a entonação da voz do personagem, a criação de uma “partitura de movimentos” e outras maneiras pelas quais a música pode se manifestar no trabalho do ator (MOREIRA, 2012, p.54).

Moreira observou que, na formação teatral acadêmica, a educação musical é desenvolvida pelos estabelecimentos oficiais, visando ao conhecimento estritamente musical, com uma pedagogia que evidencia objetivos musicais e não teatrais. O contexto em que os conteúdos musicais são abordados estão distanciados da prática teatral. Essa situação se agrava para o teatro de rua, que ainda não conquistou espaços significativos nas instituições oficiais de ensino de teatro. Portanto, nem mesmo essa produção é possível, ficando a cargo dos próprios grupos a elaboração de sua formação musical, bem como conseguir recursos para a contratação de profissionais que possam completar essa lacuna sendo, muitas vezes, uma produção temporária (MOREIRA, 2012, p. 208).

Fazendo uma síntese das ideias trazidas pelos autores estudados, posso considerar que ainda há pouca produção científica sintonizada com uma formação musical no e para o teatro, especialmente o teatro de rua. O entendimento da cena como uma ação interdisciplinar e também essencialmente musical atribui à musicalidade um *status* predominante, o que estabelece para o ofício do ator uma potência especialmente musical. Para tanto, esse profissional precisa estar alerta às maneiras como sua musicalidade se manifesta. Isso não quer dizer que sua formação deverá abarcar habilidades técnicas específicas da linguagem musical, mas sim uma apropriação de seus fundamentos.

A partir dos trabalhos estudados, compreendo que a elaboração de pedagogias musicais voltadas para a linguagem teatral em que estejam sempre em pauta o corpo, a improvisação e a multiplicidade de linguagens artísticas, intrínsecas à ação musico-teatral, é urgente. Em vista desse caráter emergencial, é preciso suspender o conceito de música como a produção ou a “reprodução” de um modelo tonal-métrico, a fim de atribuir ao improvisado uma gama maior de possibilidades sonoras; conceber o corpo do ator como território de apropriação e elemento fundamental da experiência de natureza múltipla que lhe atravessa; e admitir a simultaneidade existente entre o processo criativo e o processo formativo.

Proponho, em consonância com Oliveira, que a palavra *musicalidade* seja entendida como a capacidade para articulação intencional dos elementos e signos múltiplos de uma obra artística (OLIVEIRA, 2008, p. 27). Que o trabalho musical para o ator não fique restrito à preparação vocal ou, como usualmente se diz, “treino vocal” ou “técnica vocal”. Que a música seja entendida de forma mais ampla, envolvendo toda a cena e o personagem principal desse ofício – o ator. Que envolva não apenas sua voz, mas todo o seu corpo. Compreender a musicalidade para o teatro é compreender cada cena que compõe o espetáculo como células que, tramadas umas às outras, formam uma sinfonia. Cada elemento, a sala acústica, a luz, o figurino, os adereços, o texto, a respiração, o silêncio, tudo compõe essa obra. Pensando desse modo, o espectro sonoro de ação se amplia, oferecendo ao ator maior possibilidade de jogo e de manipulação sonora do seu entorno e do seu próprio som.

Cabe também observar que o fenômeno *música* e *musicalidade* são peculiares nos seus modos de ser **coletivo**, contexto em que o ator está inserido. Seu ofício é coletivo, contando com a interferência constante dos Outros, profissionais e público – por exemplo: atores (quando o espetáculo requer um elenco), diretor, iluminador, figurinista, operador de som, contrarregista, músicos, preparador corporal, coreógrafo, entre outros.

Mesmo executando duas vezes a mesma música, com o mesmo arranjo, não se pode afirmar que o fenômeno é o mesmo. As conexões simbólicas que se estabelecem em cada uma das execuções são específicas e singulares. Sendo outro ambiente e outro ruído aleatório num determinado espaço, algo varia e nos faz admitir que os fenômenos da *música* e da *musicalidade*, com suas formas e significados culturais, nunca se repetem. Também é específico o que dizemos de nós mesmos sobre musicalidade nos diferentes tempos históricos.

Muitas vezes nos sentimos originais e únicos em nossa maneira de conceber a *musicalidade*. No entanto, a partir de Foucault (2013), compreendemos que nossa prática não é um produto puro que nasce da raiz de um ser original e sem interferências. Só admitimos que somos bonitos, inteligentes e musicais a partir das nossas relações de respeito, sujeição ou

resistências, diante dos mais diferentes discursos e relações de poder. As circunstâncias de um certo tempo, a emergência de diferentes discursividades (no caso, a respeito de música e musicalidade), a maneira como as coisas são ditas no interior de determinadas práticas artísticas – esse todo complexo não se separa das relações de poder em que nos inscrevemos e das quais tomamos parte, historicamente¹⁰. Os modos de subjetivação, conforme explica Foucault (2013), estão relacionados a um conjunto de práticas, discursivas e não discursivas, imersas em relações de poder, articuladas a um certo campo de saber, e que constituem o sujeito, porém sem determiná-lo de modo vertical e absoluto, de tal forma que sempre, de algum modo, há espaços para resistências e especialmente para a criação de experiências de contraconduta. Assim, assumir para si mesmo a posição, digamos, de "sujeito desafinado", por exemplo, tem a ver diretamente com uma dinâmica de sujeição, inscrita no campo de saber da *musicalidade*, em determinado período histórico. Se quisermos falar de *musicalidade*, forjada pela experiência no tempo – este compreendido como o espaço entre o nascimento e a morte –, isso requer que nos preocupemos com os discursos em jogo nesses processos.

De modo geral, os educadores admitem que a produção do conhecimento é atravessada pelas condições do meio social. No entanto, sabemos que a ideia de gênio musical como um caráter nato convive conosco ainda hoje. Essas duas maneiras de encarar a *musicalidade* têm repercussões na ação educativa. Um bom exemplo desses posicionamentos são métodos que, ao invés de focar as qualidades vocais como critério, selecionam os cantores visando separar os afinados para compor a primeira voz e os menos afinados para compor a segunda voz. Nesse caso, a criança ou o adulto poderá ser desencorajado a participar da ação musical. Essas pessoas sujeitam-se à ideia de não serem capazes de fazer música ou admitem como definitiva a sua incapacidade de ação musical, preferindo ficar na posição de ouvintes.

Em nossa sociedade, esse papel de “ouvinte” está carregado da ideia polarizada de atividade e passividade. Em uma dimensão mais ampla, o discurso musical relaciona-se ao discurso econômico de produtividade e consumo, próprio da nossa cultura. Por outro lado, no entanto, há práticas em que se procura um envolvimento dos interessados, sem a preocupação com a habilidade musical como pré-requisito, permitindo a participação de todos.

¹⁰ Para explicitar melhor o que quero dizer com relações de poder, uso as palavras de Foucault: “As relações de poder têm uma extensão consideravelmente grande nas relações humanas. Ora, isso não significa que o poder político esteja em toda parte, mas que, nas relações humanas, há todo um conjunto de relações de poder que podem ser exercidas entre indivíduos, no seio de uma família, em uma relação pedagógica, no corpo político. Essa análise das relações de poder constitui um campo extremamente complexo” (FOUCAULT, 2012. p. 260).

Para fugir das armadilhas do senso comum, apresento a composição musical como uma produção que acontece no espaço, em que os corpos e os objetos sonoros que compõem o cenário são convocados a participar ativamente do fazer musical. Estar aberto a todo o evento sonoro que povoa essa paisagem é uma atitude que se abre também para aceitação do Outro. Há uma mudança de conduta no modo de conceber o ambiente sonoro quando se pensa em incluir o aleatório como possibilidade de condução estética. Se tudo pode ser aproveitado, os movimentos do meu corpo, ainda que sejam ocasionais, não escapam da possibilidade de serem presença em minha composição. O som do ventilador, que muitas vezes deixa de ser notado, de murmúrio que ninguém escuta, passa a ocupar um espaço na minha percepção sonora.

O andamento dos trabalhos nesse tipo de produção sonora está relacionado a um determinado conceito de música. Implícito nesse espaço sonoro e conceitual, há um modo mais consciente de encarar a *musicalidade*. Para que uma ação se coordene com outra no trabalho de composição coletiva, ouvir o outro passa a ser primordial, não só no sentido da produção estética, mas também com relação a tudo o que acontece no espaço. Do ponto de vista de quem conduz a experiência, a relação pedagógica não incide apenas entre professor e alunos, mas engloba os acontecimentos, as intenções e o inesperado como materiais disponíveis para a produção conjunta. É possível ver nas ações concretas e na fala do professor, um conceito multifacetado de música, segundo o qual todas as pessoas podem fazer música.

O conceito de musicalidade, expresso na produção sonora que acabo de referir, procura suspender as definições e sínteses sobre a continuidade da prática musical. Essas sínteses e definições indicam que

(...) boa parte dos nossos conceitos sobre música e musicalidade apoiam-se nas ideias da música ocidental: nas grandes obras, nos compositores imortais, nos grandes maestros, em sinfonias, concertos e outras tantas práticas típicas da Música Tonal. Ela é também a base do conceito de musicalidade que orienta as práticas pedagógicas em Educação Musical (MAFFIOLETTI, 2010, p. 8).

Romper essa continuidade e instaurar a inquietação parece ser essencial à discussão sobre os valores da cultura. A partir das ideias de Foucault (1992b), entendemos que seria essencial identificar as relações de poder e os modos de subjetivação que nos fazem admitir ou não um certo conceito de *música e musicalidade*.

Ainda inserido no conceito da *musicalidade*, em que o ator procura ser um protagonista o mais presente possível junto ao evento musical, sugiro abordar a experiência

musical como matéria que se elabora ao longo da vida. Essa produção realizada por cada ator nos seus outros espaços de atuação informal, fora do trabalho (com família, amigos, na igreja, em casa, na escola, festas, bares, shows, discos, televisão, internet, rádio) não está separada da sua atuação no trabalho. Esse sem-número de interações musicais que constituem a formação dessas pessoas, no momento de seu ofício “abrem-se em flor”, projetando na cena todas as experiências trazidas na memória.

Reconhecer a história de vida como arcabouço de conhecimento que pode, deve, e mais do que isso, é inevitavelmente visitada pela memória na produção do ator, é dar importância ao conhecimento já alcançado anteriormente como fruto de seu tempo e das manifestações possíveis naquele momento. Dessa forma, faz-se um deslocamento do domínio da produção musical. Ou seja, esta passa a não ser apenas parte do ofício do músico, ou daquele que estudou para fazer música. Intenta-se suspender o conceito de que o campo do conhecimento musical é um objeto dado a poucos que tiveram seus estudos voltados a ele especificamente. O conhecimento musical passa a ter uma gama mais ampla de produção.

O presente trabalho está inserido na discussão que vem sendo proposta pelos pesquisadores que se preocupam com a formação musical do ator, encontrando vários pontos de contato e de consonância com o resultado dessas investigações. Porém, o foco da pesquisa que estou desenvolvendo consiste em ouvir as narrativas dos atores para compreender e evidenciar o conhecimento contido nas experiências que os constituem como sujeitos musicais e que aflora durante o processo de elaboração de seus espetáculos. Ao dar importância à história individual e à experiência como conhecimento que se transforma em produção musical, a subjetividade evidenciada nas narrativas passa a ser a matéria principal para análise e compreensão da constituição musical dos sujeitos. A narrativa de si realizada pelo ator, nesse trabalho, pode ser vista como uma técnica da ascese filosófica, a qual é descrita por Foucault em sua célebre aula de 3 de março de 1982. O objetivo da ascese aqui referida – diferentemente da ascese cristã, em que o sujeito faz a renúncia de si para encontrar a “verdade” ou a “lei” – é o sujeito, através da fala, “colocar-se – e da maneira mais explícita, mais forte, mais contínua e obstinada possível – como fim de sua própria existência” (FOUCAULT, 2011, p. 295-296).

Esse “colocar-se” a que se refere Foucault poderia ter relação com o que ocorre nas entrevistas em que os sujeitos produzem narrativas de si? Seria essa uma aproximação teórica e metodológica legítima? Talvez sim, pois estou falando de narrativas que fazem parte de um momento histórico, relativas a determinadas possibilidades de vida em seus aspectos sociais e culturais; e, portanto, não dissociadas de um certo *campo discursivo*. O que o ator narra de si

está atravessado pelo tempo vivido.

A epígrafe utilizada para introduzir esse texto convida a pensar a condição do ator no momento de seu ofício, a *musicalidade* oferecida por ele ao espectador, uma musicalidade colocada à mostra, algo que se *abre em flor*, algo que aceita viver o risco. Cecília Meireles nos ajuda a decifrar a potência da musicalidade no teatro em que “*pousa sobre esses espetáculos infatigáveis uma sonora ou silenciosa canção: flor do espírito, desinteressada e efêmera*” (MEIRELES, 2006, p.12).

4 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS: método (auto)biográfico e Michel Foucault

Durante meus estudos para a prova de seleção do mestrado, planejei registrar na avaliação escrita minha preocupação com os “ecos da modernidade” (SANTOS, 2011, p.215), sua reverberação na produção acadêmica em educação e nos enfoques de pesquisas em que o método, e não os modos das possíveis aprendizagens, é privilegiado. Penso que estudos voltados para as maneiras possíveis de aprendizagem, ou como é possível cada sujeito aprender, ainda é uma prateleira de poucos livros nas bibliotecas das universidades e nos trabalhos de pesquisa. Essa preocupação continua latente.

O método (auto)biográfico emerge como uma possibilidade de realização do desejo de estudar os modos de subjetivação e produção de sujeitos na área da educação musical.

Fui introduzida na pesquisa narrativa e método (auto)biográfico pela professora Leda Maffioletti durante a primeira etapa de fundamentação teórica do mestrado, forjando meu interesse por disciplinas cujos conteúdos abordam a produção de significados pelos sujeitos. Foi possível realizar seminários, como o da professora Nadia Geisa Silveira de Souza, em que já no título havia uma provocação inicial: “Pensar o papel das práticas educativas na produção do sujeito, na submissão à ‘verdade’ do outro e no trabalho sobre si”. Foi durante esses encontros que o texto *A Escrita de Si*, de Michel Foucault, chegou às minhas mãos e me arrebatou por completo.

É possível uma hermenêutica do sujeito?

O que aconteceu comigo, durante as discussões nas aulas do seminário acima citado, foi um crescendo de mobilização interna para situações do cotidiano da prática educativa, que não se detém apenas ao espaço formal de ensino, a escola. Essa mobilização aconteceu principalmente no que diz respeito ao conceito de governamentalidade, mais especificamente com relação ao problema do governo de si, abordado por Foucault, que mudou minha conduta diária e a forma de pensar os acontecimentos e a aprendizagem.

A dimensão ética do sujeito na relação consigo mesmo e os modos de subjetivação traçam linhas de contato dos estudos de Foucault com as características do meu trabalho de investigação: a pesquisa (auto)biográfica. Apesar de ser um método relativamente recente, aparece num momento histórico em que a pesquisa já não se satisfaz somente com a metodologia clássica baseada na objetividade e nas amostras em grande escala, mas na subjetividade existente nos casos singulares. Há uma ruptura, não apenas metodológica, mas epistemológica, em que a história individual dá voz e media a história social como afirma Ferrarotti: “Longe de ser o mais simples dos elementos do social – o seu átomo irreduzível – o

indivíduo é por sua vez uma síntese complexa de elementos sociais. Não funda o social, mas é o seu produto sofisticado” (FERRAROTTI, 2010, p.56).

No texto *A Escrita de Si*, Foucault escreve sobre o modo como os gregos registravam o seu cotidiano através de anotações nos *hupomnêmatas* ou ainda da correspondência, que geralmente era realizada entre mestre e discípulo. Esta prática implica autoconhecimento e postura crítica. Foucault reproduz em seu texto um fragmento da carta 84 na qual Sêneca remete seu discípulo à preocupação com a ética entre a leitura e a escrita. Esse é um problema com que nós nos deparamos constantemente nos trabalhos acadêmicos.

Não se deve [...] elaborar o que se guarda de um autor, de maneira que este possa ser reconhecido: não se trata de criar, nas notas que se toma e na maneira com que se reconstitui por escrito o que se leu, uma série de “retratos” reconhecíveis, porém “mortos” (FOUCAULT, 1992a, p.152).

Através das correspondências e da memória, os gregos antigos exercitavam o exame de consciência. Dessa forma faziam o que Foucault chama de “práticas de subjetivação” ou “práticas de si” (FOUCAULT, 2011, p.295). Na pesquisa (auto)biográfica, entendo que retomamos tal prática, tendo como mediador o pesquisador. O resultado dessa forma de investigação/formação está na perspectiva da temporalidade histórica e cultural, que forma e reverbera nas ações de sujeitos singulares e plurais, estabelecendo outros e novos sentidos.

É importante fazer um breve histórico sobre o método (auto)biográfico e sua utilização, pois, ao elaborar tal retrospectiva, estou envolvendo na discussão toda uma visão político-intelectual de um momento histórico em que o positivismo nas ciências sociais estava sendo questionado, como oposição a essa corrente de pensamento, por parte dos estudiosos que utilizavam o método (auto)biográfico.

Na prática, acontece uma crise na metodologia clássica, fundamentada na objetividade e nas amostras em grande escala – intencionalidade nomotética –, que não responde mais às necessidades de compreender o fato social como específico e histórico – dados que só poderiam ser conseguidos pela intencionalidade ideográfica existente nos casos singulares.

É neste momento de ruptura que aparece como alternativa o método (auto)biográfico, em que a história individual passa a emergir como história social. A noção de sujeito transita para outra compreensão. A compreensão anterior de um sujeito soberano, que supostamente dominava totalmente os próprios pensamentos, até então tidos como originais ou como “consciência solipsista e a-histórica, auto-constituída e absolutamente livre” (REVEL, 2005, p.84) – essa compreensão agora é reformulada. Essa ruptura declara o individual como social,

formulando-se aí uma outra dimensão de sujeito, agora constituído pelo social. Portanto, dar voz a esse sujeito é poder analisar essa constituição histórica, cultural, social, política e toda a gama de relações discursivas que estão aparentes nas diversas posições dos sujeitos e que ele assume como suas. Nas palavras de Ferrarotti: “A biografia parece implicar a construção de um sistema de relações e a possibilidade de uma teoria não formal, histórica e concreta, de ação social” (FERRAROTTI, 2010, p.35).

Falar em pesquisa (auto)biográfica ou em pesquisa narrativa é estar pensando o sujeito dessa forma: implicado, enredado nos acontecimentos¹¹ do seu tempo, o sujeito passa a ter voz social. Para usar termos musicais: a voz já não é solista e, sim, polifônica.

Bruner, no seu livro *Realidade mental, mundos possíveis*, analisa a linguagem como formadora de posicionamentos, como performativa, produtora de “realidades”. As relações de poder imbricadas nas ações, nas práticas sociais, estão diretamente relacionadas aos atos de fala. Segundo o autor, “quando estamos confusos com o que nos defrontamos, renegociamos seu significado de uma maneira que esteja de acordo com aquilo em que aqueles à nossa volta acreditam” (BRUNER, 2002, p.128). Ora, a pesquisa narrativa se ocupa desses atos de fala. A narração é a carne que compõe o corpo da pesquisa e está imersa em relações de poder.

Bruner, movido pela preocupação em que se aplicasse à produção de sentido os preceitos do método científico positivista, argumenta que a produção de significados nas narrativas sobre os fatos cotidianos não está sempre em busca de uma compreensão científica da realidade. Para Bruner, o método científico não é a única via para entender o mundo. Há um outro tipo de conhecimento que tem origem nos significados que se formam na produção narrativa de fatos cotidianos. O autor procura mostrar nove elementos que compõem as narrativas. Ele quer entender como as pessoas comuns atribuem sentido às suas experiências. Para tanto, mais uma vez é necessário posicionar essas experiências como constituintes do sujeito. Segundo Bruner,

“a inteligência, numa palavra, reflete uma microcultura da práxis: os livros de consulta que se usa, as notas que habitualmente se toma, os programas e as bases de dados em que se confia e, talvez o mais importante de tudo, o conjunto de amigos, colegas ou mentores, nos quais nos apoiamos para obter informações de retorno, ajuda, conselho ou até só companhia” (BRUNER, 2000, p.175).

As maneiras como as narrativas se formam, ou os nove elementos narrativos, levantados por Bruner, a que me referi anteriormente estão apresentados aqui de forma

¹¹ Por *acontecimento*, segundo o método arqueológico de Michel Foucault, entende-se toda uma rede discursiva, entremeadada por relações de poder que tornaram possíveis um número de estratégias e de práticas (REVEL, 2005, p.13).

resumida: o “*tempo segmentado*” – as narrativas tratam de um tempo segmentado, não o do relógio, mas o da importância do evento; a noção de “*particularidade genérica*” – as narrativas são influenciadas pelas circunstâncias culturais e históricas. As particularidades de uma história aproxima outras pessoas, seus significados possuem estrutura de significados mais abrangentes. Desse modo, qualquer história pode ser “lida” como comédia ou como tragédia, pois são afetadas pelas circunstâncias culturais e históricas. São formas culturais em que a condição humana é apresentada (as tragédias, romances, comédias); os “*motivos das ações*” nas narrativas – crenças, desejos e valores conduzem as narrativas, os motivos que unem uma ação a outra não estabelecem estritamente a determinação de causa e efeito, mas um espectro mais amplo de motivações; a “*composição hermenêutica*” – não há exclusividade de interpretação, seus significados são múltiplos; a “*canonicidade implícita*” – uma narrativa foge do que é esperado, aquilo que era familiar pode se tornar desconhecido, novo, a partir da narrativa; “*a ambiguidade de referência*” – os temas das narrativas estão sempre abertos a questionamentos; “*a centralidade do problema*” – as narrativas normalmente surgem a partir de problemas, de desconfortos, de normas violadas; “*negociabilidade inerente*” – aceitamos versões diferentes de histórias mais facilmente do que argumentos ou provas; a noção de “*extensão histórica da narrativa*” – as histórias estão cheias de pormenores que se sucedem uns aos outros; a expansão das histórias é irresistível, o novo substitui o antigo e as histórias continuam; os acontecimentos são pontos de viragem e a história segue. As mudanças não acontecem “do nada”, há um enredo que as possibilitou. É esse enredo que importa como reconstituição do modo como a ruptura pode emergir (BRUNER, 2000, p.177-194).

Penso que esse conjunto de elementos, próprios da narrativa como método e como modo de pensar o sujeito e de falar sobre ele, teria alguma relação com o método arqueológico de Foucault, e com todo o rigor nele evidenciado, particularmente no que se refere a um questionamento das formas de fazer história, em que “influências”, relações lineares de causa e efeito, posição soberana do sujeito são colocadas em suspenso em nome de uma atenção às discontinuidades históricas, aos acontecimentos e às rupturas. Ora, quando Bruner fala sobre o tempo segmentado que caracteriza as narrativas, refere-se não a continuidades, mas a um tempo que é humanamente relevante e não um tempo cronológico. Penso que Foucault se ocupou de fazer história, elaborando um minucioso quebra-cabeças em que as peças nem sempre se encaixam, deixam arestas.

Judith Revel designa três eixos distintos nos quais podemos ver o termo história na obra de Foucault. O primeiro, apoiado no pensamento de Nietzsche, seria o da crítica a uma

história contínua e linear, em que os fatos seriam provenientes de uma origem e, portanto, a noção de desenvolvimento aparece. Foucault, fundamentado na genealogia de Nietzsche, procura o descontínuo, a singularidade, os acasos, multiplicando e diversificando os acontecimentos. O segundo, assim como em Deleuze, é a ideia de uma história menor, feita de narrativas de vidas menores, de fragmentos. O terceiro seria o eixo por meio do qual o autor problematiza a relação entre a prática filosófica e prática histórica (REVEL, 2005, p. 58).

Pensar o conceito de extensibilidade histórica na vida de alguém nos remete a indagar sobre aquilo que ocorre num tempo não necessariamente cronológico, mas sim um tempo feito de fragmentos, nos dias, nos meses, nos anos. Aprendemos desde cedo a contar os anos da nossa vida em aniversários, rituais de passagem, algumas vezes felizes, com amigos, família, mesa posta e música. A pesquisadora Caterina Lloret, a propósito dessa discussão, conceitua a idade como uma pertença. Para a autora, “mais do que ter uma idade, pertencemos a uma idade. Os anos nos têm e nos fazem; fazem com que sejamos crianças, jovens, adultos ou velhos. E isto [...] nos situa uns e outros em grupos socialmente definidos” (LLORET, 1998, p.14).

É provocador pensar a história pessoal como múltipla, descontínua e na posição que ocupamos no discurso quando nos enquadrados, por exemplo, em uma idade. É provocador pensar nas práticas e modos de subjetivação que aquela idade nos submete.

Na apresentação do livro *A Aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*, organizado por Maria Helena Abrahão, Jorge Larrosa afirma que somos feitos de narrativas e nos interpretamos a partir delas. Essas histórias que contamos sobre nós se entrelaçam com outras histórias que ouvimos ou que lemos e que nos constituem.

O sentido de quem somos é semelhante à construção e a interpretação de um texto narrativo e, como tal, obtém seu significado tanto das relações de intertextualidade que mantém com outros textos como de seu funcionamento pragmático em um contexto (LARROSA, 2004, p.13).

O sujeito e a narração estariam, de certa forma, atrelados. Falar em narração é falar em linguagem. Larrosa nos encaminha a delimitar o território teórico pelo qual a discussão da linguagem e do sujeito pode passar: o “giro hermenêutico”, em que não é possível pensar o ser fora da linguagem, ou, dito de outra forma, o sujeito é constituído pela linguagem; o “giro semiológico”, em que a realidade é construída pela linguagem e não o contrário, a linguagem não é a expressão, mas a própria realidade; e o “giro pragmático”, em que a linguagem é

prática. O sujeito está inserido num mundo no qual existem práticas discursivas. Esse conceito implica os jogos de poder sobre quem somos (LARROSA, 2004, p.13).

No meu entender, a interpretação narrativa e o ato de escrever a própria trajetória (quando escrevo, interpreto), a autobiografia, enfim, passa pelo pressuposto da indefinição, do terreno da possibilidade, do câmbio e do jogo entre sujeição e resistência, atravessados sempre pelo aspecto social, político e cultural de um determinado momento histórico.

Marcar a passagem do tempo não é enumerar os acontecimentos uns depois dos outros. Segundo Larrosa, pensando dessa forma, o presente se torna um marco significativo da consciência, do eu. É a partir do presente que o passado e o futuro são ressignificados. “O presente está sempre constituído em operações de coleção e projeção” (LARROSA, 2004, p.15). Portanto, o que narramos é feito de significado, de continuidades e descontinuidades. Somos o que lembramos e o que esquecemos também.

A escrita narrativa é o que somos: seres incompletos, intermináveis, raros. Ao mesmo tempo, essa constituição do ser é transpassada por intervenções de toda ordem e natureza externa ao ser. Não sem implicações de poder e resistência, que acontecem a todo momento. Agora mesmo, quando escrevo este texto, decido as palavras para melhor me explicar e expressar do meu jeito o que o autor diz. Ele exerce poder sobre minha escrita. Estabeleço relações de resistência ao tentar escrever sobre aquilo pelo qual me deixei subjetivar, mas os antigos conceitos estão interferindo ainda. Quero me desfazer, mas ainda sou composta por eles, que emergem na maneira de pensar os acontecimentos de forma definitiva, como dois mais dois, fruto de séculos de escola moderna. Ecos da Modernidade. Raiz do pensamento ocidental que me atravessa e que tento abandonar para pensar de forma mais aberta e complexa.

Se somos raros, somos particulares, então nosso trabalho não é de nos descobrir ou nos corrigir. O processo é de formação, de desacomodação. Lembro dos versos do Caetano Veloso: “Minha bússola e minha desorientação” Volto a Foucault. Volto às escritas de si. Volto à hermenêutica do sujeito.

5 O POSSÍVEL NO ANDAMENTO DA PESQUISA

Uma introdução explicativa para este capítulo é necessária, pois conforme fui vivenciando os passos da pesquisa deparei-me com situações e sentimentos que fugiram ao projeto inicial aprovado pela banca de qualificação. A pesquisa, assim como a vida, não é totalmente projetável, ela toma seus próprios rumos e exige mudanças, cortes, novas elaborações – fundamentais para o próprio processo de investigação que não pode ser rígido, mas sim maleável e aberto ao que não foi pensado. Pretendo registrar aqui a necessidade de que nem tudo esteja definido ou de que o planejamento possa ser mudado e que novas convicções e dúvidas se apresentem.

A própria palavra “investigar” provém do latim *vestigium*, que endossa a ideia de sinal, rastro; não há aí algo inflexível, o que há são antes possibilidades. Procuro trazer para este capítulo a narrativa das decisões que tomei, sentimentos que experimentei e que o próprio caminho da investigação provocou, os “achados”, os “encontrados” e os “perdidos” durante o percurso.

As entrevistas: como foi possível realizá-las

O primeiro passo, logo após a qualificação e aprovação do projeto de pesquisa, foi o de proceder às entrevistas. Todo o processo teve duração curta. Entre os meses de agosto e setembro de 2013, todas as cinco entrevistas, as individuais e a coletiva, já haviam sido realizadas e transcritas, como previsto no projeto.

Comecei fazendo uma entrevista-piloto, que durou pouco mais de uma hora, com um ator que não estava entre os sujeitos definidos para a pesquisa. Considero que o procedimento foi de grande valia, pois pude confirmar minhas dificuldades quanto a como iria investir nas conversas, como iria ser esse “deixar-se levar” pela história do entrevistado, sem perder o foco do problema de pesquisa, e, ao mesmo tempo, estando atenta às “novidades”. Estar aberta para o possível. Deixar-se fisgar pela conversa.

O fato de essa entrevista “estar fora da pesquisa”, de certo modo, encorajou-me a ir ao encontro de um *possível*. Portanto, entendo que tal procedimento é parte fundamental da pesquisa. E mais: a não vinculação com a “descoberta de verdades” – essa ideia cristalizada de pesquisa como ciência dura, dona de verdades irredutíveis, própria de uma constituição acadêmica arraigada em minha formação – liberou-me para a entrevista de forma bem mais leve. Ali estava *apenas* sendo testado um procedimento, sem maiores implicações. Senti a

necessidade de transcrever a narrativa o mais rápido possível. Presa do gravador, queria libertá-la, ou prendê-la novamente em outra mídia. A palavra colada no papel, dentro do computador. Será tudo virtual? A palavra, a memória, a voz? A história não era virtual. Era a vida de alguém que me foi ofertada gentilmente para que eu pudesse ouvi-la, escrevê-la, lê-la, mensurá-la, refletir sobre ela, interpretá-la, reparti-la, compreendê-la ao meu modo. Experimento um sentimento de responsabilidade que só posso elaborar agora, nesta ação de escavar e escrever o passado que agora se torna presente.

As primeiras decisões se impõem já na assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Senti necessidade de afinar o que foi salientado no momento da qualificação do projeto, sob as orientações dos professores que fizeram parte da banca quanto aos primeiros procedimentos da pesquisa já em andamento. Havia que decidir sobre o nome do trabalho que deveria constar no termo de consentimento. A sugestão da banca de modificar o título da pesquisa, para que este abarcasse a temática proposta de maneira mais clara e qualificada, foi uma preocupação (e ainda é). Essa mudança envolve algo maior do que simplesmente a substituição do título: “Certas Canções: atores e suas histórias de vida com a música”. Envolve a decisão pela renúncia à poesia. Reluto em abandonar a poesia, ela é uma mola da minha escrita, como não ser também do título? Entendo que é possível fazer pesquisa acadêmica observando todas as suas premissas, porém provocada pela arte. Sou fustigada pela possibilidade que as letras das canções, as músicas, a poesia, enfim, a arte podem prover e, com isso, desejo que este trabalho se torne uma produção híbrida entre arte e ciência. Por que não? Talvez eu ainda não esteja totalmente madura para produzir tal façanha, ou não tenha mesmo “talento” para tanto; talvez o tempo de elaborar uma dissertação seja curto demais para tal empreendimento; mas até aqui, estou tentando. De qualquer modo, o termo de consentimento livre e esclarecido foi assinado com o título proposto anteriormente no projeto: “Certas canções: atores e suas histórias de vida com a música”.

O fato de eu estar em contato constante com os participantes da pesquisa – mantendo as aulas e encontros de formação musical durante todo o tempo de criação do projeto e sua aprovação (inclusive, contei com a presença de alguns participantes da pesquisa como ouvintes no dia da qualificação) – tornou o momento das entrevistas um encontro diferenciado de formação. Ali, tivemos a oportunidade de ocupar todo o tempo para a conversa sobre nossa prática profissional, ampliando o debate para uma esfera maior: a vida em seu sentido mais amplo. De certa forma, recuperamos de maneira concentrada o que já fazemos durante os ensaios, em que comentamos, mesmo que de forma rápida, o que foi realizado naquele encontro. Os papéis de professora e de orientadora musical, mais o de

pesquisadora, se entrelaçaram. O que foi tratado na pesquisa e nas entrevistas acabou fazendo parte também de nossas conversas durante as aulas e encontros de formação musical. Em outras palavras, todo esse processo desencadeou em mim a necessidade de participação mais ativa nos momentos de produção do grupo. Acabei organizando, como mediadora, uma reunião da Oigalê com setores da administração do Hospital Psiquiátrico São Pedro para reivindicação de ocupação do espaço que já está sendo utilizado há mais de dez anos pelo grupo. Esse pequeno gesto se desdobrou em outras ações que fugiram à minha participação, chegando à assinatura de um termo histórico¹² (no dia 27 de março de 2014) em que os pavilhões 5 e 6 do Hospital Psiquiátrico São Pedro não mais estarão sob a responsabilidade da Secretaria da Saúde e sim, da Cultura. Vi-me impelida a participar de diferentes maneiras, exercendo outros papéis nesse coletivo.

As duas entrevistas individuais ocorreram em datas e locais confortáveis aos atores, que preferiram manter os mesmos locais em ambas as entrevistas. Sara¹³ decidiu ser entrevistada na minha casa, e João Carlos, no escritório da Oigalê. As primeiras entrevistas foram realizadas nos dias 13 e 14 de agosto. Após explicar sobre a necessidade do termo de consentimento livre e esclarecido e de sua assinatura, iniciei a entrevista no dia 13 de agosto com Sara, fazendo a seguinte provocação:

*Querida que tu me falasses sobre como a música entra na tua vida e como tu te relacionas com esse objeto, a música, ao longo da tua vida. É uma coisa bem ampla... Tu vais contando isso pra mim e a gente vai conversando. É uma conversa, tá?*¹⁴

E com João Carlos, no dia 14 de agosto:

Como é que essa música foi ocupando espaço na tua vida? Ela ocupa espaço na tua vida? Ela te faz? Como ela te faz, se ela te faz?

Essas primeiras narrativas foram as mais longas, com duração de mais de duas horas cada uma.

Após a primeira entrevista com Sara, ela escreveu uma poesia e enviou-me por e-mail, fruto da compreensão e elaboração a respeito do papel que a “mãe” desempenhou em sua

¹² A matéria completa encontra-se no site da Secretaria da Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: < <http://www.cultura.rs.gov.br/v2/2014/03/secretaria-da-cultura-passa-a-administrar-os-pavilhoes-5-e-6-do-hospital-psi-quiatrico-sao-pedro/> > Acesso em: 28/04/2014.

¹³ Os nomes dados foram fictícios e negociados com os participantes da pesquisa.

¹⁴ Adotei esse procedimento de apresentação dos textos das entrevistas para diferenciá-las das citações bibliográficas. De agora em diante, todas as falas das entrevistas estão em itálico e, quando o parágrafo tiver mais de uma linha, será usada a margem total da página.

formação musical. Sara refere que a figura da mãe certamente tem um papel bem mais abrangente na formação de qualquer sujeito.

A entrevista coletiva aconteceu no dia 19 de agosto, data previamente estabelecida, conforme já constava no projeto de pesquisa. A data foi fixada para que a maioria dos atores do grupo pudesse comparecer. Dos nove integrantes, sete estiveram presentes. Senti-me prestigiada com o quórum. Todos envolvidos na conversa ao redor de uma mesa recheada de lanches que levei, para fazer a conversa fluir, como numa reunião de amigos. E assim foi. Abri a conversa sem convidar nenhum deles individualmente; apenas lancei o tema e sugeri que fossem somando as informações e lembranças:

Como é que a música vai fazendo parte da vida de vocês, desde quando vocês lembrarem e o que vocês lembrarem. Da infância, da vida de adolescente... É... enfim. De todas as fases da vida de vocês, como é que a música constitui vocês, faz parte dessa vida e como vocês se encontram aqui hoje, nesse grupo de trabalho. Como essa música faz parte também aqui. Enfim, tudo o que vocês quiserem falar relacionado à música, está em aberto.

Houve uma pausa. O ar parou. Todos esperando que o outro começasse. Silêncio que só foi cortado quando um dos atores diz: “Posso começar?”. Todos riram, num misto de relaxamento e satisfação, pelo fato de se libertarem da responsabilidade de começar a conversa. Quando a narrativa fluiu, percebi que os atores já estavam envolvidos com o tema, bem antes da entrevista propriamente dita. Já haviam pensado sobre si, sua formação musical, e esperavam pelo momento em que poderiam socializar suas histórias. Para além da pesquisa e associado a ela, vejo o quanto a conversa coletiva foi interessante para todos conhecerem outras histórias dos colegas e, com isso, intensificarem as relações e o sentimento de pertencimento coletivo. Estou inserida nesse contexto como parte do grupo, no lugar de formadora. Essas histórias me auxiliam durante o trabalho de preparação musical. Conhecendo movimentos musicais anteriores, conhecimentos prévios dos meus alunos, posso realizar outras provocações, tornando o trabalho mais rico.

A entrevista coletiva também desencadeou o sentimento de inconformidade, revelado por um dos atores por e-mail, em que ele expressa o desejo de se dedicar de forma mais aprofundada ao aprendizado musical, lamentando concentrar-se em outras tarefas que tomavam o tempo que gostaria de destinar para intensificar a formação e a própria produção de si como artista na área da música. O desconforto que o ator expressa foi provocado pela conversa coletiva e é uma evidência do processo de (auto)formação que a pesquisa faz emergir.

As últimas entrevistas individuais que se seguiram ao encontro coletivo aconteceram na primeira quinzena de setembro. Elas serviram como apoio à primeira entrevista individual. Aqui, os atores sentiram necessidade de reiterar aquelas ideias mencionadas na primeira conversa e lembraram poucos fatos novos. A segunda entrevista de Sara teve duração de pouco mais de uma hora e trouxe uma reflexão mais aprofundada sobre o papel da mãe na sua formação musical. A conversa com João Carlos, por sua vez, durou pouco mais de trinta minutos, e o conteúdo foi mais direcionado ao trabalho profissional com o grupo e seus planos como gestor, projetando futuros investimentos na produção musical para a Oigalê Companhia de Artistas Teatrais.

Que pesquisa é esta?

Logo após a transcrição das entrevistas, passei a escrever a revisão bibliográfica; entrei em contato com estudos realizados anteriormente e que tinham relação com a investigação, tendo como foco a produção e formação musical do ator. Foi aí que pude perceber onde este estudo se situa dentro do universo da pesquisa na área do teatro. Procedimento importante, pois descobri muitos pontos de contato e de consonância entre os relatos que os atores fazem nas entrevistas realizadas e as investigações descritas pelos pesquisadores. Importante, também, porque entendo que esta investigação faz um deslocamento na maneira como é tratado o conhecimento musical no âmbito do teatro, conferindo evidência e protagonismo à narrativa do sujeito-ator. As implicações que o artista faz de sua própria constituição musical é o que está em foco aqui. Também há um deslocamento quanto ao que se elege como matéria do conhecimento musical no teatro. Passam a ser importantes todas as ações musicais do ator ao longo de sua vida e não somente são eleitas aquelas que fazem parte de uma prática no ofício de ator, durante a produção dos espetáculos.

Descubro, durante a escrita, o quanto é potente a pesquisa (auto)biográfica como estudo e como (auto)formação. É possível, lendo as entrevistas, observar que, no momento da elaboração da fala, o ator está processando uma espécie de “conhecimento de si”. É na própria fala que o sujeito está se constituindo. Revirando sua memória, ele vai trançando um outro jeito de se ver e vai fazendo emergirem as maneiras como o conhecimento musical o constitui ao longo de sua vida. Mas o pressuposto hermenêutico não era uma condição dessa investigação: tal fato poderia ou não acontecer. De qualquer forma, a linguagem funciona como provocadora, como meio e espaço de elaboração e organização intelectual. Neste

trabalho, a análise das narrativas e a fala dos sujeitos terão um tratamento de inspiração arqueológica, no sentido foucaultiano. Com Foucault, aprendemos um modo diverso de tratar o que é da ordem do histórico; também o que é da ordem do discurso:

Por mais paradoxal que isso seja, as formações discursivas não têm o mesmo modelo de historicidade que o curso da consciência ou a linearidade da linguagem. O discurso, pelo menos tal como é analisado pela arqueologia, isto é, no nível de sua positividade, não é uma consciência que vem alojar seu projeto na forma externa da linguagem; não é uma língua, com um sujeito para falá-la. É uma prática que tem suas formas próprias de encadeamento e de sucessão (FOUCAULT, 2013, p.206).

Entendo mais claramente também o lugar desta investigação dentro do método (auto)biográfico e as considerações que ela acarreta quanto às relações entre linguagem e discurso. As lacunas e as possibilidades inerentes a essa aproximação estão em foco agora. Esta é uma pesquisa que procura analisar a constituição musical de atores, a partir de um universo maior, relacionado a algumas discursividades (sobre arte, formação de si, educação musical etc.), utilizando as narrativas e histórias de vida a partir de uma inspiração arqueológica, de modo a fazer emergir dessas enunciações algumas práticas específicas, articuladas a determinados discursos.

Entendemos que há uma potência na análise de inspiração arqueológica, ligada a um rigor no que se refere ao tema dos discursos; aqui, as entrevistas narrativas serão vistas como modalidades enunciativas, ou seja, como um complexo enunciativo, a partir do qual entendemos que seria possível descrever certos enunciados, no âmbito de uma discursividade sobre arte, formação de si, educação musical.

A arte da mediação na pesquisa narrativa

A função que desempenhei como pesquisadora durante as entrevistas foi a de mediação. Minha intervenção acontece durante todo o tempo nas entrevistas, na própria transcrição das gravações e, obviamente, no momento da análise. Durante o momento presencial da entrevista, voltei totalmente minha atenção para viver aquele tempo conversando e principalmente ouvindo os participantes. Ocupei-me de alguns comentários que julguei serem convidativos para que a história se desenrolasse como um novelo sem começo ou fim. Os fatos aparecem um após o outro, nesse tecer da fala, e não houve uma preocupação em enfileirá-los cronologicamente. Foi, para mim, um exercício de foco, em que o ator está em cena, iluminado por sua existência musical. O texto do ator durante a

entrevista, sua narrativa, é um exercício de improviso realizado a partir da memória ativada e, ao mesmo tempo é provocado pela relação entre nós, ator e pesquisador. O que o ator fala de sua vida remete-me, muitas vezes, a episódios que vivi ou a outros que me soam estranhos e que me emocionam.

Houve uma convivência curta, porém intensa, que ocorreu durante os dois meses em que me dediquei às entrevistas, contato que existiu desde a conversa em si, presencial, até sua transcrição e as reverberações no trabalho de formação com o grupo, atividade que mantive durante todo o percurso. O contato com as entrevistas e seu manejo aconteceram com a mediação de diferentes “atos”: a audição, a escrita e a leitura das entrevistas; o estudo de autores (como Foucault, Bruner, Passeggi) que tratam teoricamente de temas relacionados ao foco desta pesquisa; as conversas com minhas orientadoras e colegas de grupo de estudos, sobre o conteúdo das entrevistas; e as conversas com os sujeitos da pesquisa, no decorrer dos encontros de formação musical continuada.

Percebo-me realizando ações descritas por Foucault na sua *Hermenêutica do sujeito*, em que o filósofo analisa práticas da Antiguidade, concernentes à ética da palavra, tais como: os exercícios de escuta, a leitura, a escrita – de correspondências, anotações, antologias, reflexões escritas –, a arte de falar, as conversas com os Outros, o silêncio ativo, a meditação e a *parrhesia*¹⁵, para a formação do cidadão comprometido com a verdade. Em outras palavras: uma ética da palavra que supõe um sujeito “subjetivado por discursos verdadeiros” (FOUCAULT, 2011, p. 326). De alguma maneira, penso que minha relação com o conteúdo das entrevistas passa por essas práticas nominadas por Foucault.

Nem tudo na pesquisa pode ser definido ou projetado com antecedência. Ela toma suas próprias rédeas e revela-me, como caminho, uma espécie de vão. Atravesso o vão. Um intervalo, um buraco em que tenho todo o material de que necessito para iniciar a análise, mas mesmo assim não consigo produzir algo de forma escrita. Aproximo-me das entrevistas com um misto de sentimentos. Um pudor quase religioso de mexer, de inter-ferir no que ali me foi gentilmente doado. Aqui o prefixo “inter” assume o lugar de “entre”, relação recíproca, que, ao ferir, lacera aquele que o comete. Se firo, também corro per-igo. A pesquisa é per-igosa. Novamente apego-me ao prefixo, procurando entender o que se passa, o que per-passa o que me atravessa. Que direito eu tenho de me intrometer? Devo debruçar-me sobre as narrativas dos atores, infiltrar-me, estudá-las. Ao fazê-lo, devo reelaborar aquilo ao meu jeito,

¹⁵Na aula de 3 de fevereiro de 1982 (*A Hermenêutica do Sujeito*), Foucault explica a noção de *parrhesia* como uma importante prática na tecnologia do sujeito, podendo ser compreendida, *grosso modo*, como franqueza ou o franco falar (FOUCAULT, 2011).

relacionando o dito com “outras” práticas e procurando um “outro” olhar sobre elas, um “outro”, improvável e impensado. Um diverso que me provoca a sempre perguntar: será mesmo só isso? Ocupo-me em dar visibilidade ao que já está, fazendo emergir outras práticas e conhecimentos de um mesmo objeto. Multiplicá-las. Leiamos Foucault em sua *Arqueologia do Saber*, sobre o enunciado e a necessidade de

[...] uma certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo. Talvez ele seja tão conhecido que se esconde sem cessar; talvez seja como essas transparências familiares que, apesar de nada esconderem em sua espessura, não são apresentadas com clareza total. O nível enunciativo se esboça em sua própria proximidade (FOUCAULT, 2013 p. 135.)

Essa produção me inibe. Trava. Talvez porque exista uma (auto)cobrança, um julgamento que mantém o trabalho minucioso da análise arqueológica num patamar muito alto na minha avaliação. Um lugar de extrema dedicação e paciência, para o qual talvez ainda eu não me sinta totalmente apta ou preparada. Tento, ao escrever este texto, me desnudar desses medos. Assim como se corta o tecido de uma folha para averiguar e compreender como aquela trama acontece, ocupo-me de narrativas como material empírico, penetrando em sua textura com um olhar múltiplo, tornando “natural” a violência que deverei exercer sobre os relatos dos atores e suas histórias de vida. Este é o papel da pesquisa, não é? Exercer sobre o empírico um outro olhar.

Decido escandir as narrativas dos atores por assuntos, como forma de arrumá-las para a análise. Organizei as entrevistas relacionando, ou melhor, direcionando as falas dos atores e encontrando aí sete eixos de sentido, que aparecem de forma intercorrente, irregular, não cronológica e sem intenção de valor. Eis os títulos que elaborei: “Mas, antes disso: mãe”; “Família: quando eu era menor”; “Mídias (TV, discos, rádio)”; “Adolescência: o universo num grão de areia”; “A música na escola: uma canção inocente”; “O olhar dos outros: a música no trabalho”; “O presente: o ator vai pela necessidade”.

Entendi que as sete dimensões encontradas poderiam expandir-se durante o processo de análise. Essa expansão só poderia acontecer a partir da atenção constante àquilo que não é parecido, que não se assemelha, que não é afim ou que salta como diferença e que deveria ou poderia eclodir. Peço emprestadas as palavras de Marilena Chauí, para entender o processo de separação das narrativas por temas de interesse, aos quais denomino dimensão. Dimensão, para a autora,

[...] não é uma região ou esfera, não é multiplicidade do diverso cada qual com sua identidade positiva e à espera da síntese como atividade da consciência, mas é a pluralidade simultânea dos modos de ser que são puras diferenças de ser, que passam uns nos outros, comunicam-se e se entrecruzam. Cada dimensão é *pars totalis*, uma configuração que, em sua diferença, exprime o todo (CHAUÍ, 2002, p.113).

Não quero usar de maneira superficial as palavras da autora; portanto gostaria de contextualizar essa enunciação. É possível entender “dimensão” dessa forma, pois a autora está discorrendo sobre a noção de “verticalidade do ser” ou “o Ser Bruto” a que se refere Merleau-Ponty, em *Le Visible et l'Invisible* (CHAUÍ, 2002, p.113). Essa noção me interessa, é relevante a esta pesquisa, mas tenho consciência de que tomaria muito tempo de estudo e que não há como contemplá-la com profundidade neste momento.

As narrativas dos atores podem ser pensadas como mundos específicos, em que determinados fatos ocorrem em situações singulares, mas relacionados a mundos, digamos, externos a elas. É o que o método (auto)biográfico denomina “singular-plural” (FERRAROTTI, 2010, p. 51), e Merleau-Ponty, “parte total” (CHAUÍ, 2002, p.121). O “singular-plural” presente na pesquisa narrativa – e tantas vezes enunciado por pesquisadores envolvidos com o método (auto)biográfico, como Franco Ferrarotti (2010), Maria Helena Abrahão (2011) e Marie-Christine Josso (2007) – sustenta sua autonomia e sua importância como preocupação social, quando as histórias contadas pelos sujeitos são vistas como pessoais, porém sem perder sua dimensão mais ampla e complexa.

Quando um ator fala sobre sua constituição musical, fala de uma história pessoal, em que se manifesta, porém, a temporalidade cultural, a sua “parte total”. Sua formação musical é a possibilidade do tempo vivido; sendo assim, sua fala é de sujeito social e histórico, com todas suas implicações¹⁶. Entendo que estudar as histórias musicais de vida dos atores da Oigalê através do método (auto)biográfico, com lente analítica de inspiração arqueológica, é compreender essas histórias como a possibilidade de emergência de um tempo, de uma configuração histórica e, portanto sociocultural, de uma forma de manifestação da formação musical no teatro feito na cidade de Porto Alegre.

Cada uma das sete dimensões das narrativas será lida de forma múltipla. É possível que uma mesma enunciação tenha relação com áreas distintas, sendo multiplicada e reconduzida em várias direções. Portanto, a dimensão “Mas antes disso, mãe”, por exemplo,

¹⁶ “Um homem nunca é um indivíduo; seria melhor chamar-lhe um universal singular’: ‘totalizado’ e, por isso mesmo, universalizado pela sua época, ‘retotaliza-a’ reproduzindo-se nela enquanto singularidade. Universal pela universalidade singular da história humana, singular pela singularidade universalizante dos seus projetos, exige ser estudado simultaneamente nos dois sentidos.” (FERRAROTTI, 2010 p.51).

não dirá, somente, sobre uma previsível relação afetiva entre o sujeito e sua mãe, num possível começo da formação musical, mas também sobre um conceito de musicalidade, sobre o silêncio, a morte e o ato de escutar, e sua ligação invisível com a voz que é elemento feminino, sobre corporeidade ou ainda tantas outras relações não pensadas, estabelecendo-se, assim, uma esfera de simultaneidade. Ou seja, as coisas ditas sempre tratam de correlações, existem em “relação a”, jamais serão neutras e isoladas. Numa discussão mais ampla sobre os discursos, é disso que se trata, segundo Foucault.

Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis. Se se pode falar de um enunciado, é na medida em que uma frase (uma proposição) figura em um ponto definido, com uma posição determinada, em um jogo enunciativo que a extrapola (FOUCAULT, 2013, p. 121).

Para realizar tal análise, sinto necessidade de afastamento. Preciso distanciar-me daquele momento em que a entrevista foi realizada e do que ela provoca em mim, apesar de saber que estou envolvida nesse processo, como mais um elemento da trama. Penso que a análise arqueológica pretendida requer um distanciamento para que o dito, ou o não dito, possa ser examinado na sua superfície.

Não procuramos, pois, passar do texto ao pensamento, da conversa ao silêncio, do exterior ao interior, da dispersão espacial ao puro recolhimento do instante, da multiplicidade superficial à unidade profunda. Permanecemos na dimensão do discurso (FOUCAULT, 2013, p.91).

Clandinin e Connelly já haviam previsto essa tensão pela qual passo, e vejo que não é um privilégio somente meu. O pesquisador narrativo, inevitavelmente, passa por essa experiência em que o elástico entre o envolvimento passional e o afastamento dos participantes tenciona a elaboração da análise. A história dos participantes é encantadora e emocionante, embriagando de vida e envolvendo afetivamente o pesquisador com o sujeito da pesquisa, por isso é necessário "dar um passo para trás", "tomar fôlego" para permitir uma visão ampla de todo o cenário em que a pesquisa está inserida, incluindo aí a figura do pesquisador e sua história (CLANDININ & CONNELLY, 2011, p.121).

Os autores ainda afirmam que “essas tensões que permeiam a distância entre as relações estão sempre presentes na pesquisa narrativa. Mas, a forma como lidamos com as tensões é mais importante que meramente identificá-las e nomeá-las” (CLANDININ & CONNELLY, 2011, p.121).

São propositais o afastamento e a mudança na redação da análise das entrevistas. Não é possível para mim, neste momento, produzir unicamente uma escrita narrativa realizada em primeira pessoa. Sinto necessidade de separação, realizando um olhar pendular, oscilando entre o que está dito e não dito, fazer uma exploração arqueológica. Portanto, as páginas seguintes, em que as narrativas dos atores serão analisadas, procurarão mostrar, na medida do possível, toda essa complexidade.

6 ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS ATORES

A concepção de discurso em Michel Foucault é a inspiração principal para a análise dos dados desta pesquisa. Desejo multiplicar os dados, aprendendo com Foucault que os discursos não ocorrem de forma isolada. Eles se interceptam, se chocam, se entrelaçam, se fundem. O meu papel como pesquisadora aqui é o de ter esse olhar polifônico. Essa trama polifônica está sempre em relação com o espaço e o tempo que demarcam o “dito”. Trata-se, sempre, de enunciações específicas, para cada situação. Neste trabalho, o discurso não é entendido como a fala dos sujeitos, tampouco é a expressão ou a interpretação de algo dito ou do que se queria dizer. Não há nada escondido. O trabalho que realizo nessa fase da pesquisa é a

[...]tarefa árdua, porém estimulante, de considerar, na análise dos discursos, pelo menos estas quatro grandes forças: a inscrição radicalmente histórica das “coisas ditas”, a condição inapelável do discurso como prática, a materialidade dos enunciados; e, *last but not least*, a luta travada na e pela constituição de sujeitos – sujeitos de determinadas verdades ou discursos (FISCHER, 2012b, p.2).

É necessário ter rigor na operação com os dados da pesquisa. Foucault nos ensina esse rigor, esse cuidado. Buscar o que está escondido, procurar alguma “verdade” implícita ou a origem encoberta das coisas ditas – esses são alguns erros ou confusões possíveis de serem cometidos. Foucault nos alerta para o perigo que está nas totalizações, nas continuidades, nas ideias de desenvolvimento ou progresso, no movimento incansável em direção ao original, ao inédito, ao princípio. Nos discursos, não se trata de um “sujeito-origem”, mas de uma posição-de-sujeito.

Mas, antes disso: mãe

Decido apontar, como o primeiro alvo de análise das narrativas, o assunto “mãe”, que aparece na maioria dos relatos dos atores (mesmo que não em todos). Como chego a essa decisão? Inicialmente, porque, respeitando a cronologia das entrevistas, essa foi a enunciação imediatamente feita por alguns sujeitos da pesquisa, na primeira conversa individual e também na coletiva. Segunda razão: ela é uma dimensão narrativa recorrente, que acontece algumas vezes quando o sujeito pretende alcançar a memória mais remota, geralmente associada à expressão vocal, ao canto, que é matéria necessária à produção estética no teatro. Não se pretende aqui a “descoberta” de um lugar seminal imaculado, uma fonte única, mas um “lugar” da memória que procura uma identificação, um “antes disso” que foi especialmente tocado por Sara, já na primeira entrevista.

Sara: *Certo [pausa]... Como a gente já conversou outras vezes, acho que não tem quem fale da sua história musical sem falar em mãe. Nem que seja pra dizer as músicas que a mãe ouvia, ou que cantava, ou que não ouvia.*¹⁷

A dimensão “mãe” foi para Sara, durante as entrevistas, uma possibilidade de outro entendimento, demorando-se em relatar sobre o efeito-mãe em sua formação. Ela, já de entrada, associa a essa figura sua constituição musical e inclui aí o que “não ouvia”. O silêncio. Para Sara, o silêncio musical de sua mãe a constitui, como veremos no decorrer das análises. Interessante, pois usualmente ou de maneira cotidiana, quando falamos em música, os sons estão em evidência e não o silêncio. Aí está a terceira razão para eleger essa dimensão como ponto de partida para as análises das narrativas: partir de uma provocação sobre o significado de música como a arte de combinar sons agradáveis ao ouvido o qual naturalizamos¹⁸.

Os dicionários¹⁹ teimam em definir música como um conjunto ou uma combinação de sons, não de silêncios. O começo se dá pelo som e não pelo silêncio. Seria incongruente começarmos a análise das narrativas em que os sujeitos elaboram sua própria constituição musical tendo já como primeira provocação a ausência de sons?

¹⁷ Decidi manter o texto das entrevistas assumindo a não rigidez gramatical próprios da linguagem coloquial oral, sem correções para que a sensação de conversa informal fique presente durante a leitura.

¹⁸ A palavra naturalizar está relacionada à ideia de hábito, de acomodação.

¹⁹ Dicionários online pesquisados:

http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/musica%20_1006078.html

<http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/música/316/>

<http://www.dicio.com.br/musica/>

<http://www.dicionarioweb.com.br/música/>

<http://www.lexico.pt/musica/>

Então, como Sara pôde nomear a figura da mãe como o “antes” ou um começo potente de sua formação musical, se nela há o que “não” se ouvia? Poderíamos pensar na perspectiva de o silêncio também ser som, como já havia entendido John Cage? “Nenhum som teme o silêncio que o extingue. E nenhum silêncio existe que não esteja grávido de sons” (CAGE, 1985, p. 98 *apud* SOUSA, 2006).

Wisnik faz uma provocação sobre a relação entre *som* e *ruído*, como uma conversa em que, absolutamente, não há oposição. Trata-se de presenças coexistentes na natureza. As sensações que experimentamos ao ouvir sons regulares e sons irregulares são construções culturais e históricas, em que

[...] não há nenhuma medida absoluta para o grau de estabilidade e instabilidade do som, que é sempre produção e interpretação das culturas (uma permanente seleção dos materiais visando o estabelecimento de uma economia de som e ruído atravessa a história das músicas: certos intervalos, certos ritmos, certos timbres adotados aqui podem ser recusados ali ou, proibidos antes, podem ser fundamentais depois) (WISNIK, 2005, p. 31).

Portanto, o conceito de música com a qual estamos lidando, decididamente, não é somente o da música organizada em sons harmônicos. Se admitimos o silêncio, esse silêncio “grávido de sons” a que poeticamente refere-se Cage, admitimos os ruídos presentes no silêncio. Autorizamos a ideia de evento sonoro, de som aleatório, aquilo que não foi provocado e que ao mesmo tempo está implícito como prática sonora lícita. Incluímos sons regulares e irregulares nesse caldeirão sonoro que engloba a produção musical modal, tonal e pós-tonal. Integramos a sonoridade desenhada pela música do século XX àquela dos grandes mestres dos períodos do Renascimento, Barroco, Clássico ou Romântico, não desmerecendo a multiplicidade da produção musical possível em cada época ou contexto histórico, e entendendo que não é razoável desprezarmos qualquer possibilidade.

Leda Maffioletti, em seu texto *Musicalidade humana: aquela que todos podem ter*, faz um apanhado teórico do conceito de música e sua reverberação no que pensamos sobre musicalidade, lembrando a importância de o educador tomar posição no discurso desta área do conhecimento. Utilizo suas palavras para colocar a minha posição como formadora e como pesquisadora, envolvida com a constituição musical de meus alunos e participantes desta pesquisa, entendendo, juntamente com Leda, que

Estamos todos empenhados em promover a musicalidade dos nossos alunos, mas é importante analisarmos qual o conceito de musicalidade que temos, porque esse conceito vai inspirar nossas práticas pedagógicas. Precisamos estudar, para estarmos bem a par das pesquisas na área da música e abrirmos mais depressa os olhos,

repensando constantemente nossos conceitos. E, para não ficarmos tão angustiados com tudo o que existe por fazer, é bom termos em mente que o conceito de musicalidade está atrelado ao conceito de música e sua função na sociedade. Nossa atuação precisa ser mais abrangente do que o espaço restrito da escola (MAFFIOLETTI, 2001, p. 12)

O conceito de música impregna a prática musical, ou melhor, **ele** é a própria prática. Pensando assim, a musicalidade, inerente na produção do sujeito, é a prática possível de seu tempo, envolta em relações de poder. Os conceitos de música e, por consequência, de musicalidade, estão em constante interferência no discurso do campo musical. Eles se chocam, se completam, se cruzam e podem ser concomitantes em um mesmo momento histórico. São as posições possíveis que o sujeito ocupa, em situações e momentos determinados, no discurso musical. Assim, entendo como prática o que é dito e também o que não o é (até porque “não dizer” é também um fato discursivo).

Sara nos impele a pensar sobre um dos possíveis começos, sobre o aspecto dúbio entre o que ali está como formação, mesmo não estando:

Sara: De onde começou, né? Do que ouvia ou não ouvia. E, sim, a maior parte do tempo meu pai não estava em casa, minha mãe era dona de casa e ficava com o rádio o dia inteiro ouvindo noticiário. Eu não tenho lembrança assim de música, de ela cantando, ou alguma coisa assim.

A memória fixada na ausência de música produz em mim um questionamento que retomo aos quase vinte minutos de conversa, procurando saber por que Sara diz que “falar em música é voltar a falar na mãe”? Por que ela faz essa relação se, segundo sua memória, a mãe não cantava, não interagia musicalmente? Pergunta que ficou em aberto, sendo elaborada no ato de sua fala em diálogo comigo:

Simone: Quando tu começou a falar, Sara...Não quero te cortar, cortar o teu pensamento, mas quando tu começou a falar, tu falou: “falar em música é voltar a falar na mãe”...né?

Sara : Sim, daí já é toda a vida da gente...

Simone: A mãe é a vida da gente...Por que que tu “linka” a música e a mãe, se tu diz que a mãe não cantava?

Sara: Pois é...boa pergunta...[...] é talvez... Ou pela falta, de ela não ter música, eu tenho dificuldade musical, né? Que eu não sei como chamar. Uma vez tu disse que isso é dificuldade de ouvir. Bah! A partir daquele dia eu passei a pensar sobre isso e ver... A “botar” isso na minha vida, ver, enfim. Em algum momento tá isso na minha vida, tá isso que eu não consigo ouvir a afinação. Que eu não consigo reproduzir, ou enfim o quê que acontece?

Sara ressignifica a contribuição de sua mãe, relacionando à sua condição musical no presente a existência de uma dificuldade musical que ela não sabe como chamar. Ao mesmo tempo, Sara pede confirmação de seu interlocutor na pesquisa, neste caso, eu mesma,

pesquisadora que se confunde com o papel de formadora; ela quer saber daquilo que julga ser “difícil”: “[...] *eu tenho dificuldade musical, né?*”. Ao anunciar a dificuldade em ouvir, como uma das causas de sua não afinação, coloca em evidência o *status* do sujeito que fala:

Sara:[...] *uma vez tu disse que isso é dificuldade de ouvir. Bah! A partir daquele dia eu passei a pensar sobre isso e ver... A “botar” isso na minha vida, ver, enfim.*

Aqui o professor é o sujeito que ocupa o discurso de poder. Sara, por sua vez, ocupa um lugar de sujeito objetivado pelo discurso do professor, aquele que sabe mais, que estudou para isso e, portanto, pode responder sobre as dúvidas de sua não afinação. Talvez essa enunciação do professor tenha sido direcionada a outra pessoa, porém Sara a invoca, servindo-se dela, claramente subjetivada por ela.

Foucault, ao discorrer sobre a formação das modalidades enunciativas, aponta algumas questões que nos interessam neste momento. Uma delas diz respeito ao *status* do sujeito do enunciado. Ele se questiona:

[...] quem fala? Quem, no conjunto de todos os sujeitos falantes, tem boas razões para ter esta espécie de linguagem? Quem é seu titular? Quem recebe dela sua singularidade, seus encantos, e de quem, em troca, recebe, se não sua garantia, pelo menos a presunção de que é verdadeira? Qual é o *status* dos indivíduos que têm - e apenas eles - o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso? O *status* do médico compreende critérios de competência e de saber; instituições, sistemas, normas pedagógicas; condições legais que dão direito - não sem antes lhe fixar limites - à prática e à experimentação do saber (FOUCAULT, 2013, p.61).

Esse recorte da fala de Foucault está direcionado ao discurso médico do século XIX, e relacionado às possibilidades de emergência desse mesmo discurso. Trata-se das relações com as outras áreas do conhecimento, os outros sujeitos em subordinação ou não, as relações de poder envolvidas e os locais em que aparecem e que modificam uma dada prática. Enfim, este recorte está relacionado à ideia de “dispersão do sujeito”²⁰ (FOUCAULT, 2013, p.66).

Ainda analisando essa enunciação de Sara, sua condição de sujeito não se estabelece apenas na objetivação do discurso do professor, mas também em um modo específico de subjetivação. A decisão por procurar em sua vida o sentido do ato de escutar, de “botar isso”

²⁰Foucault renuncia a tratar o discurso como expressão de algo, como fala consciente de *um* sujeito. Para ele: “O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos” (FOUCAULT, 2013, p.66).

em sua vida, demonstra uma investigação pessoal, um voltar-se para si, um estudar-se, provocado pelo discurso do professor, que, repito, talvez não tivesse sido dirigido diretamente a ela, mas que está a seu dispor e que pode fazer efeito nela, em condições específicas.

Então, podemos falar em “conhecimentos úteis”, em termos de uma hermenêutica do sujeito. Aquilo que

[...] é preciso conhecer se dá por relações: relações do sujeito com tudo o que o cerca. O que é preciso conhecer, ou melhor, a maneira como se há de conhecer, é tal que o que é dado como verdade seja lido, de saída e imediatamente, como preceito (FOUCAULT, 2011, p. 211).

Alguns conhecimentos são necessários, são úteis; não quero dizer com isso que outros são desnecessários ou inúteis, mas a distinção entre eles se dá pelo “modo de saber e na maneira como aquilo que conhecemos” faz efeito na nossa vida, na nossa forma de agir, no *êthos* (FOUCAULT, 2011, p. 213).

A preocupação de Sara com sua dificuldade em ouvir leva-me a procurar em Barthes um pouco mais sobre “*el acto de escuchar*” (BARTHES, 1986, p. 243), ensaio em que o autor descreve o ouvir como fenômeno fisiológico e escutar como ação psicológica, diferenciando-os entre si. O autor também indica três formas de escuta: a primeira forma seria a escuta “objetiva”, ou os índices de audição, capacidade que os animais também têm, e que pode ser observada quando adivinhamos quem se aproxima pelo som dos passos, ou por seu ruído como um alerta; a segunda seria uma escuta de decifração, em que o que ouvimos e deciframos são signos. Para o autor, aqui começa a diferenciação entre homem e animal. A terceira forma de escuta – que é um estudo mais moderno, porém não mais importante por isso – teria um espaço intersubjetivo e, por isso, não necessita de signos determinados. Aqui o que interessa não é aquilo que é dito, e sim quem fala. Existe um “jogo de transferência” (BARTHES, 1986, p. 243).

A escuta relacionada à afinação, à qual Sara faz referência, está direcionada à aprendizagem musical, mas também é assunto tratado com outra ênfase, como prática de si pelos gregos na Antiguidade, e que pode nos ajudar a compreender esse casamento entre voz e ouvido. Para eles (gregos), escutar e falar são práticas complexas. Configuram-se como uma verdadeira arte. Ali a escuta se manifesta por seu aspecto ambíguo. Plutarco divide a escuta em dois papéis: o primeiro, “*pathétikós*”, apresenta o aspecto passivo da audição. Mais do que todos os outros sentidos, a audição está à mercê do mundo exterior, exposta ao que é dito e ao que se passa no ambiente. Uma das ilustrações mais importantes desse aspecto passivo da

audição é o episódio em que Ulisses, o herói que procura dominar inteiramente a si mesmo, precisa ser acorrentado ao mastro de seu barco para resistir ao canto enfeitiçado das sereias. O segundo papel atribuído por Plutarco à audição é o “*logikós*”. Ao mesmo tempo em que é o mais passivo de todos os sentidos, também é por onde podemos reter o “*logos*”, o saber, a linguagem racionalmente articulada. Para que o saber possa ter efeito de escuta, é necessária uma prática constante. É preciso competência e experiência para adquirir essa habilidade. Separar o “*pathétikós*” do “*logikós*” é um objetivo necessário para atingir a ascese da escuta. Três meios são elencados para realizar essa separação: o silêncio (a não tagarelice), a atitude do indivíduo com seu próprio corpo e o trabalho de atenção propriamente dito (FOUCAULT, 2011, p.295-313).

Vê-se a ligação direta da fala com a audição, entre o que se ouve e o que se diz, ou, no caso da preocupação de Sara, entre o que se ouve e o que se canta. Podemos pensar com a ajuda dos filósofos gregos antigos uma pedagogia do trabalho musical para a voz do ator, em que a percepção – o ouvido – esteja ligado por um fio constante e invisível à produção vocal – a voz. Para cantar “bem” (entenda-se nesse “bem” emitir vocalmente sons e silêncios com maior domínio ou como convém, de forma plástica e múltipla), é necessária uma “*tékhne*”: em suma, arte. Epicteto diz, citado por Foucault, que para escutar é necessária uma “*empeiria*”, uma habilidade adquirida através da competência e experiência. Também é preciso “*tribé*” – aplicação: prática constante e assídua. A “*tékhne*”, a arte, além de necessitar de competência (adquirida pela experiência) e de aplicação constante, implica também em “conhecimento do que é o corpo em sua própria realidade” (FOUCAULT, 2011, p.302).

Sara mantém claramente o foco na questão vocal, que emerge em sua fala: “*eu não consigo ouvir a afinação*”. A afinação ou desafinação vocal é um fantasma que ronda a autoimagem, a autoestima. Não cantar “bem” ou afinado é um *status* daquele que não nasceu “apto”. Cantar, e cantar afinado, como ação fisiológica, está implicando pré-requisitos de uma formação que viria de algum lugar tão distante, difícil de retomar, que a recordação não alcança. Pode-se pensar que a mãe, como a memória mais remota, pode estar ligada a essa ação fisiológica, fazendo sentido a relação de ausência de interferência musical materna com a não afinação ou a dificuldade de “ouvir a afinação”.

Ao pensar a interação do sentido de afinação-percepção-memória, recorro à Silvia Sobreira no livro *Desafinação vocal* (SOBREIRA, 2003), no qual a autora inclui o ambiente musical como tópico dentro do segmento relativo à memória. Assim, o entorno familiar na infância é um dos aspectos responsáveis pela memória musical que a criança terá posteriormente. A autora cita o pesquisador Shelton, que fez um estudo comparativo entre

crianças em suas famílias, salientando alguns fatores favoráveis do ambiente para que elas sejam musicais, como: cantar com familiares, especialmente a mãe e irmãos; ouvir música frequentemente; ter pais com facilidade de cantar e aprender novas músicas; autonomia da criança na audição musical, podendo escolher as próprias canções gravadas; e a exposição a uma multiplicidade de estilos e gêneros musicais. Ainda na mesma pesquisa foram apontados fatores que não interferem ou, como quer a autora, “não têm influência na musicalidade das crianças” (SOBREIRA, 2003, p.66), como o simples fato de haver instrumentos musicais em casa, mas sem utilização com finalidade musical, ou o fato de os pais terem um passado musical ou frequentarem *shows* e concertos. Apesar de não existir comprovação efetiva dessas teorias, outros pesquisadores as compartilham (SOBREIRA, 2003, p. 66-67), concluindo que as “crianças consideradas menos musicais” têm pais que “[...]geralmente não cantam, nem tocam qualquer tipo de instrumento” (SOBREIRA, 2003, p. 65-66). Nesses casos, a música não é imprescindível na vida do núcleo familiar, serve apenas como mero complemento para outras atividades.

É interessante observar que no livro citado acima a autora compreende o ambiente sonoro como “memória”, em relação à complexidade da afinação vocal. Interessante, pois, na Teogonia, Memória²¹ é mãe de duas musas – do Grego *mousiké tekhnē*, arte das musas –, uma delas é Belavoz²², ou Kalíope. Nesse parêntese em que articulo voz (música) e memória, também autorizo-me a conectar a “memória” ao campo da cultura oral, ligada à arte da “voz”, da transmissão de conhecimento através da voz, e à presença. Além disso, sublinho a importância que é dada a esse conhecimento atualmente pela academia, tornando possível a pesquisa cuja metodologia está fundada na história oral e na (auto)biografia e que é a base desta pesquisa.

O “ouvir a afinação”, dito de Sara relacionando sua produção vocal com a possível ausência do cantar (ou da música) materno, também me remete à reflexão que Janete El Haoli faz sobre a relação mãe-filho e sobre a elaboração da própria existência, de ser no mundo. A autora, ao elaborar essa questão essencialmente psicanalítica, cita o livro *O eu-pele*, de Didier Anzieu, em que o autor afirma:

²¹“Fecundada por Zeus Pai, que no panteão hesiódico encarna a Justiça e a Soberania suprema, a Memória gera e dá à luz as Palavras Cantadas, que na língua de Hesíodo se dizem Musas. Portanto, o canto (as Musas) é nascido da Memória (num sentido psicológico, inclusive) e do mais alto exercício do Poder (num sentido político, inclusive)” (HESÍODO, 1995, p11). *Teogonia. A origem dos deuses*. Estudo e tradução de JaaTorrano. Editora Iluminuras Ltda, 1995).

²² “[...] nove filhas nascidas do grande Zeus: Glória, Alegria, Festa, Dançarina, Alegre-coro, Amorosa, Hinária, Celeste e Belavoz, que dentre todas vem à frente”. “Proêmio: hino às Musas” (HESÍODO, 1995, p. 88).

Antes que o olhar e o sorriso da mãe que amamenta transmitam à criança uma imagem de si que lhe seja visualmente perceptível e que ela interioriza para reforçar seu *self* (*soi*) e esboçar seu eu, o banho melódico (a voz da mãe, suas canções, a música que ela faz escutar) coloca à sua disposição um primeiro espelho sonoro que ela usa inicialmente através de seus gritos (que a voz maternal apazigua em resposta) e finalmente através de seus jogos de articulação fonemática (ANZIEU, 1989 *apud* EL HAOLI, 2002, p.66).

El Haoli, provocada por Anzieu, elabora a produção musical a partir do espelho sonoro entre mãe e filho. Produção que seria anterior ao “estágio do espelho” de Lacan, no qual o sentido da visão está em destaque, sendo também anterior ao estágio em que Winnicott descreve o rosto da mãe como primeiro espelho, como rosto refletido e constituinte do *indivíduo* (EL HAOLI, 2002, p.66).

Alguns pesquisadores da área da música (TAFURI, 2008; SLOBODA, 1985; HARGREAVES, 1986; BAYER, 2005) estudam a relação mãe-filho ligada à formação da musicalidade. Entre eles, Johanelle Tafuri desenvolve um projeto com crianças entre 0 a 3 anos em que procura responder às questões: Será que nascemos ou nos tornamos musicais? O que significa ser musical? Usando as palavras da autora, “[...] há boas razões para pensar que todos nós recebemos herança genética suficiente para o ‘bom’ desenvolvimento musical e que as diferenças encontradas são, na verdade, devido à influência de inúmeros outros fatores” (TAFURI, 2008, p. 122). Entendo que nosso corpo dispõe de equipamentos que favorecem a aprendizagem musical e que todos nós estamos aparelhados para que a aprendizagem musical possa acontecer; porém, não estamos sozinhos, somos constituídos também pelo nosso entorno. Estamos rodeados de fatores que incidem diretamente no que podemos ser. A nossa presença entre os Outros vai nos constituindo, em constante movimento, sempre de formas diferentes ao longo da vida.

O cantar afinado e o saber ouvir são ingredientes de um mesmo prato para Sara, para quem entrar no território do cantar inclui o território do ouvir. Seguindo assim com essa análise, volto ao terceiro tipo de escuta elaborado por Barthes, a escuta psicanalítica, que entende um espaço intersubjetivo e que pode parecer antagônica à ideia grega de separar a audição passiva (*pathétikós*) da audição do conhecimento (*logikós*). Barthes indica uma nova escuta, criativa, global, sem pudor, não exclusiva, ao contrário, inclusiva. Um escuta integral,

[...] uma escuta poiética (“bruta”, como o quer Barthes) visa não aprisionar sons de uma maneira hierarquizante, como num insípido objeto de análise fria. Verifica-se que ela requer uma fruição que atenda às especificidades dos sons, à materialidade de uma voz que emana de um corpo vivo, não extraindo somente significação verbal e inteligível, mas atenta ao *continuum* dos matizes sonoros da voz (EL HAOLI, 2002, p. 40).

O ato de “ouvir a afinação” seria contar com a subjetividade da voz como matriz para a audição. Talvez Sara esteja referindo-se a esse saber ouvir poético. Um ouvir que admite o corpo do outro e seu próprio corpo. Um ouvir que aceita sua própria voz como foco; dessa forma, o conceito de afinação é elaborado conforme padrões culturais específicos, em cada lugar e em cada tempo. Os sistemas de afinação variam “de acordo com as culturas e épocas” e, portanto, “pode-se afirmar que a afinação é uma questão cultural” (SOBREIRA, 2003, p. 26).

Quando indaguei durante a entrevista sobre a dualidade da referência à mãe como possível gênese do saber musical e, ao mesmo tempo, a sua ausência, Sara não pôde responder totalmente naquele momento, deixando transcorrer toda a entrevista para, ao final (já havia desligado o gravador), pedir para que eu gravasse um relato seu:

Sara: A minha mãe ela estava doente, assim. Ela sempre foi doente. [...] Mas desde que eu nasci ela me preparou pra morte dela. Volta e meia era hospital e tal. E tinha uma coisa que eu fazia: eu chegava em casa, quando ela estava deitada, às vezes ou no sofá, ou na cama dela, independente do horário... Ah! me lembro direitinho, os quartos tinham porta de correr, abria a porta e eu olhava se estava respirando... A mãe está viva! Entende? A cada momento assim, se eu chegava em casa e ela estava deitada, eu observava ela... Tinha que ver o respirar. Não sei por que, mas eu associei isso tudo agora, de repente assim, o batimento que a gente ouve quando... E essa minha coisa de comprovar se a mãe está viva pela respiração, que me associou com batimento cardíaco...

Sara observa sua mãe como um instrumento musical. O batimento, a respiração são sons emitidos por esse instrumento-mãe. O cuidado e o afeto envolvem o ato de escutar de Sara para com sua mãe, numa escuta atenta do silêncio, recheado de sons através do movimento respiratório, dos sinais de vida e do batimento cardíaco. A relação entre a presença dos sons com a presença da vida dá-se nesse olhar atento e amoroso de Sara. Parece-me que ela entende o vínculo com a mãe como uma relação musical de escuta e cuidado, em que a ausência de movimento é a ausência de som, ligados à vida e morte. Essa compreensão que acontece no ato de sua fala: “[...] Não sei por que, mas eu associei isso tudo agora, de repente assim[...]”, diz da concepção de música como movimento.

Jacyan Oliveira, na intenção de elaborar melhor o conceito de musicalidade, cita Michel Brenet, que considera uma definição de música (atribuída a Santo Agostinho) como “a arte de bem mover”²³ (BRENET, 1981 *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 26). A música está

²³BRENET, Michel. “*La música es el arte de mover bien*”. (*Sobreentendidos, los sonidos y los ritmos.*)”. Dicionário de la musica. 4a ed. Barcelona: Editorial Ibéria, 1981. *Apud* OLIVEIRA, 2008.

relacionada ao movimento, à respiração e ao batimento cardíaco e, portanto, à vida. A presença do som é a própria presença da vida. Existe um mito dos índios Arecuná²⁴ – citado por Wisnik em seu livro *O som e o Sentido* – que ilustra lindamente o elo que existe entre som e vida. Nesse mito, os índios contam como uma serpente d’água multicolorida, como um arco-íris na água (lembramos nossa Boitatá, cobra de fogo que protege os campos do Rio Grande do Sul), que é morta pelos bichos e, nesse ato de sacrifício, destina a eles seus matizes: “Conforme a coloração do fragmento recebido por cada um dos bichos, ele ganha o som de seu grito particular e a cor de seu pelo ou da sua plumagem” (WISNIK, 2005, p.36).

A observação que Sara realiza ao acompanhar, ouvir e ver cotidianamente a respiração e o batimento cardíaco de sua mãe, resulta numa inevitável comparação que faço dessa mãe com um instrumento musical, em que o mecanismo interno está ligado ao fole, ao ar, que é alimento da vida. Sara entende sua dificuldade de cantar afinado, sua percepção da afinação vocal, ligada a essa mãe que desde sempre esteve doente. A comparação a um instrumento musical, cujo mecanismo é de fole, como na gaita, sanfona, ou acordeon (instrumento que Sara aprendeu no seu ofício como atriz e que hoje ensina a seus colegas), leva-me a buscar novamente Barthes, que descreve a relação mística da arte de cantar, prevista tantas vezes pelos professores de canto, como o domínio da boa administração do ar. Para o autor, a respiração

[...]es el *pneuma*, es el alma que se infla o se rompe, y todo arte que trata de forma exclusiva del aliento tiene posibilidades de ser un arte secretamente místico (de un misticismo aplastado hasta las dimensiones de un microsurco de masas). El pulmón, órgano estúpido (el bofe de los gatos!), se infla, pero no se pone tieso: es en la garganta, lugar en que el metal fónico se endurece y recorta, en la máscara, ahí es donde estala la significancia, haciendo surgir, no el alma, sino el placer (BARTHES, 1986, p. 266).

O ar que sai da mãe na respiração, é o sopro quente da vida, do afeto que Sara elabora quando recorda desses momentos mais íntimos:

Sara: *A minha mãe era carinhosa, fazia cafuné... Então eu tinha muita coisa de deitar... Chegava, deitava no sofá com a cabeça no colo dela... Então de certa forma eu ouvia o batimento dela... E ela tinha as unhas mais compridinhas assim, ela fazia um cafuné tão bom... tão bom... tão bom... Ai tem essa relação de batimento cardíaco, sabe, de coração.*

O afeto e o aconchego estão relacionados ao órgão do coração, em sua pulsação. A presença do corpo em seu calor e sua pulsação pressupõem a interferência da voz nesse corpo

²⁴ Esse mito Arecuná, de uma tribo do Norte do Brasil e Guiana, foi colhido por Koch-Grunberg e analisado por Lévi- Strauss (Claude LÉVI-STRAUSS, *Le cru et le cuit*. Paris, Plon, 1964, p. 308-309).

que soa e que, com sua vibração, afaga ou repudia a quem ouve. Aqui a voz está ligada à ideia de desejo e de erotismo, assunto que Barthes elabora como o “grão da voz”, compreendendo que

El “grano” es el cuerpo en la voz que canta, en la mano que escribe, en el miembro que ejecuta. Si percibo el ‘grano’ de una música u si atribuyo a este ‘grano’ un valor teórico (la asunción del texto en la obra), no puedo hacer otra cosa sino rehacer para mí una nueva tabla de evaluación, indudablemente individual, ya que estoy decidido a escuchar mi relación con el cuerpo del que o del a que canta o toca y esta relación es erótica, pero nada ‘subjetiva’ (la parte que escucha en mí no es el ‘sujeto’ psicológico; el placer que él espera no va a reforzarlo – a expresarlo – sino que por el contrario va a perderlo) (BARTHES, 1986, p. 270).

A inscrição da voz no terreno da presença, seja essa presença do corpo ou do fenômeno físico do som, em ondas sonoras que reverberam nas cavidades da carne e dos ossos como um objeto sonoro, seja de quem emite ou de quem recebe, estabelece uma relação física de prazer, uma relação intermediada pelo corpo não subjetivo. É onda sonora que reverbera no organismo e causa prazer, erotiza.

Sara conecta a escuta do batimento cardíaco da mãe em um momento de carinho com um tempo intrauterino de formação musical, alojado mesmo antes de nascer, em que o batimento, o ritmo, a pulsação da mãe estão presentes.

Sara: [...] por que que eu comecei a falar da mãe e todo mundo começa a falar da mãe? Tem o batimento do coração, eu acho, né? Mesmo que ela não ouvisse música, a gente está lá dentro da mãe e está ouvindo o coração dela... Então essa é a primeira, não é? Agora, pensando onde é que começou a minha história musical.

Estudos no campo da música, especialmente no que diz respeito ao aspecto cognitivo-musical nas áreas da neurociência, psicologia do desenvolvimento, psicobiologia, têm ampliado significativamente o que sabemos sobre a aprendizagem musical intrauterina, no recém nascido e na primeira infância. É possível dizer, hoje, que nascemos com informações do período de gestação, não somos vazios ao nascer. Beatriz Ilari dedica-se ao estudo da formação musical que acontece entre o nascimento até dez anos de idade, procurando compreender como o desenvolvimento cognitivo-musical se estabelece. Para a autora, o conhecimento musical acontece por imitação, imersão sociocultural e também “[...] está normalmente associado a diversas funções psicossociais como a comunicação, inclusive de emoção, entre crianças e adultos[...]” (ILARI, 2005)²⁵. Segundo a autora, a audição está

²⁵ ILARI, Beatriz. A Música e o Desenvolvimento da Mente no Início da Vida: investigação, fatos e mitos. *Revista Eletrônica de Musicologia*. UFPR, v.9, p.(eletrônica), out. 2005. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMV9-1/ilari.html> Acesso: 02/02/2014.

totalmente formada e adquire função a partir do 32º mês de gestação, estando o feto imerso no som da mãe, ele escuta tudo: “Sabe-se hoje que o útero materno é bastante barulhento e que contém sons constantes de frequências baixas acrescidos aos sons cardiovasculares, intestinais e placentários” (WOODWARD et al., 1992 *apud* ILARI, 2002, p. 84).

Ao escrever sobre esses estudos, também necessito criar alguma tensão a respeito, para não ficarmos no nível confortável de causa e consequência, segundo o qual, uma vez estimulando o feto musicalmente, poderemos “desenvolver” grandes músicos, ou então simplificar essa relação entre estímulo e resposta. Pensar o nascimento como início de uma obra a ser desenvolvida e não como o Outro, a novidade, “a aparição de algo no qual nós não podemos re-conhecer-nos a nós mesmos” (LARROSA, 1998, p.74), passa essa sensação de comodidade e conforto. Larrosa elabora esse assunto pela lente da educação, conduzindo meus sentidos para

Uma imagem do totalitarismo: o rosto daqueles que, quando olham uma criança, já sabem de antemão o que é que vem e o que é que se deve fazer com ela. A contra-imagem poderia resultar de uma inversão da direção do olhar: o rosto daqueles que são capazes de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que nesse olhar há de inquietude para todas as certezas e seguranças e, apesar disso, permanecer atentos a esse olhar e sentir-se responsáveis ante seu mandato: deves abrir-me um espaço no mundo de maneira que eu possa encontrar um lugar e elevar minha voz! (LARROSA, 1998, p. 79).

Sara, na segunda entrevista, fala mais dos sons de sua mãe, elaborando, no tempo que passou entre uma entrevista e outra (que foi de um mês), a questão da formação musical e a possível origem em sua mãe. Ela narra sua compreensão a respeito dos “sons da vida” e não se refere apenas aos sons orgânicos provenientes da mãe, como a batida do coração, a respiração, mas também objetos que a mãe usava e que mantinham um pulso, um ritmo, como a máquina de costura.

Sara: [...] *o que eu pensei também... Até eu tinha falado da outra vez... Ah comecei a falar.... Minha história musical com a minha mãe, mas a minha mãe não ouvia música, e aí? Fui matutar por que isso e, pensei: não, um monte de coisa a ver! E depois fiquei pensando nos sons da vida assim... [...] A máquina de costura. Era pedal, né? Não era como é hoje em dia, que é motorzinho. Então ela tinha um andamento diferente, tinha uma marca, e muito eu ouvi pedal.*

Sara lembra de sua mãe concentrada, “quietinha no seu canto”, nessa ocupação que ela denomina de “coisa feminina de fios”, num ambiente em que o silêncio só é cortado pelo som da máquina de costura, acionada pelos pés no pedal e não por motor. Colocando-se no papel de cuidadora, Sara fala dessa mãe silenciosa e feminina, que gostaria de ser professora e que,

com firmeza e suavidade, afirmava a importância de ver as filhas independentes.

Sara: [...] *eu que cuidava dela. A igreja ganhava doações de roupas e de tecidos. Então ela vinha pra casa com tecido pra costurar roupinhas de criança pra levar de volta pra igreja. Muita camisinha e calcinha de criança ela fez. Assim, ela gostava de fazer coisas e de costurar.[...] A minha mãe queria ter sido professora, mas ela estudou até a quarta série. Enfim, a vida! Virou dona de casa, três filhos, mas sempre dizendo pra minha irmã: “estudem e trabalhem pra não depender de homem”. E nos deu toda força e apoio e tudo mais pra isso! [...] Mas a máquina de costura, ela existe ainda, ela está lá na minha irmã, e a minha mãe tem essa coisa feminina de fios. Ela costurava, ela fazia crochê, que eu também não aprendi. Deixei passar! Então é uma coisa muito feminina de fios e de... Quietinha no seu canto...*

Quando perguntei sobre qual o mal, a doença de que a mãe de Sara sofria, tive como resposta a narração do episódio de sua morte e a maneira como Sara socorreu sua mãe numa manhã em que estavam somente ela (Sara), a mãe e a tia em casa. Foi o coração que parou. O mesmo coração que impedia o movimento (pressão altíssima) e que a deixava tonta, tornava essa mãe silenciosa e pouco ativa corporalmente.

Sara: *Então veio todo mundo, quando estava todo mundo em volta assim, daí ela morreu.[...] É muito ritmo. Mãe é muito... E isso se tu está dentro da tua mãe, tu sente o coração dela. Se a vida acelera e se ela fica ansiosa e começa a bater, tu sente também aquilo. Então não tem como....*

Para Sara, a criança dentro do útero da mãe ou no colo pode sentir as mudanças de andamento de um coração doente com pressão desregulada e muito alta: acelerando ou desacelerando. Portanto, indicar a figura da mãe como um possível início da formação musical, relatada não só por Sara, mas também por outros três atores – Ian, Pablo e Ronaldo, durante a entrevista coletiva –, não parece um dito desconectado da emergência do momento histórico em que os estudos estão voltados para o conhecimento do feto e da primeira infância. A memória da presença ou não de interferência musical materna durante essa fase da vida dos atores é um elemento constituinte da musicalidade desses sujeitos.

Ian: [...] *mas antes disso, a minha memória musical talvez comece com a minha mãe. Acho que o personagem que mais define um monte de coisas dos meus traços de personalidade é a minha mãe. [...] então ela sempre foi muito moleca, muito travessa e de muito cantar.*

Ian, nessa enunciação, instala para si traços de personalidade que observa em sua mãe. Determinados hábitos de sua mãe, relacionados à interferência musical, são vistos como seus também; o ser moleca, ser travessa e gostar de cantar. Submete sua própria personalidade à de sua mãe. Claramente, diz que sua “memória musical” começa com a mãe, que define muitos

de seus traços de personalidade, considerando um deles o “muito cantar”. A mãe aparece mais uma vez relacionada à voz. Voz que é palavra feminina, que implanta nesse dito de Ian a própria corporeidade: “ser moleca” e “muito travessa”.

Paul Zumthor aborda a voz como uma impregnação do corpo, como sua digital mais direta na qual o corpo é objetivado. É possível, mesmo sem o reconhecimento visual, imaginarmos o corpo cuja voz ressoa. Muitas vezes a voz nos engana, como acontece com os locutores de rádio, por exemplo, imaginamos o corpo do “dono da voz” muito diferente do que sua voz pode conferir, estabelecendo o

Paradoxo da voz. Ela constitui um evento do mundo sonoro, da mesma forma que todo movimento corporal é do mundo visual e tátil. Portanto, ela foge de alguma maneira à completa tomada sensorial: no mundo da matéria ela apresenta uma espécie de misteriosa incongruência. É porque ela informa sobre a pessoa, por meio do corpo que a produz: melhor do que pelo seu olhar, pela expressão do seu rosto, alguém é “traído” por sua voz. Melhor do que o olhar, do que a cara, a voz se sexualiza, constitui (mais do que ela transmite) uma mensagem erótica (ZUMTHOR, 1983 *apud* EL HAOLI, 2002, p.80).

A voz desnuda o corpo e é um elemento dissonante, conflituoso em que ao mesmo tempo que **agrega** também **agride**, é força germinativa e erotismo. “Voz filha da boca, órgão sexual” (EL HAOLI, 2002, p.80). Voz que é corpo e está diretamente ligada aos níveis dos hormônios sexuais.

O “ouvir a voz da minha mãe” é um dito revisitado pelos atores. Mãe e voz estão interligados também para Pablo.

Pablo:[...] *eu não tenho referência visual, ou de memória, pode ser que sim, mas não fica presente da minha mãe cantar, do meu pai cantar. Eu não tenho referência assim de ouvir a voz da minha mãe. Não tem uma musiquinha que ela me pegava, e cantava. Me lembro de discos deles. O meu pai gostava de música clássica, minha mãe gostava de música mais popular.*

As preferências musicais dos pais em suas individualidades é assunto que coloca em foco as diferentes vivências com as mídias²⁶. O gostar de música clássica de um lado e de música mais popular de outro é recordado por meio da imagem dos discos. Os discos, o rádio, a TV são veículos que trazem a presença da música no círculo familiar; trata-se da memória de objetos de manipulação musical. Há a referência ao apelo sensorial não visual da música na família, quando Ronaldo recorda de noites sem TV e, por isso mesmo, noites “diferentes”, “divertidas” e que “mudavam o cotidiano”. Há a lembrança de uma mãe que proporcionava essa diversão e que se distanciava do gosto do pai. Uma mãe que ouvia gêneros musicais

²⁶Tratarei especificamente das mídias como outra dimensão a ser aprofundada, mais adiante.

como o *rock* e o *pop*, diferente do pai, que gostava de música regional e sertaneja. Uma mãe com autonomia sobre sua própria audição e influente no modo como a família se reúne para a apreciação musical, que decide por mudanças no cotidiano e, assim como narra Ian, estabelece a diversão.

Ronaldo: *E tentando recuperar agora assim [...]. Eu fico pensando qual seriam assim as minhas lembranças mais remotas de música, né [...]. Eu me lembro que a minha mãe desligava a TV e colocava um disco assim. E isso era uma coisa diferente que acontecia às vezes à noite. E era divertido porque mudava o cotidiano, porque todas as noites tinha a TV ligada e todo mundo assistia e tal, mas de vez em quando ela desligava e colocava o disco, assim. Ela ouvia RPM, Renato Russo, que era muito distante do meu pai por exemplo, que gostava muito de sertanejo, Chitãozinho e Xororó e mais gauchesca, Teixeira ele ouvia assim.*

Ao compreender a complexidade com que esta mãe é enunciada como constituinte da musicalidade deste ator, estou delimitando um momento histórico de constituição feminina, por suas preferências musicais e, por que não?, por suas decisões sobre os aparatos tecnológicos utilizados como veiculação da música na família. Uma produção feminina possível num momento histórico específico, com suas características sociais, culturais, econômicas e políticas.

O que Ronaldo e Pablo dizem, a respeito do gosto musical na família, remete-me a uma investigação realizada por Ilari (2006) com 60 jovens e adultos (na cidade de Campinas, São Paulo), cujo foco está no julgamento interpessoal, com base na preferência e gosto musical e seus gêneros, procurando verificar os estereótipos associados nesse campo e como podem estar presentes na atração física e amorosa (ver tabela abaixo).

Gênero Musical	Características dos ouvintes
MPB	saudosista, politizado(a), inteligente
Rock/ Pop	jovem (em idade e espírito), energético(a), comum
Música Clássica	culto(a), calmo(a), velho(a)
Jazz	culto(a), sofisticado(a), esnobe
Sertanejo	Simples, interiorano(a), sentimental
Música do mundo	Eclético(a), mente-aberta
Samba/ Pagode	Extrovertido(a), energético(a), de baixa renda

(ILARI, 2006 p. 195)

A autora da pesquisa conclui que, “muito embora a música não tenha aparentado exercer um efeito direto sobre a atração interpessoal e a escolha de parceiros, ela pareceu ter um efeito indireto e generalizado sobre as relações interpessoais.” (ILARI, 2006, p. 197). Sabemos que a música desempenha funções específicas em nossa vida, servindo para várias ocasiões e acompanhando várias ações como ninar, dançar, contar histórias, comemorar, entre

tantas outras. Ela é parte dos discursos que nos constituem, e, portanto, trata-se de práticas, relacionadas a padrões sociais de conduta pré-estabelecidos, segundo os quais se classifica e julga, objetivando e subjetivando os sujeitos.

A lembrança mais remota da música na vida vem ligada à figura materna, em que a “voz” aparece como meio dessa interação. Lembrar da mãe cantando ou não é uma forma de constituição e um dito recorrente entre os atores investigados. Como afirma Barthes, “toda relação com uma voz é forçosamente amorosa, e por isso é na voz onde rebenta a diferença da música, sua obrigatoriedade de avaliação, de afirmação.” (BARTHES, 1986, p. 273).

A visibilidade da relação entre mãe-voz-memória, nas narrativas dos atores, demanda a importância de a eleger como *pars totalis* na constituição musical dos atores participantes. Interessa-me tratar a figura materna como parte da manifestação da musicalidade no ator, formadora e constituinte de um complexo enredo. Portanto, não se trata de procurar *uma* origem da formação musical, nomeando a mãe que está relacionada à personalidade-voz e à memória; isso seria um perigo; seria pensar

[...] que além de qualquer começo aparente há sempre uma origem secreta -- tão secreta e tão originária que dela jamais poderemos nos reapoderar inteiramente. Desta forma, seríamos fatalmente reconduzidos, através da ingenuidade das cronologias, a um ponto indefinidamente recuado, jamais presente em qualquer história; ele mesmo não passaria de seu próprio vazio (FOUCAULT, 2013, p.30).

Meu interesse maior foi procurar a dispersão existente na função que a mãe ocupa na formação musical dos atores, a partir do que me trouxeram como narração de si mesmos. Procurei dar um tratamento de inspiração arqueológica²⁷ às enunciações em que a mãe está relacionada à formação musical. Tratei, aqui, da presença da mãe em diferentes perspectivas, as quais, por certo, não emergem isoladamente: do silêncio em seu conjunto de sons, gerando um tensionamento quanto ao conceito de música; do elemento voz, sua ligação direta com o ato de escutar, com a audição; do conceito de afinação como aplicação cultural e histórica; da voz como corporeidade e do corpo como instrumento sonoro; da consideração do nascimento não como ponto inicial de um desenvolvimento, mas como uma novidade, como o inesperado; da relação que a música pode ter com movimento-vida e da mãe como geradora da vida; da consideração da figura mãe-mulher como sujeito histórico, constituído num tempo específico, de uma mulher possível, com suas particularidades mais distintas.

²⁷Entendo por tratamento arqueológico o que Judith Revel propõe em *Michel Foucault: conceitos essenciais*, a saber: “descrever não somente a maneira pela qual os diferentes saberes locais se determinam a partir da constituição de novos objetos que emergiram num certo momento, mas como eles se relacionam entre si e desenham de maneira horizontal uma configuração epistêmica coerente” (REVEL, 2005, p. 16).

Infância e família: quando eu era menor

Dedico-me nesse subcapítulo a estudar, averiguar, elaborar o que os atores dizem sobre o tempo de suas infâncias, na medida em que ligadas pelo fio da música. Essa ocupação leva-me, inevitavelmente, a lembrar da minha infância em que experimento “rebobinar” esse filme, que no meu caso não é digital, é VHS, talvez até um Super 8. Lembro de uma infância em que era possível subir em árvores e se “alongar” de casa durante muitas horas, sem que o pai e a mãe soubessem onde o filho andava e com quais companhias. Em que era possível brincar na enxurrada provocada pelas chuvas de verão, voltando com a roupa embarrada pela água, a mesma roupa que deveria ser lavada por quem a sujasse. Uma infância em que a escola não era o principal lugar do encontro, pois existia a rua. O brinquedo ali se estendia até altas horas da noite, só terminando com o chamado infalível e inconfundível do assobio de meu pai, ouvido à distância de muitas quadras, ato que administrava a correria de volta à casa, num atendimento submisso e sem discussão. Uma infância de cidade do interior, em que os vizinhos eram amigos. Em que a rua era cheia de crianças e não havia asfalto. Em que se morava em casas com as portas e janelas abertas. Infância em que uma melancia podia ser a desculpa para juntar toda a criançada da rua em um mesmo quintal. De qualquer maneira, essa infância retratada, eu a narro na perspectiva do presente e, portanto, é como posso vê-la hoje, num contexto, num lugar e num tempo específicos. Não é minha infância que está em foco neste trabalho, embora eu não me furte em pensá-la como estudo, deixando submeter-me ao mesmo processo pelo qual os atores sujeitos da pesquisa o fizeram, ao “rebobinar” seu filme.

Como as infâncias são possíveis dentro de seus tempos, seus personagens e lugares? Com que olhar devo analisá-las? Larrosa ajuda-me a pensar:

A infância, entendida como algo outro, não é o que já sabemos, mas nem tampouco é o que ainda não sabemos. O que ainda é desconhecido justifica o poder do conhecimento e inquieta de maneira absoluta sua segurança. O que ainda não sabemos não é outra coisa além do que se deseja medir e anunciar pelo que sabemos, aquilo que se dá como meta, como tarefa e como percurso. A arrogância do saber não somente está na exibição do que já conquistou, mas também no tamanho de seu projetos e de suas ambições, em tudo o que ainda está por conquistar, mas que já foi marcado e determinado como território de possível conquista (LARROSA, 1998, p. 69).

Para entrar na infância dos atores, preciso olhar para a maneira como eles mesmos elaboram o conhecimento musical, inscrito nessa fase de suas vidas. Como é para eles, adultos, ver a infância como um dos espaços do encontro com a música, retratando as várias formas desse acontecimento. Formas amparadas em condições socioeconômicas específicas,

como nos conta João Carlos, já na primeira entrevista concedida.

João Carlos: [...] *meu pai era mecânico. Não tinha saída. Nós não tínhamos dinheiro. Eu me lembro assim. Bom, nós não tínhamos nada, assim comparado com hoje. Eu fico olhando as minhas filhas. Não tinha refrigerante toda hora. Era só no domingo. Não tinha fartura de comida. Se comia arroz, feijão, carne, massa. No outro dia era arroz, feijão, carne. Tinha quatro filhos. Eu fico pensando, depois ele trabalhava o dia inteiro e ainda fazia faculdade de noite, o doido. Era assim uma coisa que eu não sei se eu conseguiria fazer. De trabalhar braçalmente, que é o trabalho de mecânico, que é desmontar motor...*

O pai de João Carlos partiu da Itália para o Brasil aos 20 anos, e a mãe veio de Cacequi, uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Os dois casaram-se em Porto Alegre e geraram quatro filhos: os dois mais velhos, que tiveram maior convivência nas brincadeiras e dedicaram suas profissões às artes: João Carlos é ator, e sua irmã formou-se em Artes Plásticas. Os dois irmãos mais novos são da área das exatas, um é engenheiro mecânico, e o outro, analista de sistemas.

João Carlos, ao mesmo tempo que elabora a infância inserida num contexto econômico específico, demonstra admiração pela força de trabalho de seu pai, que dedica o dia ao trabalho braçal, e à noite nutre a necessidade de procurar novos conhecimentos, cursando faculdade. Ele, filho mais velho, acompanha o pai em seu trabalho, fazendo desse espaço um lugar de brinquedo.

João Carlos: *Que eu vivia dentro da oficina também, né! Depois quando a gente... O pai conseguiu deixar tudo mais próximo, eu me lembro da minha infância ser dentro da oficina. Então, assim, eu brincava, meu pai queria que eu fosse mecânico, e eu não queria ser mecânico, eu queria ser... O pai preparava carro de corrida, também tinha isso, né. Eu queria ser o piloto dos carros de corrida. Desde ali eu já queria fazer teatro. Eu botava os capacetes dos pilotos, ficava bem pequenininho lá naqueles carros todos desmontados. Cheio de Santo Antônio por dentro, aqueles ferros, sabe? Fazia com que se capotasse, não matava o piloto. Ficava protegido naquele monte de ferro.*

A oficina é o lugar do brinquedo e da aprendizagem. É onde a imaginação da criança corre livre: “ser o piloto dos carros de corrida”. João Carlos explica o teatro como a possibilidade de viver outras vidas, permitindo a presença da fantasia, o “agora eu era” que está no jogo infantil e que pode estar no teatro (não pretendo, certamente, limitar o teatro apenas a esse jogo). Além do brinquedo e da imaginação que povoava aquele espaço cheio de carros desmontados e compartilhado com a presença de seu pai em seu ambiente de trabalho, João Carlos lembra da sensação de proteção que os ferros dos carros lhe proporcionavam (Santo Antônio é o nome dado ao complexo de ferros que protege o piloto, e também é para a Igreja Católica o protetor dos pobres, padroeiro da pureza).

João Carlos: *E eu brincava disso... Eu brincava dentro da oficina. A minha sonoridade talvez partiu dessa vivência de acelerador de carro. O pai tinha um tal de dinamômetro, que é uma peça que ele amaciava o motor pra correr. Então ele acelerava aquilo, eu me lembro assim... Enlouquecia os vizinhos... Imagina, começava [imita]: “rannrannn”.*

A palavra “sonoridade” é usada por João Carlos talvez para expressar a ideia de “musicalidade”, admitindo a possibilidade de sua aprendizagem musical estar ligada ao espaço da oficina – a partir do som dos motores dos carros, que aprendia com seu pai, no trabalho de “amaciar” ou talvez de afinar esses mesmos motores, com um equipamento chamado dinamômetro. Não contente em explicar com palavras, João Carlos imita com a voz o som que persiste em sua memória. Essa era a sua música de cena. O som que embalava a fantasia de piloto nas brincadeiras de infância.

Ele compreende o som dos motores dos carros como musicalidade: o cenário é a oficina recheada com seus sons peculiares, e a ação está em uma criança brincando na oficina do pai, que ao fundo da cena amacia os motores dos carros com um instrumento chamado dinamômetro. Imaginando a cena, penso na possibilidade de aproximar a enunciação de João Carlos do contexto da musicalidade do sujeito/ator e sua inserção no teatro, elemento central no episódio imaginado.

Lívio Tragtenberg, discorrendo sobre a ideia de tempo, velocidade e continuidade na cena, entende a produção musical no teatro como um diálogo com a cena. Daí a importância, para o compositor da música de cena, da compreensão dos conceitos de paisagem sonora e intervenção, em que sons regulares e irregulares se fundem (vale lembrar que naturalizamos esses conceitos, nomeando-os muitas vezes por “sons musicais” e “ruídos”, práticas as quais tento suspender).

Para o compositor de cena todo evento sonoro usado ao longo da encenação é, *a priori*, indiferenciado qualitativamente, já que de uma maneira ou de outra trata-se sempre de um elemento de intervenção da narrativa cênica (TRAGTENBERG, 2008, p.56).

João Carlos elabora os sons dos motores como constituintes de sua musicalidade. Então, como é possível o “ruído” (e não os “sons agradáveis” de um instrumento musical) constituir a musicalidade do sujeito? O dito de João Carlos: “[...] *A minha sonoridade talvez partiu dessa vivência de acelerador de carro*” tensiona a ideia de musicalidade e, por conseguinte, o conceito de música, como a arte de organizar os sons de forma a ficar agradável a quem escuta. Tragtenberg destina um capítulo de seu livro ao ruído, inserindo

como epígrafe uma frase de John Cage: “Onde quer que estejamos, o que mais ouvimos é ruído. Quando ignoramos isso, isso nos incomoda. Quando ouvimos isso, isso nos fascina” (CAGE, 1961 *apud* TRAGTENBERG, 2008, p. 133). Então, é possível que o som do motor constitua a “sonoridade” ou a musicalidade de João Carlos, e ao mesmo tempo possa “enlouquecer os vizinhos”. O mesmo som que produz o conhecimento musical pode ser considerado barulho e perturbação; o que difere é o ponto de vista, ou seja: o momento, o foco (a intenção), o espaço da audição.

Apesar de entender a oficina e seus sons como o espaço de sua “sonoridade”, João Carlos admite que não houve uma interação acentuada com a música durante a infância, o que só foi realmente possível mais tarde, na adolescência, durante um curso com Marlene Goidanich²⁸.

João Carlos: *Enfim eu brinquei muito nesse universo, assim. Nunca tive essa coisa musical tão acentuada, ou estimulada de alguma forma. Isso foi surgir pra mim, depois lá na frente, naquilo que eu te falei no curso da Marlene lá.*

Pablo, por sua vez, lembra das canções que ouvia na infância, relacionando o contato com aquelas músicas, pela audição, como “*uma coisa externa que os outros faziam*”. O ouvir, para Pablo, não é uma ação musical propriamente dita. Ação musical é o que os outros fazem, os que tocam e cantam e gravam suas canções para serem ouvidas. Pablo admite que mesmo o fato de ter “*brincado de tocar bateria*”, improvisada com as “*panelas*”, era uma ação externa.

Pablo: *Sempre tive contato com essas músicas que existiam na nossa época, né. Aquele barco, como é que é... A Arca de Noé... Teve uma geração que a música infantil, ainda era... Ali na década de 80 se produziu um pouco de música infantil... Elis... Pelo menos eu tinha contato com esse tipo de música. E aí essa coisa foi passando e acho que música sempre foi uma coisa externa pra mim, que os outros faziam.[...] E aí a coisa do fazer música é que é muito recente, se eu parar para pensar. Por mais que tenha brincado de bateria na infância, eu me lembro das panelas espalhadas e de brincar de bateria. De ter brinquedinho de bateria, de fazer essa coisa, mas ainda me parece, hoje analisando, que era algo externo.*

Pablo fala de “*algo externo*” quando se refere à produção musical. Ele efetivamente se relaciona com a música de forma “externa”. Então pergunto-me: quais seriam as formas possíveis de interação musical? É possível estruturá-las separadamente? Swanwick estabelece três modalidades a partir das quais nos relacionamos com a música e que nos engajamos em um fazer musical Assim, interagimos de modos diferentes:

²⁸Sobre o curso de Marlene Goidanich, assim como a produção de profissionais da área da música na formação dos atores, discutirei no tópico: “O olhar dos outros: a música no trabalho”.

[...] como criadores (compositores, improvisadores, pintores, coreógrafos, poetas); como intérpretes (músico instrumentista, ator, bailarino, declamador de poesia); e como participantes (em uma galeria de arte, sala de concertos, leitura privada, escutando uma audição, assistindo a um espetáculo) (SWANWICK, 1991, p. 49).

Demoro-me um pouco mais sobre a questão do “externo” referido por Pablo, perguntando-me: no momento em que estou compondo, não estou invariavelmente coletando e arranjando as informações experimentadas anteriormente e que me provocaram a produzir outra coisa com aquele material? Então as operações de ouvir, tocar/cantar e compor estão em constante trânsito, em fluxo, portanto, não estão separadas? Penso que a criação só é possível a partir do que experimentei pelo ouvido e pela execução, experiência que vivo a partir das coisas que estão no mundo e que de algum modo me atravessam, impulsionando aquela criação. Então, a operação de composição está em diálogo com outras ações, ou seja, não há composição “do nada”, não há a expressão originária do sujeito/autor consciente?

A experiência é diferenciadora: distingue entre vidente e visível, tocante e tocado, falante e falado, pensante e pensado, assim como distingue entre ver e tocar, ver ou tocar e falar, ver ou tocar, falar e pensar. [...] Abolir essas diferenças seria regressar à Subjetividade como consciência representadora que reduz todos os termos à homogeneidade de representações claras e distintas. Porém, a diferenciação própria da experiência não é posta por ela: manifesta-se nela porque é o próprio mundo que se põe a si mesmo como visível-invisível, dizível-indizível, pensável-impensável (CHAUI, 2002, p.164-165).

O “*algo externo*” no dito de Pablo pode ser pensado como algo que lhe pertence, porém de forma distanciada, como algo-outro. Um lugar distante recordado e afirmado no presente, fazendo parte de sua constituição musical como a produção dos outros. Veja-se esta enunciação:

Pablo: *Ali na década de 80 se produziu um pouco de música infantil [...] eu tinha contato com esse tipo de música [...] acho que música sempre foi uma coisa externa pra mim.*

Posso pensar a expressão “música infantil” como uma espécie de arquivo da produção para crianças da década de 80, à qual Pablo teve acesso. A ideia de um arquivo subjetivo que compreende uma preferência ou gosto musical alojado na infância – mais precisamente na década de 80 do Brasil, em plena ditadura militar – define a situação política em que está inserida essa preferência, juntamente com o papel social do intérprete (Elis Regina e outros artistas, como Chico Buarque, Milton Nascimento, Alceu Valença, Moraes Moreira, Bebel

Gilberto), e do compositor (Toquinho e Vinicius de Moraes), bem como o conteúdo das canções desse disco (*A Arca de Noé*) – que expunha o que podia ser direcionado às crianças e dito através das canções, naquela circunstância. Ao entender essa *música* consumida por Pablo como um arquivo e, portanto, como “algo externo”, inserido no contexto histórico brasileiro dos anos 80, posso me aproximar da leitura do Foucault arqueólogo, e aprender que:

A análise do arquivo comporta, pois, uma região privilegiada: ao mesmo tempo próxima de nós, mas diferente de nossa atualidade, trata-se da orla do tempo que cerca nosso presente, que o domina e que o indica em sua alteridade; é aquilo que, fora de nós, nos delimita. A descrição do arquivo desenvolve suas possibilidades (e o controle de suas possibilidades) a partir dos discursos que começam a deixar justamente de ser os nossos; seu limiar de existência é instaurado pelo corte que nos separa do que não podemos mais dizer e do que fica fora de nossa prática discursiva; começa com o exterior da nossa própria linguagem; seu lugar é o afastamento de nossas próprias práticas discursivas. Nesse sentido, vale para nosso diagnóstico. Não porque nos permitiria levantar o quadro de nossos traços distintivos e esboçar, antecipadamente, o perfil que teremos no futuro, mas porque nos desprende de nossas continuidades; dissipa essa identidade temporal em que gostamos de nos olhar para conjurar as rupturas da história; rompe o fio das teleologias transcendentais e aí onde o pensamento antropológico interrogava o ser do homem ou sua subjetividade faz com que o **outro** e o **externo** se manifestem com evidência [*grifo meu*] (FOUCAULT, 2013, p. 160).

Então, ao analisar a expressão “algo externo”, posso dizer que há, ao mesmo tempo, o **distanciamento** da música composta pelos outros (no caso de *A Arca de Noé*, são canções de Toquinho e Vinicius de Moraes interpretadas por vários artistas) e a **proximidade** que a década de 80, vivida por Pablo em sua infância, confere à música que nesse momento histórico foi realizada, tocada, cantada e eleita como discursividade musical direcionada especialmente a um grupo social e a uma faixa etária, grupo no qual Pablo se enquadra. Ao mesmo tempo em que a música feita na década de 80 consumida por Pablo-criança lhe é próxima, também é diferente por estar no território da memória. Seu ponto de vista é da atualidade, exercendo efeito hoje.

Ana dá importância à apreciação crítica como condição que a constitui, julgando ser uma prática desde a infância e que tem como disparador a música, porém não estando restrita ao contexto musical. As preferências por certas canções, estilos, gêneros e o consumo de produtos culturais específicos, são práticas que envolvem relações de poder e que a constituem.

Ana: [...] e a apreciação crítica musical sempre foi uma coisa muito importante pra mim. Sempre tive uma coisa muito de ter uma apreciação crítica sobre as coisas da vida, mas acho que a música veio primeiro, até porque desde criança eu sempre ouvi vários estilos musicais e tinha coisa que eu gostava muito e defendia e falava que não era pra ouvir aquilo, era pra ouvir o que eu gostava e que

as outras coisas eram ruins. Eu ouvia Beatles quando era criança e se alguém me falasse que não gostava de Beatles, eu ficava muito brava.

Estamos diante de uma enunciação que nos deixa claro o quanto mínimas relações de poder estão presentes nas escolhas e nas decisões sobre um gosto musical que se forma já na infância, e o quanto essas preferências são constituintes do sujeito musical. Como foi possível que Ana gostasse mais de uma música e não de outra? Ela diz que ouvia vários estilos musicais, mas é na música dos Beatles que encontra um exemplo do que pode e deve ser consumido, parecendo-lhe plausível assumir essa preferência. Essa posição pertence a um determinado regime histórico, social e cultural, em constante transformação. Trata-se de um conjunto de relações que se explicitam na fala do sujeito, mas que vão além desse gesto enunciativo. É uma prática possível. Para Ernesto Laclau, a fala, a enunciação, “os atos de linguagem constituem uma trama que ultrapassa o meramente linguístico” (LACLAU *apud* FISCHER, 2001, p. 200). Posso visualizar Ana em seu quarto ouvindo feliz e apaixonadamente *Dont Let Me Down* ou *Hey Jude*, mas não é a essa prática somente que estou me referindo. O ato de fala é a própria prática. A prática está na decisão, na afirmação de um gosto musical que revela um tempo histórico. Um tempo em que essa música existe como relevante para um determinado grupo social. Um tempo em que é possível ao brasileiro ter acesso às diferentes mídias (seja por meio de um CD, de uma gravação em mp3, pelo rádio ou pela TV) e ao conteúdo cultural do *rock* e da língua em que foi composta. Um momento histórico de acessibilidade a culturas globais, possível pelas múltiplas formas de tecnologias da comunicação. Entendo que Ana estabelece aqui o que Franco Ferrarotti assinala como singular-plural. Aqui Ana é “produto sofisticado” do social. (FERRAROTTI, 2010, p.56).

Na verdade, tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver [*eu acrescentaria: ouvir*] constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam (FISCHER, 2001, p. 200).

O ambiente familiar mais uma vez aparece como constituinte da musicalidade: escutamos Ana falar de um pai que tocava flauta doce e “treinava” em casa, mesmo não tocando perfeitamente, mas demonstrando o interesse em aprender música, ensaiando, errando e acertando.

Ana: [...] *a coisa de brincar com a música sempre esteve muito presente comigo assim. Eu sempre tive isso desde criança, meu pai tocava flauta doce muito mal, era horrível. Ele treinava em casa. Era um*

saco. Parecia assim... Aquelas pessoas que estão treinando mesmo, que não sabem tocar... Era bem ruim mesmo, mas eu tive isso desde criança.

O processo de elaboração do pai estava sendo observado cuidadosamente, carinhosamente pela então menina. Ana admite que “brincar com a música” é um processo seu, individual, vivido no ambiente musical familiar, embora a cena retratada seja a do ensaio do pai na flauta (mesmo sendo “ruim” a performance, no dizer de Ana). Certamente, o resultado musical não é o mais importante, mas sim a presença do pai podendo errar, acertar, brincar. Essa ludicidade possibilita e autoriza a crítica que ela faz à performance musical do adulto, além de demonstrar uma afinidade com a figura paterna.

O gosto musical do pai de José também aparece no contexto familiar. Ele é a figura responsável por abastecer a família musicalmente, por meio da aquisição de discos. A situação ocorre no período da ditadura militar no Brasil.

José: Nasci bem no auge da ditadura. É óbvio, de família de militar também, né. Minha mãe era, digamos, filha de militar. Então não tenho noção...vou me lembrar de música na minha casa... Que eu me lembro, que meu pai lá pelas tantas comprava livros na feira do livro. Chegava em casa com livros. Que ele trabalhava no centro, né. No mercado. [...] E aí vendo Verdes Anos [filme de 1984 com direção de Carlos Gerbase e Giba Assis Brasil]... Bah, mas era bem a minha infância isso aqui, né? Não podia falar nada, não podia ouvir música, não podia nada disso! É...Comecei a entender isso. [...] O pai tinha isso, vinha com “Renato e seus Blue Caps”, muita orquestra na época, sabe. Que tinha aquelas coisas orquestradas e tudo mais, que lembra bem a ditadura também, as coisas clássicas, né. A repressão à Música Popular Brasileira, também.

Renato e Seus Blue Caps e a música orquestrada embalaram a infância de José. Eram preferências do pai que, num ambiente de repressão política, não ousava comprar discos de Música Popular Brasileira, música feita pelas vozes de artistas como Chico Buarque, Elis Regina, Vinícius de Moraes e outros tantos (que também estavam no disco *A Arca de Noé*, presente na infância de Pablo) que ajudam a contar uma história nacional, próxima, de resistência ao autoritarismo político, fundado em valores ultramoralistas.

O que José fala sobre a censura familiar para a música que podia entrar em casa – em especial a música popular brasileira – está presente também no trabalho do professor de história da USP, Marcos Napolitano, que pesquisou prontuários, relatórios, dossiês e outros documentos produzidos pelo sistema de vigilância e repressão, ligados ao regime militar brasileiro. Para o autor, durante o período que vai de 1968 a 1981, a lógica de “produção de suspeita”

[...] alertava o governo e os serviços de repressão direta para situações concretas de contestação ao regime, mas, através da sua interminável escritura, elaborava perfis,

potencializava situações, criava conspirações que, independentemente de qualquer coerência ou plausibilidade, acabavam por justificar a própria existência desses serviços. Mobilizava um conjunto de estratégias discursivas e técnicas de registro (se quisermos manter os termos foucaultianos) para criar uma representação do inimigo interno que poderia estar oculto no território da política, e, principalmente, da cultura. Os espaços, instituições e personalidades ligados à cultura (artes, educação, jornalismo) eram particularmente vigiados pela “comunidade” (NAPOLITANO, 2004, p. 104).

A infância de José foi marcada por esse conflito social brasileiro em que o que era permitido ouvir, ver e falar passava pela suspeita e pela censura, fabricadas pelo “sistema”, e que se refletia na figura do pai e na educação dada aos menores. Os filhos homens recebiam educação diferenciada daquela das filhas mulheres. As aulas de piano, por exemplo, representam a preocupação com a educação “feminina”. Mesmo que fosse custoso adquirir um piano, eram a ele atribuídas características essencialmente “de mulher”, fato tantas vezes retratado na literatura brasileira do século XIX, como neste trecho do livro *Senhora*, de José de Alencar:

Daí encaminhou-se ao piano, que é para as senhoras como o charuto para os homens, um amigo de todas as horas, um companheiro dócil, e um confidente sempre atento [...] (ALENCAR, 1973, p.158).

José confirma esses detalhes de uma educação em que a presença do piano na casa tinha a ver diretamente com a figura da irmã: o instrumento existia unicamente para ela²⁹.

José: *Então tem a coisa da única filha, também, né! Então, ah... Somos pobres e tal... Os guris jogam bola na rua, empinam pandorga, papagaio, jogam bolita, taco, quer dizer... E a única filha? “Não, vamos ter que dar uma educação!”. E óbvio, a coisa clássica, sabe! Não uma coisa popular. E aí a coisa de... “Ah, não! A [diz o nome da irmã]...”. E no bairro tinha uma professora de piano... Então, por que não? E a mãe tinha uma colega de música. Professora de música que tinha herdado do pai uma loja de pianos. Então conseguiu lá fazer um financiamento, não sei o quê, comprou um piano. E colocou a [diz o nome da irmã] pra estudar piano. E no início era um pouco que nem a Ana falou, era aquela coisa aprendendo, né [canta em harpejo ascendente e descendente as três notas do acorde menor, imitando um erro no final]: “panpanpanpanpan - panpanpanpanpaoooooo”. Mas o piano era da [diz o nome da irmã]. [...] nenhum dos três [referindo-se aos três irmãos homens]... Eram grossos, eram xucros, eram guris! E não podiam ter acesso a isso, né? Enquanto que tu tinha um puta dum instrumento em casa e que tu não podia ... com seis anos de idade....*

Sara compartilha com José o mesmo período histórico vivido durante a infância, lembrando do medo que seus pais tinham, em termos políticos, e das diferenças entre as

²⁹ Já comentei anteriormente sobre a presença do instrumento musical, sem que haja manipulação ou sem que seja utilizado com o objetivo de produção musical. Somente sua presença não garante (ou é pouco importante para) o desenvolvimento da musicalidade nas crianças (SOBREIRA, 2003).

gerações. Também eu sou dessa geração e lembro que os partidos políticos eram nitidamente polarizados. Havia apenas o partido governista (ARENA) e o de oposição (MDB).

Sara: [...] *meu pai e minha mãe, eles votavam na antiga "Arena". Que era dos reacionários. Eu demorei muito tempo pra entender os dois. Porque eles tinham muito medo. Muito pânico. E no início eu achava que... Ai por que, né? E que tá... Tem que ser rebelde e revolucionário. Até que eu fui entendendo que não é bem assim, eles, enfim, tinham seus motivos pra ter os seus medos, né? E tudo mais. Depois de um tempo a gente começa a querer entender os pais, né? Por quê que a gente é tão diferente. Mas aí muita repressão.*

Sara lembra dos hábitos de seu pai e (assim como José) atribui a ele, seu pai, a oportunidade de ter contato na infância com instrumentos musicais, já que era ele quem podia adquiri-los. Porém, não lembra de seu pai tocando ou utilizando esses instrumentos para interagir musicalmente. A gaita (harmônica de boca) é um objeto típico do pai, relacionado à atividade masculina de diversão, de caçar e pescar, objeto que nas demais ocasiões ele mantém guardado. Esse mesmo instrumento foi, mais tarde, dado de presente a Sara, sendo utilizado profissionalmente em ensaios para espetáculos teatrais⁷.

Sara: *Ele tinha uma gaitinha de boca, que ficava sempre guardadinha. E ele levava só quando ia pra caçar ou pescar. Então ele tinha essa referência como algo que quando ia se divertir. Que só homem que ia pro meio do mato acampar, não sei o quê. Então ele levava... Eu nunca vi ele tocar. Mas era ligado a esse momento dele. Anos depois ele me deu essa gaitinha...*

Outro instrumento musical comprado pelo pai foi uma cítara, instrumento que Sara aproveitou muito durante a infância: com esse instrumento viveu a sensação de prazer e de fluência musical. Sara explica o funcionamento da cítara e conta que o instrumento vinha acompanhado de partituras escritas, numa grafia própria para a execução unicamente daquele instrumento. As cordas apareciam desenhadas no gráfico e, quando este era colocado abaixo das cordas, servia de guia. Além do desenho das cordas, o gráfico define o local de articulação da corda com uma esfera, que pode ser preta ou branca. Um dos problemas é a confecção do instrumento, muito rústico, de modo que as cordas perdem a afinação facilmente; é difícil afiná-las, pois o instrumento não prevê a manipulação constante das cravelhas em que as cordas estão fixadas, desgastando esse mecanismo. Outro problema é que, sem o gráfico colocado abaixo das cordas, o instrumentista fica totalmente perdido quanto à execução, mas não deixa de ser interessante a experiência com o gráfico melódico, como um exercício de leitura e sensação de fluência musical. Penso que Sara elabora nessa experiência a sensação de prazer na execução instrumental fluida proporcionada pelo presente que o pai trouxe para a família e que ela acabou aproveitando mais que todos e, também a

convicção de que um instrumento que, ao tocar algumas vezes, desafina, pode tornar difusa a percepção musical ou até provocar algo, digamos, “antimusical”, como ela mesma diz: “piorou o meu aprendizado”. Essa avaliação de Sara ocorre no presente, ela entende o fato de seu pai não saber que estava comprando um instrumento rústico, sendo possível para ela avaliar a qualidade sonora e os recursos daquele instrumento agora, assunto que antes não poderia ser pensado.

Simone: *E tu me falaste de um instrumento que o teu pai um dia chegou em casa. Ele tinha comprado na rua...*

Sara: *[...] aquelas harpas de madeira que tem uma forma assim... Como é que chama?... Um paralelepípedo amassado dos lados... Então era muito fácil de tocar porque era só colocar o papelzinho embaixo e tu via as bolinhas onde que tinha que tocar! Aí foi maravilhoso, porque veio “Parabéns a Você”, “Tema de Lara”, é... Não me lembro, mas tinha umas clássicas assim tipo “Tema de Lara”. Aí foi fascinante no início, até que foi desafinando as cordas... Porque não se dá pra uma criança que não tem quem afine um instrumento de corda... É claro, meu pai jamais saberia disso e que bom que ele levou aquilo, mas com o tempo foi desafinando e tinha que afinar... E eu apertava e desapertava, nunca tive muita noção...*

Simone: *E ele comprou pra ti?*

Sara: *Não, ele comprou pra família, e eu fui a única que quis tocar. Nem ele se interessou. Como era de corda, eu acho que piorou o meu aprendizado. Porque daí eu comecei a tocar as musiquinhas igual toca nas cordas de qualquer jeito, né? Nesse sentido pra criança é muito melhor um xilofone ou um metalofone... uma coisa que não desafine. Entende? Porque daí não tem erro, tu tá sempre com um afinadinho no ouvido...*

A preocupação de Sara com a afinação do instrumento evidencia seu entendimento de que é necessário um bom exemplo sonoro, com afinação adequada, para a manipulação infantil, desenvolvendo, assim, o ouvido e a percepção musical. Outra lembrança da infância que marcou seu desenvolvimento musical foram os discos infantis, de histórias musicadas. Era uma coleção de discos de vinil, compactos simples de sete polegadas, lançada pela gravadora Continental, em 1960, com o nome *Disquinho*, que marcou toda uma geração. A música dessa coleção tinha como compositor João de Barro, o Braguinha, famoso por suas marchinhas de carnaval, e a orquestração de Radamés Gnattali, compositor que transitou muito bem entre o popular e o erudito. Em cada disco era contada uma história com a interpretação de atores e atrizes do rádio-teatro do Rio de Janeiro (Elenco Teatro Disquinho); as primeiras gravações contavam com as vozes de Carlos Galhardo e Dalva de Oliveira e com narração de Sonia Barreto. Ao ouvir essas histórias, a imaginação das crianças voava. Sinto-me próxima das lembranças de Sara, pois tive oportunidade de, quando criança, nessa mesma época, ter alguns daqueles disquinhos que compartilhava com meus primos, nossos vizinhos de quadra.

Sara: *Tinha os tais disquinhos coloridos...Que eu nunca tive! Mas várias pessoas tiveram. Então quando a gente ia visitar essa... Ela era irmã da minha mãe, e o meu primo tinha um ano e pouco a mais que eu. Ele faleceu também, já. Faleceu quando criança, ele tinha 13 anos, de leucemia. Aí a gente ia visitar e eu adorava, porque era o momento que eu podia escutar os disquinhos dele, ele deixava! [risos]. Então era muito bom... Eu botava...Coisa de criança, né? Eu botava, eu não deixava nem correr o disco todo, eu voltava na mesma faixa e ficava ouvindo, e ele não aguentava mais, ainda mais que era menino, e dois anos a mais. Ele já estava... e sempre estava mais adulto que eu...: "Tá...Ouve esses disquinho aí! Menina! Coisa de criança!"*

Visitar a tia e o primo mais velho era um programa prazeroso para Sara, pois lá ela poderia, com o consentimento do primo, ouvir os disquinhos de histórias de que ela tanto gostava. O desejo de obter aquele produto ficou marcado na sua infância. Hoje, Sara entende que a família não podia adquirir aqueles bens, porque a prioridade não era a cultura, e sim a escolaridade, para fins de ascensão econômica e social. O entretenimento da família era a TV e, algumas vezes, o circo.

Sara: *Em casa não tinha esses disquinhos. Mesmo porque isso, essa coisa de muita economia... Que hoje eu tenho o meu apartamento, em algum momento eu não tive essas coisas, tu entende? É um pelo outro. E meus pais sempre deixaram isso muito claro. [...] a família era pobre, mas sempre a ideia de estudar, de melhorar de vida, de ter um emprego bom. Isso incluía a casa, incluía a saúde, incluía a educação, mas não incluía a cultura. Essa ideia de cultura veio muito depois na minha vida, de que isso é uma parte da vida. Nunca foi. Com os meus pais a gente não ia no cinema, teatro eu descobri sozinha. Entende? Livro era assim, enciclopédia. Isso era livro, porque era pra estudar. Então não tinha poesia. Nunca teve esse tipo de...[...] o que eu lembro mais de entretenimento de família é a questão da praia. Mas em casa assim, não tinha, era mais TV. Né, não tinha muito assim. Volta e meia, circo. Isso era único entretenimento possível. Acho que circo é tão arcaico no ser humano que isso eles identificavam como tal.*

A infância, retratada como uma dimensão da constituição musical do sujeito, não é algo homogêneo. Ela é sempre múltipla. Nela trafegam concomitantemente várias possibilidades de interação musical, vários estilos e gêneros musicais, que podem ir desde a paisagem sonora da oficina, o *rock pop* dos Beatles, a jovem guarda de Renato e seus Blue Caps, a música instrumental orquestrada, a MPB de Vinícius e Toquinho em *A Arca de Noé* e o rádio-teatro de Braguinha e Radamés Gnattali com as histórias musicadas da coleção *Disquinho*. Além das eletrolas, da TV, e do rádio, a música também chega através de instrumentos musicais improvisados, como as painelas que se transformam em bateria, ou ainda a flauta doce e a cítara. Aparecem como instrumentos presentes o piano e a harmônica de boca (gaita), mas que não foram acessados na infância como interação direta dos meus entrevistados.

O pai está ligado à musicalidade e desempenha vários papéis: é quem toca a flauta e aquele que se permite errar; é quem mantém com os amigos hábitos de lazer e quem liga a

música e o instrumento musical a essa prática. É o pai que abastece a casa de discos, e é com ele que é compartilhado o espaço do trabalho e do brincar, da imaginação.

Falo aqui de uma infância demarcada por momentos diferentes da história recente. A inscrição histórica delimita as possibilidades de constituição musical dos sujeitos. É possível observar que cada sujeito tem sua infância definida pelo período histórico vivido, e sua constituição musical está impregnada das possibilidades daquela situação específica. Hoje esses sujeitos convivem num mesmo grupo, com o estofado que essa infância pôde produzir. A relação com a música durante a infância, vista desde a perspectiva histórica, produz sujeitos com posições diferentes frente ao discurso musical. Discursos que estão em constante interferência, quando esses sujeitos vivem a ação musical em suas produções de grupo. Um exemplo disso é quando temos, em tempos históricos diferentes, possibilidades de interferência paterna: de um lado, um pai aprendendo flauta, errando e acertando e sendo permitida a crítica; de outro, há a censura da audição da MPB em casa, ou há a censura da execução do piano, instrumento musical destinado à filha-menina.

Essa prática é viva no discurso musical. Na interação que os sujeitos da pesquisa têm hoje com a música. Trazem como portfólio de sua formação essa infância possível.

Mídias (TV, discos, rádio)

A informação que chega através dos meios de comunicação entra em nossa vida muitas vezes, sem nos darmos conta; ela nos constitui, atingindo-nos diretamente na intimidade. Escolho, assim, esse tópico, de como a mídia interfere na constituição musical de atores, como mais uma dimensão, uma *pars totalis* importante para poder olhar de maneira abrangente a formação musical de atores. Através do rádio, televisão, jornais, revistas, Internet, nossa informação musical é fabricada, constituindo, de uma e não de outra forma, consumidores e praticantes, estilos ou gêneros musicais. Trata-se de modos de enunciação musicais que estão, cada um, carregados de práticas bem específicas, sociais, políticas e econômicas. Práticas que podem “servir” ou não, dentro de um tempo específico, na medida de seu entranhamento em relações de poder.

A tese de doutorado de Rosa Fischer é um estudo que nos ajuda a pensar como é possível a constituição musical de sujeitos através da mídia. Fischer, problematizando a palavra mídia, desmembra e analisa cada um dos meios, cruzando os conceitos de mídia, adolescência e discurso. A autora entende que

[...] a palavra mídia passou, nos últimos anos, a ser usada em lugar de meios de comunicação ou em lugar da simples citação do meio considerado. Pausteriza-se o objeto (no caso, a especificidade de cada meio), ao mesmo tempo que se atribui poder maior, uma aura inclusive, a um lugar que já não é este ou aquele veículo de comunicação, mas um outro meio: ou seja, não é a televisão, não é o jornal, é a mídia (FISCHER, 1996, p. 28).

Assim como Fischer, pretendo utilizar o termo “mídia”, referindo-me aos meios de veiculação da cultura, mais especificamente da produção musical – o rádio, a televisão e a produção fonográfica industrial (CDs, vinis e fitas):

[...] concordo com a reflexão de Umberto Eco, sobre a crescente multiplicação dos *mass-media*, numa sociedade em que os próprios consumidores são transformados em veículos (por exemplo, quando expõem as *grifes* sobre seu próprio corpo). Para o autor, inclusive, esse fenômeno está diretamente relacionado à dispersão e multiplicação das próprias redes de poder nos processos de comunicação: já não há canais, veículos e emissores univocamente ligados a uma determinada mensagem. Todos eles se cruzam e se articulam entre si, e é essa rede múltipla que precisa ser estudada (ECO, 1984, p. 176-181 *apud* FISCHER, 1996, p.28).

Como a música pode ser introduzida na vida das pessoas? Ian, esforçando-se para lembrar onde a música entra em sua história (não procuramos aqui estabelecer uma origem,

realizamos com ele apenas um exercício de memória), faz uma regressão em sua vida, identificando uma época remota, em que não havia televisão. A TV no Brasil é inaugurada na década de 1950, em São Paulo; aos poucos, sua presença é ampliada para outras cidades e, por ser uma novidade a que poucos tinham acesso, houve um tempo em que era comum os vizinhos se reunirem na casa uns dos outros, para ver televisão. Ian liga a presença da televisão com a presença da música em sua vida.

Ian: *Então, vou começar. Eu tinha que falar dessa questão da formação musical e eu tentei me lembrar onde é que ela entra na minha história e na minha infância. Eu tinha conseguido voltar até não ter televisão em casa, assistir televisão na casa do vizinho.*

“Assistir televisão na casa do vizinho” abria o precedente da proximidade com o hábito da presença do Outro. Sara também vive o mesmo que Ian, lembrando o quanto a televisão modificou a vida das pessoas. Assistir TV era um programa diferente que propiciava um deslocamento geográfico; ir até a casa de alguém era, de certa forma, produzir uma interação maior com a intimidade familiar dos outros.

Sara: *E TV, quando eu era criança, em casa não tinha. Era uma época ainda que poucas famílias tinham TV e aí foi aumentando... E lembro que quando chegou a TV foi uma coisa assim... Mudou a vida de todo mundo. Então tinha isso, eu lembro que no início a gente via TV na casa de alguém que tinha, e depois a gente teve, então teve um momento que veio alguém na nossa casa ver TV. Era uma coisa assim, que hoje em dia já não tem mais nem graça...*

A imagem era em preto e branco:

Ian: [...] *televisãozinha preto e branca num morrinho daqueles e ver o programa da Jovem Guarda, que começa ali. [...] Os reis do iêiêiê... Aquela história! Roberto Carlos começando e tra-lá-lá...*

A música chega através da televisão em preto e branco na década de 1960, com o programa *Jovem Guarda*³⁰, da Rede Record de São Paulo, que foi veiculado mais precisamente entre 1965 e 1968. Não por acaso, a mesma década é marcada pela ditadura, com o golpe em 1964, chegando ao ápice em 1968, com a decretação do Ato Institucional nº5, AI 5 (OLIVEIRA, 2009). Dentro dessa perspectiva social e política pela qual passava o país, podemos pensar como foi possível que uma música, e não outra, tenha espaço de enunciação

³⁰O programa *Jovem Guarda* foi ao ar pela primeira vez no dia 22 de agosto de 1965, às 16h30min, no Teatro Record e superou as expectativas: superlotou o auditório e atingiu pela TV um público estimado em mais de 3 milhões de pessoas somente na capital de São Paulo, fenômeno até então inédito em um programa de TV (OLIVEIRA, 2009, p. 7)

em cadeia nacional, entrando nas casas dos cidadãos e forjando nos jovens que assistiam ao programa o “encantamento”, a vontade de fazer parte, enunciada por Ian, de “se projetar naquele ambiente de cantar”, de “estar” naquele discurso.

Ian: Já morando em Passo Dorneles, que é 4º distrito de Viamão, e a possibilidade de ver televisão de tarde depois de fazer os temas na casa de um vizinho. E era programinha de Jovem Guarda. E aquela história de ver os ídolos nascendo: Wanderléia, Roberto Carlos, Elisete Cardoso, Jerry Adriane, e querer também se projetar naquele ambiente de cantar. Era um encantamento.

Procuo analisar o terreno que fez emergir essa manifestação musical, que ganha espaço na televisão, relacionando-o com outros fatos que interferem diretamente na produção de um discurso musical brasileiro dessa época: por exemplo, a guerra do Vietnã (1961 – 1975) e um fenômeno musical global: os *Beatles* e a expansão do *Rock and Roll*³¹. A *Jovem Guarda* não foi apenas um programa de TV, mas um movimento musical influenciado pelo *rock* britânico e estadunidense e pela canção romântica italiana e francesa, configurando-se num estilo musical: o *iê-iê-iê* (OLIVEIRA, 2009). Concomitante ao movimento da *Jovem Guarda*, outros músicos se aliam ao movimento estudantil para protestar contra o regime militar, fazendo emergir compositores para a chamada canção de protesto, como Geraldo Vandré e Chico Buarque.

A música passa a ser um vício para Ian, desde o momento em que a televisão ocupa esse *status* de enunciação de uma época em sua vida. Quando ele vê na televisão músicos cantando e tocando para um teatro lotado, num programa de auditório, se identifica com aquele ofício e se projeta naquele ambiente. Ele fala em envolvimento com uma mente musical, em envolver-se mentalmente com a música; pensar em música passa a ser algo constante para ele, quase um vício.

Ian: Isso só pra dar o primeiro gancho dessa história. A partir daí um envolvimento com uma mente musical se tornou um vício, a ponto de eu vir até, cheguei a te comentar né, que quando o meu segundo pai morreu, que é outro momento marcante, que eu não conseguia chorar, mas eu queria escutar música. Mas não podia escutar música porque ele tinha morrido. E era um sofrimento. Eu posso pegar o rádio? Sair de casa, se esconder atrás do muro... E eu posso ligar o rádio pra escutar música? Pô, o pai morreu, 'tão velando ele e eu quero escutar música... eu não queria aquela história. Não, eu tinha que estar triste. Eu não entendia essa relação de por quê? Demorou alguns

³¹Este gênero musical, que se manifestou como forma de resistência, inicialmente às diferenças sociais e depois à liberdade sexual e política, está embriagado do *rhythm and blue*, música criada por negros estadunidenses durante a década de 40, que ganha espaço na década de 1950 nos Estados Unidos, quando o movimento pelos direitos civis dos afro-americanos ganha corpo na voz de Martin Luther King. Alguns músicos que tiveram sucesso nesse gênero, vários deles brancos de raiz *country*, foram Elvis Presley, Buddy Holly e Jerry Lee Lewis e outros afroamericanos de raízes no *blues*, como Bill Haley, Chuck Berry e Little Richards (PONTAROLO, 2009).

dias, talvez ali uma autorrepressão de uma semana.

O envolvimento de Ian com a música também acontece através do rádio, presente que seu pai lhe deu e cuja morte o marcou profundamente. O rádio, ao mesmo tempo em que estabelece a afetividade e o vínculo, medeia sua constituição com uma “mente” musical. No dia da morte do pai, Ian reclama as perdas, o sofrimento de ficar sem música, de não poder ligar o rádio, de não conseguir chorar e de não querer aquela cena de velório. De “ter que ficar triste” – conforme a convenção social relacionada à morte em nossa cultura.

Ele conta sobre sua identidade com o rádio, de como estabeleceu essa ligação cotidiana com a escuta e a produção musical.

Ian: E aí a identidade com o rádio. Que foi um presente do meu segundo pai. Como eu estudava o dia inteiro no Parobé, eu ficava muito tempo em casa [o estudo era integral, por isso Ian quase não saía, reduzindo suas atividades basicamente entre os espaços da escola e de sua casa]. Eu saía do Parobé, ia até Viamão, subia pra cima de uma pitangueira, pendurava o radinho que o pai me deu, que era o radinho dele já. Pendurava o radinho na pitangueira. Fazia meus temas na pitangueira escutando música. Então eu tava fazendo o tema e [faz o som da mudança do dial] “xxxxxxx” mexendo no radinho. Daí era uma coisa que eu fazia diariamente. Escutar música e fazer os temas. Daqui a pouco eu parava, viajava numa musiquinha, depois baixava da pitangueira com os temas feitos e com o radinho que eu tinha, uma coisinha, aqueles de pilha pequeninho portátil. E aí já a música tá martelando na minha atividade, no meu cotidiano. Aí sempre foi assim. E a formação vai ficando um pouco nessa Jovem Guarda.

A cena acima, retratada por Ian, acontece numa cidade pequena do interior gaúcho (Viamão), que fica aproximadamente a 30 minutos da capital, numa casa com quintal e pitangueira. Ele conta sua rotina de estudos no Parobé³². Uma rotina árdua de estudo integral, que abre espaço para que a música entre “martelando no cotidiano”, por meio do rádio que veiculava a música do movimento da Jovem Guarda.

Já o cotidiano da vida privada entre os irmãos é retratado de um modo muito particular por José. Ele conta sua interação com o rádio e cita um dos programas que marcaram época em Porto Alegre, na Rádio Continental – liderado por Cascalho³³(jornalista de convivência próxima e comum a José e Ian).

³²A escola técnica estadual Parobé (em Porto Alegre, Capital) é uma das mais antigas do Brasil, fundada em 1906, com regime de internato, pelo professor-engenheiro e diretor da escola de engenharia da UFRGS, João José Pereira Parobé.

³³Cascalho é o apelido do jornalista Antônio Carlos Contursi, que em 1970 estreava o programa *Bier Show*, na Rádio Continental. Após dois anos, a atração passou a se chamar *Cascalho Time*, o que transformou o jornalista num ícone da geração dos anos 70. “Foi uma revolução este programa, eu criei uma personagem louca, que gritava e tinha uma voz rouca, como uma anarquista. Até então, o rádio não tinha nada disto”. Entrevista completa disponível em: <http://www.coletiva.net/site/perfil_detalle.php?idPerfil=358 > Acesso em: 11/03/2014.

José: *E aí eu fui ter... sei lá... Óbvio, aí tinha aquela coisa dos meus irmãos ouvirem, isso lá já pré adolescente, essas coisas de fita cassete... Gravava [fala como um radialista]: “Continental! Universal!”*

Todos: [comentam ao mesmo tempo]

Pablo: [faz o eco] *Al- al -al....*

José: *Gravava no meio da música, assim. Ai tudo um pouco: discoteque...*

Ian: *Cascalho...*

José: *Cascalho direto...*

Ana: *Discoteque...* [risos]

José: *Mas é... É bem na época assim que eu tinha 10 anos que aquela ...Dancin' Days...*

Sara: *Meia soquete...*

José: *É final de 78, é final da ditadura, começa a abertura, e aí as festas de garagem muito no bairro, né... Quer dizer que era esse o universo, por isso discoteque era o que mais tocava na época. E na tua faixa etária.*

É interessante notar a diferença de idades no grupo, pontuada no comentário de Ana, que apenas repete a palavra *discoteque*³⁴, achando-a engraçada, estranhando e ao mesmo tempo demarcando historicamente o dito. Talvez para Ana não houvesse esse estranhamento, se a palavra usada fosse “balada”. *Discoteca* pode ser entendida como o espaço, o lugar utilizado para os encontros para dançar ou ainda como o gênero musical *disco* ou, em francês, *discothèque*³⁵, como retratado na novela *Dancin' Days*, de Gilberto Braga (direção de Daniel Filho, exibida pela Rede Globo nos anos de 1978 e 1979). Essa novela provocou mudanças no comportamento, com repercussões inclusive na maneira de vestir, como Sara lembra bem num detalhe: a “meia soquete” que as meninas adolescentes tinham orgulho de usar.

O rádio também está presente na constituição musical de Sara, que conta como o gravador de marca *National*, presente dado à sua irmã mais velha, pôde ser importante como meio de interação, permitindo que a informação musical lhe fosse significativa. Ela gravava as músicas de sua preferência veiculadas pelo rádio, o que constituía, assim, o hábito da escuta, a elaboração de um repertório musical criado a partir dessas gravações, com músicas às quais ela tinha “acesso de certa forma”.

Sara: *E quando minha irmã fez 15, portanto eu tinha 10, ela ganhou aqueles gravadores... National! Que virou moda, daí era fitinha, e eu me importei mais com aquilo do que ela. E ainda bem que ela*

³⁴Diferencio o uso da palavra *discoteque* e *discoteca*, sendo a primeira para designar a maneira como os entrevistados a utilizaram, e a segunda quando pretendo discorrer sobre o gênero musical e seus afins.

³⁵Trata-se de um gênero de música de dança cuja popularidade atingiu o auge em meados da década de 1970. Teve suas raízes nos clubes de dança voltados para negros, latinoamericanos, gays e apreciadores de música psicodélica, além de outras comunidades na cidade de Nova York e Filadélfia durante os anos 1970. A *música disco* foi um movimento liderado pelos gays, negros e latinos heterossexuais em resistência a dominância do rock e desvalorização da *música dance* da contracultura durante este período. Mulheres abraçaram bem o estilo, sendo consideradas “divas”, vários grupos também foram populares na época. O estilo é conhecido por ser o primeiro adotado por casas de dança, denominados “discotecas” e posteriormente apenas “clubes”. O artigo completo está disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Música_disco> Acesso em 11/04/2014.

me emprestava. Eu gravava de rádio então. Daí que a coisa, né... Eu comecei a ter acesso de certa forma.

É possível ver as mudanças tecnológicas acontecendo na família de Sara. Anos mais tarde o gravadorzinho dá lugar ao toca-discos, e já é possível comprar os discos fazendo coleções de músicas dos autores preferidos. O consumo de produtos culturais passa a ser importante para ela, como forma de *status*. Os discos eram de vinil e vinham com um encarte contendo a história do autor; foram editados pela Abril na década de 70, tendo Tárík de Souza como consultor das três séries de 48 fascículos; na arte das capas dos discos, estava Helifas Andreato. A estratégia de venda em bancas de revistas foi um sucesso, e o hábito de colecionar alimentava o consumo. Foram vendidos milhares de LPs da coleção História da Música Popular Brasileira³⁶, dispostos em fascículos nas bancas de revista (GUERRINI, 2007).

Sara: *E quando eu tinha 15 ou 16, daí a gente ganhou, os três filhos juntos (não era um assim, que nem hoje em dia), um toca disco. E aí eu e minha irmã começamos a comprar uma coleção de música popular brasileira. Era um por semana que saía. Então eu ouvia, assim eu sabia de cor todos aqueles disquinhos. Eram uns disquinhos médios. Era Chico Buarque, Caetano, Ataulfo Alves, João Bosco, Aldir Blanc, e por aí ia.*

Simone: *Não era um encarte que vinha com a história do autor?*

Sara: *Era...clarinho assim...E na última página era o disco. Muitos anos durou isso e ouvindo isso.*

Simone: *Ia fazendo a coleção. A gente ia comprando aos poucos. Era difícil comprar.*

Sara: *Isso, não era assim, simples. Mas era um investimento que eu e minha irmã estávamos fazendo. Influência dela, essa coisa de Chico Buarque, coisa assim. Influência dela, da escola que ela estudava, do professor [de história]. Que veio a influência política e daí Chico Buarque que me pegou por aí também.*

A televisão serve como referência para entender a preferência musical do pai. Sara chega à conclusão de que a música que o pai gostava era a dos seriados de banguê-banguê, a música *country* (*country music*). Era pelo programa que ele se interessava. Então, o gosto musical acabou sendo formado pela televisão, onde o encontro de culturas ocorre, mesmo que muitas vezes voltado mais para questões mercadológicas. Nas décadas de 70 e 80, a televisão (na época, TV aberta, pois não havia TV a cabo no Brasil) veiculou vários seriados de *westerns*, como *Bonanza*, *Daniel Boone*, *Chaparral*, *BatMasterson*³⁷.

³⁶ A coleção contava com colaboradores diversos como J. Jota de Moraes, José Ramos Tinhorão, Maurício Kubrusly, Sérgio Cabral e Tarik de Souza. (GUERRINI, 2007, p. 6).

³⁷ “Mas não era só a Globo não. Tupi, Excelsior, Record, Manchete, Bandeirantes, SBT, e canais regionais sempre exibiram séries estrangeiras. Na Record era famosa a Sessão BangBang, que em horário nobre exibia séries como *James West*, *Big Valley* e os três Ls: *Lancer*, *Laramie* e *Laredo*, entre outras.” (comentário da jornalista Fernanda Furquim no blog da revista VEJA - 10/01/2010 - Jornalista especializada em seriados de todas as épocas). Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/temporadas/televisao/eles-dominavam-a-telinha/>> Acesso em : 4/03/2014).

Sara: *Lembro que o meu pai gostava de banguê-banguê. Via muito banguê-banguê na TV. Então a referência que eu tenho de música dele é que ele gostava de banguê-banguê.*

O rádio aparece também na identificação com o gosto musical dos pais. João Carlos, ao pensar sobre a música consumida por seus pais, lembra diretamente do rádio; conta que, que “mesmo gostando de rádio”, o pai se interessava por música clássica. A expressão “mesmo gostando de rádio” pode estar ligada ao fato de não predominante, nessa mídia, o repertório ser de música “clássica”, que, para João Carlos, sintetiza a ideia de música erudita. Ou melhor, pode-se dizer que esse gênero musical é veiculado por alguns poucos programas especializados, não sendo uma prática comum nas emissoras de rádio (a não ser em horários “não nobres” de audiência).

João Carlos: *A minha mãe não ouve rádio. Meu pai é que ouve. E mesmo assim meu pai já gosta de música clássica, e eu peguei também o gosto pela música clássica. Hoje em dia eu tenho coleções e coleções.*

João Carlos lista os gêneros musicais que ouve e de que gosta, elaborando sua coleção musical, ao dar nomes aos autores: Bach e Tchaikovsky, relativos à “música clássica”, e Caetano Veloso e Jackson do Pandeiro (MPB). Em sua lista, enuncia logo após a música clássica o gosto pelo pagode. Não cita nenhum nome de compositor para esse estilo, mas não deixa de caracterizá-lo. O pagode pode ser “bagaceiro” ou “não muito bagaceiro”, o que não lhe parece relevante.

João Carlos: *Ouvi muito na minha adolescência e maturidade, ou nessa entrada pra vida adulta de música clássica. Mas eu sou um cara que ouve de tudo, entende, Simone. Eu gosto desde o pagode bagaceiro, não muito bagaceiro, mas eu gosto. Até Bach, Tchaikovsky. Eu adoro Tchaikovsky. Então, na verdade, eu tenho uma coleção de CDs. Eu ainda sou dessa coisa de comprar CD, não gosto muito de baixar coisa de internet, não é a minha onda. Mas na minha coleção tem de tudo assim, entende. Tem Caetano Veloso e tem, sei lá, Jackson do Pandeiro, tem sabe...*

É interessante relacionar essa caracterização a uma hipótese que Tinhorão levanta, em seu livro *Pequena História da Música Popular: da modinha à canção de protesto*, referindo-se especificamente ao maxixe:

O próprio nome de maxixe que a dança tomara pela década de 1870 era usado ao mesmo tempo para tudo quanto fosse coisa julgada de última categoria. Talvez até porque o maxixe, fruto comestível de uma planta rasteira, fosse comum nas chácaras de quintal dos antigos mangues da Cidade Nova, onde nasceu a dança, e também não tivesse lá grande valor. O certo é que quando em 1884 um grupo de

apaixonados por corridas de cavalo fundou nos antigos alagadiços da Vila Guarani, na Praia Formosa, o Prado Guarani, a má qualidade dos animais inscritos, e das próprias pistas e arquibancadas, levou o povo a apelidá-lo imediatamente de maxixe (TINHORÃO, 1974, p.59).

É possível pensarmos numa dinâmica que leva a caracterizar o pagode ou o *funk* como “bagaceiro”, estabelecendo-se um parentesco com o lundu, o maxixe e o samba, ritmos inspirados nos batuques e no jogo corporal dançado em roda. A manifestação musical desses ritmos acontece em locais e bairros periféricos, cujos moradores, mestiços e negros, assumem como algo de sua criação. Como é possível que hoje, passados dois séculos, uma música criada por compositores nascidos em cidades e bairros afastados, na periferia, e de ascendência de escravos, pode manter-se com o estigma de pouco profunda, menos elaborada, “bagaceira” ou maxixeira? A relação direta dessa música com o impacto corporal, ativando um certo tom sexualizado, alimentaria tal naturalização? Teríamos aí vários aspectos interagindo, para chegarmos ao dito “bagaceiro”, envolvendo os discursos econômico, racial e sexual. Da mistura desses discursos, pode-se dizer que emergiria um dito como esse.

Tinhorão, continuando sua abordagem sobre o maxixe e a “promiscuidade que fatalmente se instalara” (KIEFER, 1983, p.51) no bairro da Cidade Nova³⁸, descreve um momento cultural da cidade do Rio de Janeiro.

Dessa forma, tão logo esses honestos chefes de família tomaram conhecimento de que, para os lados da Cidade Nova, negros, mestiços e brancos das últimas camadas cultivavam uma dança que lhes permitia empernar as mulheres com toda a liberdade, não é de estranhar que tivessem procurado logo seguir-lhe literalmente os passos (TINHORÃO, 1974, p.58).

O parecer sobre o que é “bom” ou “ruim” para ser consumido, o que é uma música de qualidade que não seja “porcaria”, é dado pelo entrevistado João Carlos, que problematiza o ingresso dessas formas musicais nas casas, por meio da televisão; ele cita também a vida nas escolas e a convivência das crianças entre si – fontes da divulgação de um certo gosto musical.

João Carlos: *Eu brinco... As minhas filhas, de certa forma elas têm uma mistura ali. Mas tem muita porcaria que elas estão ouvindo, eu acho, pro meu gosto, né! Os Funk, as coisas dos Axé Music, misturado com Sertanejo.*

³⁸No recenseamento de 1872, a Cidade Nova foi considerado o bairro mais populoso da cidade do Rio de Janeiro: ao todo eram 26.592 habitantes. “[...] nessa população 3.836 pessoas eram de cor preta, sendo 1.440 africanos livres e 1.396 escravos, empregados por seus senhores em serrarias, em construções e em fundições de metais” (KIEFER, 1983, p. 51).

Simone: *Essa não é uma prática da casa. É uma prática que elas trazem de fora.*

João Carlos: *De fora. Da escola, da convivência com as amiguinhas. Dessa mídia maluca, sabe? Que vem. Elas veem TV demais também pro meu gosto, então isso acaba batendo. [...] eu destrato elas, e tudo, mas...[esposa] já entra na onda, dança junto os funk. Mas eu fico apavorado assim com o gosto musical.*

A ideia de que o ingresso da música na vida das pessoas, seja ela qual for, acontece através dos meios de comunicação, e de que estar exposto à programação da televisão e do rádio é um fenômeno generalizado também é compartilhada por Pablo. Pablo explica como teve contato com a música de Vinícius de Moraes e Toquinho durante a infância. Ele lembra “daquele barco”, referindo-se à capa do disco *A Arca de Noé*. Esse trabalho também teve ampla veiculação na televisão, no programa exibido pela Rede Globo, *Vinícius para Crianças* (em 1980, com a direção geral de Augusto Cesar Vannucci, roteiro de Ronaldo Bôscoli e a participação da filha de 6 anos da cantora Vanusa).

Pablo: *Sempre tive contato com essas músicas que existiam na nossa época, né. Aquele barco, como é que é... A Arca de Noé... Teve uma geração que a música infantil, ainda era...né, ali na década de 80 se produziu um pouco de música infantil. Elis. [...] Eu ouvia. Música faz parte da vida de qualquer um, todo mundo ouve rádio, televisão.*

A soberania da televisão como espaço de enunciação direta na casa das pessoas é uma das constatações de Ronaldo. Ele narra que suas noites eram fortemente preenchidas pela programação da televisão, ao ponto de sentir a mudança na rotina quando sua mãe fazia a proposta de outra maneira de entretenimento, de diversão na família. Ela propunha desligar a TV e colocar um disco no “equipamento”, cujo nome Ronaldo só lembra com a ajuda dos colegas: era a “vitrola”, certamente hoje uma mídia obsoleta, a ponto de provocar o esquecimento.

Ronaldo: *A gente tinha um é...é...não sei como chamavam os aparelhos que tocavam LP?*

José: *Vitrola.*

Sara: *Toca disco*

Ronaldo: *Aí eu me lembro que às vezes à noite a minha mãe desligava a TV... Porque na minha casa a TV era muito forte, pelo menos na minha casa. Eu me lembro que a minha mãe desligava a TV e colocava um disco e isso era uma coisa diferente que acontecia às vezes à noite. E era divertido porque mudava o cotidiano, porque todas as noites tinha a TV ligada, e todo mundo assistia e tal, mas de vez em quando ela desligava e colocava o disco.*

A televisão como meio educativo de interação direta, servindo como portal em que diferentes culturas têm espaço de enunciação e que pode servir em determinado momento ao sujeito, está inscrita no dito de Pablo. Ele “aproveita” o conteúdo comunicado para interagir

musicalmente. De um lado, a televisão veicula a música que interessa ao sujeito e com a qual este estabelece relações de poder e de saber.

Pablo: E aí era muito engraçado, uma coisa que eu faço até hoje, tipo: eu estou ouvindo uma música na televisão, começo a tocar, eu “acho” dois ou três acordes daquela música. Eu não “acho” a música inteira. Eu não consigo fazer o refrão, mas dois ou três acordes eu “acho”. Sabe, algum som parecido eu encontro. Então foi muito fazendo isso...

Pablo interage musicalmente com a televisão, “encontrando” através da percepção auditiva alguns acordes da música que está sendo transmitida. Esta prática narrada por Pablo é o que chamamos na linguagem popular musical de “tirar de ouvido”, que compreende ações concomitantes de execução musical instrumental e de identificação da estrutura harmônica e melódica da canção em foco através da percepção auditiva. Neste caso, a televisão é o suporte para esta interação formadora. “Então foi muito fazendo isso...”, frase de Pablo que de forma incompleta é entendida como prática, exercício, que envolve repetição, em que a percepção musical (ouvir/olhar) e a execução musical (tocar aquela música, a música do outro) entram em sintonia. Nesse processo ele vai compilando novos elementos musicais para sua “biblioteca” pessoal de ações musicais.

Vê-se na prática de Pablo a interferência direta da mídia na vida privada. Esse tema, como sabemos, tem sido amplamente estudado, particularmente no campo das investigações sobre educação e comunicação. Rosa Fischer, por exemplo, analisa a presença da TV sob vários ângulos diferentes: a mídia televisiva ocupando e exercendo o papel que antes era, por exemplo, do domínio da família, ou da educação ou ainda da política; o efeito da TV na valorização da individualidade, dos espaços privados; a construção do desejo de juventude, da figura do jovem como um bem a ser consumido; e, por último, o espaço de visibilidade crescente e central da mulher nesse espaço da cultura (FISCHER, 1996, p.12 a 15).

A televisão e o rádio aparecem nas narrativas dos atores como espaços privilegiados de enunciação, como algo que afeta e transforma a vida desses sujeitos, de modo a construir-lhes preferências musicais, junto a tantas outras situações, como as de sofrimento, de perdas e também de divertimento. Um meio como a TV tem certamente participação em todas as práticas de investimento cultural, em tudo o que o sujeito busca consumir; é também por meio da TV que chega a música que é classificada como não boa; ou melhor, é à TV também que estaria associada a falta de qualidade na produção musical. Ou seja, os sujeitos da pesquisa apropriam-se de um discurso dominante, que separa “boa música” de produções de “má qualidade”; tornam-se claramente “sujeitos” de um enunciado, segundo o qual há uma relação

entre o consumo cultural dos diferentes grupos sociais, via televisão, e um determinado valor de classe, um certo *status*, que, por sua vez, não se separa de relações de poder muito específicas.

Adolescência: “o universo num grão de areia”

A adolescência dos atores não pode ser considerada como um bloco homogêneo, visto que as histórias acontecem em momentos diferentes em situações diferentes. A adolescência de Ian, seus 16, 17, 18 anos ou mais, podem não corresponder aos de Ana. É preciso um olhar polifônico para essa adolescência, cada qual com sua especificidade, com sua subjetividade. Preocupo-me com o perigo das totalidades, em correr o risco de tratar o termo adolescência como um bloco único e homogêneo, ou ainda fixado em determinações biológicas ou etárias que podem não mais servir. Procuo pensar o conceito de adolescência de forma múltipla e dinâmica, assim como Foucault, Bachelard e Canguilhem

[...] mostram que a história de um conceito não é, de forma alguma, a de seu refinamento progressivo, de sua racionalidade continuamente crescente, de seu gradiente de abstração, mas a de seus diversos campos de constituição e de validade, a de suas regras sucessivas de uso, a dos meios teóricos múltiplos em que foi realizada e concluída sua elaboração (FOUCAULT, 2013, p.5).

O mundo que se abre “nas adolescências”³⁹ através das narrativas dos atores não pode ser comparado a nenhum outro momento. Há uma mudança radical no comportamento individual que está diretamente relacionado ao comportamento social, espaço em que a música encontra território fértil.

Uma das características do fenômeno e do efeito da música sobre o comportamento humano é o do compartilhamento, do encontro com o outro, que consiste na perspectiva sócio-histórico-cultural, significado social da música que Jusamara Souza analisa através das palavras de Lucy Green. A autora acredita que

Não existe objeto musical independentemente de sua constituição por um sujeito. Não existe, portanto, por um lado, o mundo das obras musicais (que não são entidades universais e se desenvolvem em condições particulares ligadas a uma dada ordem cultural), e por outro, indivíduos com disposições adquiridas ou condutas musicais influenciadas pelas normas da sociedade. A música é, portanto, um fato cultural inscrito em uma sociedade dada [...] (GREEN, 1987, p. 91 *apud* SOUZA, 2004, p.8).

A socióloga da arte Tia DeNora considera a densidade que a música exerce na vida das pessoas. Seu trabalho de pesquisa foi realizado por meio de entrevistas em pesquisa etnográfica. Para ela, a música

³⁹Optei pelo plural “adolescências” para dar vazão ao dinamismo do termo e libertá-lo de uma possível totalização.

[...] não é meramente um meio “significativo” ou “comunicativo”. Ela faz muito mais do que exprimir através de meios não verbais. No nível da vida diária, a música tem poder. Ela está implicada em muitas dimensões do agenciamento social, [isto é, está implicada com] sentimento, percepção, cognição e consciência, identidade, energia, incorporação (DENORA, 2000, *apud* ARROYO, 2007, p. 10).

O que DeNora entende sobre as relações de poder que estão implicadas na produção sócio-musical, seja ouvindo, tocando, dançando ou compondo, está no relato de Ian. Sua relação com a música, no período da adolescência, acontece na interação com o grupo de amigos, no “colégio maior”, e com a mudança significativa na preferência musical que está radicalmente ligada a esse novo grupo social. Ele conta sobre a ruptura no seu modo de viver usando a música como fio para essa história, diferenciando a música “dos caretas” e a música “dos muito loucos”.

Ian: E depois, aí quando entra nos 16, 17 anos, aí já entra o mundo do colégio maior, aí já aparece Jimi Hendrix, Woodstock, Santana, Maconha, rock and roll, Led Zepelin...

Simone: Maconha, não conheço essa “banda”...[risos].

Ian: Mas isso faz uma mudança... No momento em que ela entra, em que a maconha entra (foi muito bonito esse momento), tem uma ruptura com o tipo de música que os caretas escutavam, pras músicas que os muito loucos escutavam: Mutantes. Mutantes no país dos Bauretes. Eu sou muito louco. Foi o primeiro hino. Talvez o meu primeiro hino de juventude. O hino dos Mutantes. Porque eu era muito louco, eu era cabeludo, numa sociedade onde tinha governo militar e disparavam na rua por ser cabeludo. Então esse primeiro grito, vem com o hino dos Mutantes. Minha paixão, até hoje, foi ter o CD dos Mutantes.

A interferência da maconha em sua produção musical faz parte de um outro comportamento, olhar e compreensão do mundo; faz parte de sua posição de resistência e acomodação. Renato e Seus Blue Caps, simbolizando o movimento da Jovem Guarda e toda a relação que essa música tem com uma determinada posição no discurso econômico, político e social é algo que passa a ser alvo de resistência para Ian. Essa posição era possível antes, constituindo um momento histórico específico em sua vida. Ouvir Mutantes, Santana e Led Zepelin é estar ocupando outra posição no discurso musical. Posição que não diz apenas sobre suas preferências musicais: elas não estão isoladas de seu posicionamento no discurso econômico, social, médico, político. O fato de experimentar maconha, deixar o cabelo crescer e se “considerar muito louco” – isso demonstra uma mudança no corpo de Ian. Nos diferentes momentos históricos, há sempre um investimento político no corpo, como nos lembra Foucault (inspirado em Nietzsche): para o filósofo, os sujeitos são produzidos por discursos, são “efeitos de discursos”, os corpos são a sua materialidade. Os corpos são a manifestação, a repercussão desses discursos (FISCHER, 2012b, p. 92).

[...] sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; nele também eles se atam e de repente se exprimem, mas nele também eles se desatam, entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuperável conflito (FOUCAULT, 1992a, p.22).

Ian analisa o efeito que Woodstock⁴⁰ produziu em sua vida, usando suas palavras: na sua geração. Ele entende o festival como um fato histórico importante que produziu consequências globais no comportamento de jovens. Foi um “salto para outro mundo”.

Ian:[...]entende e aí *Os Mutantes* entra, e na sequência dos *Mutantes* nas festas, o *Santana*, o efeito *Woodstock* na minha geração. Que era um pré-adolescente que está fora do universo “hippie”, que está fora do universo “*Woodstock*”, mas ao mesmo tempo tem uma influência desse mundo no nosso modo de vida, né. Um sonho que é distanciado, mas que a gente viveu. E esse momento é uma ruptura com Renato e seus *Blue Caps*, *Golden Boys* e coisas assim que partem de um universo “careta”. Daí tem um salto para um outro mundo. Pra não monopolizar, eu tenho muito tempo de vida... Só pra provocar os outros, assim...

Em sua narrativa, Ian compreende a experiência do uso de drogas como uma das práticas para esse “salto para outro mundo”. Nesse conjunto de práticas, além da presença da maconha, está o consumo musical que está acompanhado pelo discurso de contracultura dos anos 60-70, propagado pelos compositores das músicas em que há a emergência do pacifismo, da liberdade sexual, das filosofias orientais. É possível o aparecimento de jornais e revistas como, por exemplo, *Pasquim* e *Rolling Stone*, e também do discurso de esquerda, da guerrilha urbana, da ascensão política do trabalhador. Tais discursos nem sempre estavam em harmonia; pelo contrário, eram marcados por distâncias e diferenças até radicais. De um lado, a crença na conquista de um mundo melhor, por meio da transformação interior: um Ser para uma Nova Era (a era de Aquarius propagada no musical *Hair*⁴¹ em que se baseou o filme de Milos Forman – 1979). De outro, o investimento na mudança de um regime político de governo no país. É em meio a essa configuração que brota a possibilidade de Ian ocupar essa posição, de que participa vivamente sua decisão de prática musical.

Ian: É uma mudança forte, né. Porque só com um “baseado” que eu peguei um pedaço de grão de areia na mão, abri e disse: “o universo num grão de areia!” Isso só poderia ser percebido a partir daquele estado. Eu jamais poderia perceber isso lá com os meus antigos amigos. Então isso é uma

⁴⁰Dentro do movimento de contra cultura, Woodstock foi um festival de música e arte ao ar livre que aconteceu na cidade de Bethel, numa fazenda, no interior do estado de Nova York durante os dias 15 e 18 de agosto de 1969. Essa história é contada no livro de Elliot Tiber, que inspirou o filme dirigido por Ang Lee (2009). Este festival reuniu mais de meio milhão de pessoas.

⁴¹*Hair: The American Tribal Love-Rock Musical*, escrito por James Rado e Gerome Ragni, autores das letras das músicas criadas por Galt MacDermot. Estreou off- Broadway.

janela que faz uma diferença muito grande, na ruptura de um modo de vida e no modo de pensar. Eu me lembro, a partir de começar a ler também. Também tive a fortuna de fazer parte de um grupo de malucos que gostavam de ler, que gostavam de música e de ler. Então surge a literatura, um Gabriel García Márquez, surge um monte de Hermann Hesse, com seus pensamentos e essa possibilidade de ver um universo num grão de areia do Fernando Pessoa. Isso implica em estar com a... É uma ampliação da consciência que uma determinada vitamina me estimulou bastante. Daí pra frente mudou a questão da identidade. E tudo vem nisso, né. Musicalmente.

Ian elabora sua formação na ruptura com o que antes lhe servia, afirmando que esse processo é fundamentalmente musical: “Tudo vem nisso. Musicalmente”. O compartilhamento de experiências com um grupo de amigos “malucos que gostavam de música e de ler” é um espaço de constituição em que a identidade é modificada através da música. Ao pensar sobre o dito de Ian, quanto à sua inserção em um novo grupo que rompe com o que era tido antes como “certo” ou “careta”, indo em direção ao que era “maluco” ou à “loucura” da experimentação da maconha e de um outro olhar, recorro a Ramón García em seu texto *A propósito do outro: a loucura*. Nessa obra, o autor descreve a presença do outro como um estranho “esculpido traço por traço”, fabricado

[...] mediante um processo social e cotidiano, definitivamente institucional: a família, a escola, a fábrica e a folga de trabalho, a ideologia em uso e em abuso que atravessa nossas ciências e nossas técnicas, as instruções administrativas (as legislativas e as organizativas nos diversos setores da vida pública), as práticas do poder político e as construções intelectuais – econômicas, educativas, sociológicas, etc. – que lhe dão cobertura, a imprensa e os meios de comunicação em geral... rompem, dia a dia, com qualquer vislumbre de uma cultura da diferença (poder-se-ia dizer que criam e recriam uma cultura da in-diferença?) (GARCÍA, 1998 p.24-25).

A aproximação do que é “alternativo” com o que é “maluco” é um dado de João Carlos. Rosa Fischer, ao estudar a trajetória de Foucault sobre o tema do sujeito, descreve as maneiras como a questão da loucura se movimenta durante os séculos XVII e XVIII, não ficando restrita apenas ao âmbito da medicina,

[...] ao contrário, vai se configurando como um problema de razão e de moralidade. A criação dos primeiros hospitais no século XVII, instituiu a exclusão social, fundada principalmente em critérios morais: os enclausurados eram prostitutas (e todos os que adquiriam doença venéreas), devassos, perversos sexuais, feiticeiros e magos, libertinos e, finalmente, os loucos, até então não vistos como doentes mentais. No século XVIII, porém, o discurso médico distinguia a loucura dos outros tipos de “erros morais”, classificando-a como um produto da relação do homem com o seu meio e identificando-a como um fenômeno que se passa dentro do próprio sujeito (FISCHER, 2012c, p. 58).

A diferenciação entre o louco e o careta também passa pela audição musical, como uma forma de posicionamento do sujeito no discurso. A música apresentada pela madrinha de

João Carlos, caracterizada por “doida” ou mais “alternativa”, era uma música que mais tarde foi vivenciada no grupo de amigos que faziam teatro. A relação da arte com a loucura pode estar inserida nessa enunciação.

João Carlos: *E eu me lembrei também que a minha madrinha, que é uma doida (o Ian falou de maconha, de doida), me lembrei da minha madrinha doida, que era mais alternativa assim na família da minha mãe e ela tinha toca disco. Que lá em casa não tinha, na minha tia tinha. Dali que vem Mercedes Sosa, que vem a MPB, o Chico, a Bethânia, vem da minha madrinha. Daí eu fiquei pensando: “tá! É daqui que eu me alimentava”. A minha tia me dava os disco: “toma, leva pra ti.” Depois quando ela morreu, meu dindo pegou e: “ó, quer?”...E eu, “me dá, que eu quero, né!”... E até tenho pouca coisa, fui perdendo. Mas muita coisa veio daí também, de uma influência externa, porque eu não tinha dentro de casa isso.*

A adolescência para Sara foi uma época de acesso à informação musical, entendendo, assim, que o universo familiar (seus pais e irmãos) não podiam ter-lhe propiciado a mesma audição musical fornecida pelo mundo de sua juventude.

Sara: *Mas eu não ouvia muito música quando eu era criança, eu acho que isso também conta, né? Tudo conta.*

Simone: *Tudo conta.*

Sara: *Pô! Eu fui ter acesso lá... Adolescente.*

Esse dito de Sara está inscrito historicamente, como uma das características da cultura juvenil da segunda metade do século XX: a possível “autonomia” juvenil. “O que os filhos podiam aprender com os pais tornou-se menos óbvio do que o que os pais não sabiam e os filhos sim. Inverteram-se os papéis das gerações” (HOBBSAWM, 1995, p. 320 *apud* FISCHER, 1996, p. 15). Além dessa característica, a juventude também passa a ser o alvo da economia, assumindo o poder de compra que está ligado à rapidez nas transformações tecnológicas que tornam as culturas globais, há um crescente internacionalismo da cultura jovem somado à “sua capacidade de incorporar e absorver modos de vestir, comer, ouvir música, captar e projetar imagens, e a facilidade em “descobrir símbolos materiais ou culturais de identidade” (FISCHER, 1996, p.15).

Essas características também podem ser analisadas quando João Carlos demarca sua participação em turmas definidas: o “povo do teatro” e o “povo do *surf*”. João Carlos convive harmoniosamente entre esses grupos e os define:

João Carlos: *Eu tinha duas turmas bem definidas. Até hoje tenho amigos diferentes. Que era um povo do teatro, né? Que era um povo daí mais alternativo, ouvia de tudo. A música era das mais diversas. E aí tinha um viés muito da... Porque eu sou pós ditadura ali, né? Nasci no meio da ditadura e começo a vivenciar um pouco dessa abertura. A minha direção pelo menos teve muita influência de Chico, de Caetano, de Gil, da galera da MPB. Mas eu já buscava coisas anteriores, que era*

Adoniram, Lupicínio. Sempre gostei. Lupicínio até a gente chegou a fazer um trabalho sobre ele. Tinha uma coisa no São Pedro, não sei se tu lembra, no Foyer, se faziam coisas menores no foyer. Eu cheguei a fazer coisas com o Caio e com a Arlete, da gente trabalhar só as músicas do Lupicínio, da década de 50 e 60. [...] tinha essa turma com esse lado mais de esquerda, das músicas mais de protesto e dessa onda política, totalmente. E eu tinha uma turma que era da praia, eram surfistas. Era uma outra onda. Os caras me chamam de Alemão até hoje. Isso foi uma viagem também na minha vida, quando eu tinha doze, por aí, meu pai me comprou uma prancha na praia. Nós tínhamos casa na Nova Tramandaí que não tinha ninguém ainda. Foi super legal, pois foi o melhor esporte que eu fiz na minha vida! Até hoje eu tenho prancha. Não sou surfista assim, entendeu? Mas, gosto do esporte, gosto de estar dentro da água, gosto da relação do mar. Enfim, aprendi a gostar do mar. Mas aí tem uma outra onda musical, né. Australian Crawl, é uma outra viagem. Hoodoo Gurus, umas bandas da década de 80 também, ali 90, que é mais nessa onda! John Cougar, enfim. Uma coisa mais não tanto nacional, muito mais internacional de certa forma e mais nessa onda de surfista. Nem tanto o reggae, mas muito mais a surf music. Hoje em dia eu nem sei o quê que eles estão ouvindo, acho que é uma coisa pesada, eu acho que é uma coisa mais Hard Rock assim, né [canta com distorção]: Drarrân! No meu tempo era uma coisa mais balançadinha, né!

É através do teatro que a Música Popular Brasileira é acessada por João Carlos, a música que ele chama de “lado mais de esquerda”, músicas de “protesto”, inseridas numa problemática política. Uma música essencialmente nacional, mas também, uma música internacional cujo apelo visual começa a ter espaço com a interferência dos vídeos como, é o caso da banda Talking Heads (seu vocalista era David Byrne) com o vídeo do show *Stop Making Sense*, em que a preocupação em inserir elementos teatrais é evidente⁴². Através do esporte, do *surf*, as interações com os amigos propiciaram outra escuta: a da música internacional, especificamente da *surf music*. Os gêneros musicais aparecem, no dizer de João Carlos, bem demarcados em grupos de sujeitos definidos. Cada gênero abarca uma maneira de ser, de falar, agir, de viver; e está ligado à possibilidade que cada grupo de sujeitos tem de transmitir, de propagar seu modo de viver. As escolhas musicais estão relacionadas ao que se pode dizer, saber, mostrar e ser. Para João Carlos, elas fazem parte ainda hoje do seu portfólio musical, não ficaram paradas no tempo da sua adolescência; ele as preserva, elas continuam fazendo parte do seu gosto musical, que é cumulativo.

João Carlos: *Então eu tinha muito dessas influências! Tanto que é isso, na minha discografia se mistura. Eu tenho coisas que hoje eu gosto, que eu preservo, que é Midnight Oil, que é Simple Minds, que é U2, Talking Heads, não pegava tanto do surfista, eu acho que era uma viagem mais do teatro, o Talking Heads, o David Byrne. As loucuras que ele fazia... Os shows dele. Tem um show que eu tenho em fita até hoje que é o Stop Making Sense, que ele entra num, [...] eles estão num teatro universitário que tá tudo pelado, tudo à vista, tudo à mostra. Não tem planejamento nenhum de perna [termo específico do teatro], de cortina, de nada. E ele entra assim, só tem um pedestal. Ele liga um deckzinho assim. Um som desse tamanho. [faz o gesto para o som que é pequeno]. Tinha uma coisa*

⁴²Neste show, *Stop Making Sense*, o vocalista entra no palco sem cenário (a proposta era mostrar o próprio ambiente do teatro de forma crua, deixando à mostra os elementos técnicos) trazendo apenas seu violão semiacústico e um rádio portátil toca-fitas. Este show foi filmado durante o mês de dezembro de 1983 no Pantages Theater, em Hollywood.

mais alienada ali dos surfistas, mas era uma onda que, como eu sempre gostei, e o esporte me trouxe prazer demais, como o teatro me trazia, eu consegui conciliar tranquilamente. Muito tranquila essa convivência

Durante a entrevista coletiva, os atores também falam sobre a característica de sociabilidade da audição musical. Trata-se de uma audição que está ligada ao pertencimento a um grupo social. Os sujeitos enunciam que o estilo musical apreciado incluía o social em duas esferas: uma menor – o grupo de amigos –, e uma maior – relativa à geração à qual pertenciam.

Pablo: *A minha geração é muito Renato Russo, Bob Marley. Acho que Bob Marley absorve muito e vem aquela coisa de identidade... Tu ouve Bob Marley e parece que tu deixa de ouvir muita coisa, ou não sei. Te limita ouvir muito reggae.*

João Carlos: *Identificação, né?*

Pablo: *Teve muito tempo que eu acho que eu ouvi muito reggae. Fiquei muito preso a isso. E bem que é essa geração Bob Marley, né?*

Simone: *É o que tu tá trazendo aqui isso de ouvir reggae, eu acabo entrando num, eu faço parte de um grupo.*

Pablo: *É de um grupo que, se eu ouço isso, não ouço aquilo! Se eu ouço reggae, eu não ouço pagode.*

Ana: *Se eu ouço Beatles, eu não ouço pagode.*

Simone: *Demarca um lugar de conduta. Que não é mais só música, né?*

Pablo: *Com certeza.*

José: *E sertanejo, vários outros também.*

João Carlos: *É engraçado, porque eu não tinha muito isso das turmas. Eu tinha as turmas, mas eu misturava. Aquilo que eu te falei aquele dia. Eu ouvia surf music, na minha época de surfista, mas eu ouvia a Bethânia, e aí os meus amigos diziam: ah... que é isso, Bethânia... Era esquisito isso pra eles, né? Doces Bárbaros. Mas era uma coisa que não encaixava com os guris ouvindo, sei lá, Australian Crawl com Caetano Veloso.*

Pablo: *Até misturando, pensando assim... Tá! Eu ouvia Bob, mas tinha Metallica. Eu tinha o CD do Metallica...*

João Carlos: *É...Que o rock era mais presente na nossa época também, né? Eu, por exemplo, tenho até hoje. Eu tenho pagode, que eu gosto de ouvir. Agora eu descobri um disco da [esposa] de quando ela era adolescente, o SPC, Só Pra Contrariar que eles voltaram lá...Bah! Umas coisas que eu me lembro de ouvir, sabe...: “ O não sei quê da barata...!”*

Sara: [gargalhada]

Todos: [comentários conjuntos]

João Carlos: *A gente não tinha preconceito... “Ah, isso aqui é um pagode bagaceira!”. O preconceito que eu tenho hoje com funk, talvez, com as minhas filhas cantando funk, eu não tinha isso na minha época ouvindo essas coisas. Ouvia ACDC, ouvia...*

Simone: *Nirvana...não...*

João Carlos: *Não, Nirvana já era mais o meu irmão... Já achava chato o Kurt Cobain, achava ele: Ah! Tá!*

Todos: [risos]

João Carlos: *Mas eu ouvia mais o Van Halen, o Led Zepelin. Eu era mais dessa onda aí. Não tanto também, mas ouvia essas misturas. Então eu acho engraçado, porque na minha discografia tem de tudo, na verdade.*

Pablo: *Mas ouvir tu falando, acho que, realmente, eu me caracterizava por reggae, mas ouvia de tudo. Ouvia Metallica, ouvia o Só Pra Contrariar: “A Barata da Vizinha”...Ouvia Beatles...*

João Carlos: *Ah, outra coisa...[lembrando de outro assunto]*

Pablo: *Mas, se dissesse: “O que que tu é? Ah... Eu sou do reggae!”*

José: *Identificação...*

A noção de geração ou do pensamento coletivo de uma época, a ideia de um bloco homogêneo sem arestas – é algo que se desfaz quando o mesmo sujeito refere que sua audição era, e se mantém, múltipla. A necessidade de nomear-se como pertencente a um grupo ideológico – “Ah! Eu sou do reggae!” – não anula a possibilidade de audição de gêneros musicais múltiplos que estão em ação concomitantemente. A multiplicidade e a heterogeneidade na audição musical dos atores levam-me a questionar a tão comum noção de continuidade, de não interrupção na história. Tomo as palavras de Foucault para dizer que

[...] encontramos, em vez disso, possibilidades estratégicas diversas que permitem a ativação de temas incompatíveis, ou ainda a introdução de um mesmo tema em conjuntos diferentes. Daí a ideia de descrever essas dispersões; de pesquisar se entre esses elementos, que seguramente não se organizam como um edifício progressivamente dedutivo, nem como um livro sem medida que se escreveria, pouco a pouco, através do tempo, nem como a obra de um sujeito coletivo, não se poderia detectar uma regularidade: uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações em sua simultaneidade, posições assinaláveis em um espaço comum, funcionamento recíproco, transformações ligadas e hierarquizadas (FOUCAULT, 2013, p.46).

Não encontro nas memórias dos sujeitos desta pesquisa uma forma única de audição, definida apenas por uma maneira de ser musical. A aprendizagem musical por meio da apreciação acontece nos interstícios da negociação. Pablo diz que, para pertencer ao grupo, é preciso nomear-se “do reggae”; mas, ao mesmo, afirma que escuta “de tudo”; ora, nessa fala Pablo deixa expostas as relações de poder que envolvem as audições musicais, relações que não são negativas e sim produtivas: produzem efeito e participam efetivamente da constituição dos sujeitos. Ao mesmo tempo em que posso nomear-me pertencente a um grupo dado como homogêneo, sujeitando-me a esse grupo, mas também tornando significativa essa participação, ainda resisto ao que é homogêneo, escutando tudo o que for possível, outros gêneros musicais não “compatíveis” com o grupo social a que pertenço.

Segundo Ilari,

[...] as formas de utilização e apreciação da música variam de acordo com uma combinação de crenças pessoais e objetivos de excitação, entrelaçados àqueles do grupo social ao qual pertencemos. Além disso, o senso de “música apropriada” depende de fatores culturais e situacionais, uma vez que as respostas, as percepções e os usos da música são comportamentos aprendidos e previamente determinados por membros de um grupo social (ABELES, HOFFER & KLOTMAN, 1995). Como ficou dito, o grupo social exerce um papel preponderante no desenvolvimento de nossas preferências e subsequente gosto musical (ILARI, 2006, p. 193).

O que pode ser dito, ouvido ou vivenciado como gosto musical está intimamente ligado às relações de poder dominantes num certo tempo, e da qual o sujeito individual e o grupo social não são jamais imunes. Assim, podemos dizer que os grupos sociais, de pertencimento, estão demarcados por meus entrevistados na mudança de colégio – mudança que acarreta uma outra escuta musical, “uma outra fase musical”, como descrita por José, relacionada ao que é produzido no ambiente social, político e cultural que frequentava. Além disso, a música urbana produzida em Porto Alegre ganha espaço na rádio *Continental AM*, emissora do Sistema Globo de Comunicação, no programa *Mr Lee*, conduzido por Júlio Fürst (que hoje tem um programa na rádio *Itapema*, também do Sistema Globo de Comunicação) no final da década de 1970. Alguns discos foram produzidos num sistema de bônus, em que as pessoas compravam mesmo antes de o disco (de vinil) ser gravado. Na voz de José aparece parte da produção cultural realizada naquela década no Rio Grande do Sul. A produção para cinema emprega atores e atrizes locais, e a música também é feita por músicos que começam a ser reconhecidos por uma população que necessita e procura a arte realizada no estado. O filme *Verdes Anos*, de Carlos Gerbase e Giba Assis Brasil (diretores que hoje produzem filmes na Casa de Cinema de Porto Alegre, com alcance nacional e internacional, juntamente com outros diretores e equipes qualificadas) é de 1984, com música de Nei Lisboa e Nelson Coelho de Castro. Interessante saber que alguns atores do elenco do espetáculo *Bailei na Curva* também estavam no filme *Verdes Anos*. A música *Horizontes* (música de Flavio Bicca Rocha), tema do espetáculo, foi composta e executada pelos atores e “transbordou” da montagem, fazendo sucesso no rádio.

José: *Depois, quando eu saio do Cruzeiro⁴³ e vou pro Julinho⁴⁴, é aí que começa uma outra fase musical, daí muito eu começo ir ao Unimúsica⁴⁵, na universidade, só atravessava o parque, né? E muito... O “Doze e Trinta” que era música clássica, dança, cinema. Tu tinha toda uma programação semanal gratuita. E aí toda uma relação com a música gaúcha na década de oitenta. Muito forte. Chegava a comprar bônus, do Nei Lisboa, do Nelson Coelho de Castro.*

Simone: *Música urbana, né?*

⁴³ O Colégio Cruzeiro do Sul, sob orientação da igreja episcopal Anglicana, foi fundado em 1912 e encerrou suas atividades em 2003.

⁴⁴ O mais antigo e maior colégio público do estado do RS. Fundado em 1900, foi palco de resistência ao golpe de 1964 e teve seu Grêmio estudantil fechado em 1967. Para mais informações, consultar a resenha do livro: COPSTEIN, Cora Schilling; LIMA e SILVA, Márcia Ivana de; SCHÄFFER, Neiva Otero (Org.). *O Julinho sempre foi notícia*. Porto Alegre: Suliani Editografia Ltda., 2001. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/21/res1_21.pdf>

⁴⁵ O Unimúsica foi criado em 1981 com a proposta de abrir um espaço de amostragem para a produção musical da [Universidade Federal do Rio Grande do Sul] UFRGS. A ideia cresceu rapidamente e possibilitou o surgimento, na década de 80, da chamada Geração Unimúsica, da qual fizeram parte artistas como Nelson Coelho de Castro, Vitor Ramil, Totonho Villeroy, Nei Lisboa, entre outros.” Disponível em: http://www.difusaocultural.ufrgs.br/projeto_hist.php?idprograma=956b0ff111298b290dcca1741145c61&&idprojeto=15803c5bc347d66914e665279d3e9df8>

José: *É... "Cheiro de Vida", essa música que começou a aflorar também bastante. E que vem na época que eu falei de "Verdes Anos", "Bailei na Curva", quer dizer, tem toda essa formação pós-ditadura, que é bem na época da abertura. E tudo usava um pouco de música também, o próprio "Verdes Anos" usou uma trilha bem eclética, tem Nei Lisboa, tem outras coisas. O "Bailei na Curva"⁴⁶ tinha música na própria peça, que eu me lembro que quando eu vi o "Bailei na Curva", o teatro estava vazio, não tinha ninguém quase vendo...*

Simone: *Olha só...*

José: *Aí era no teatro do IPÊ [IPERGS- Instituto de Previdência do Estado do Rio Grande do Sul]. Devia ter umas 20 ou 30 pessoas. Era 1983, eu acho, isso. Há trinta anos atrás, né? E aí que começa toda essa coisa, é obvio, tu já tem 16 anos, tu já começa a ganhar uma grana aqui, outra ali, tu começa a comprar os teus discos também. Já é uma outra relação, Música Popular Brasileira. Rock and roll direto... Essa coisa de discoteca já ficou pra trás...*

No cinema e no teatro, José nomeia dois produtos culturais com aceitação de público e crítica, premiados com o *Kikito* (importante premiação do Festival de Cinema de Gramado) e com o *Açorianos de Teatro* (maior premiação local para produção teatral para público adulto). Os roteiros têm como pano de fundo os acontecimentos sociais e políticos durante o golpe militar, sem perder o humor, e a música é feita por compositores locais. Luis Fernando Veríssimo⁴⁷ dá um depoimento sobre o filme.

Você vai ver VERDES ANOS pela primeira vez pra dar uma força. Afinal, é uma gurizada, gente daqui, pouco dinheiro, essas coisas. Você ri pela primeira vez de boa vontade. A segunda de surpresa. A terceira de entusiasmo. As carências da produção são evidentes, mas com dez minutos de filme você está entregue ao seu charme. Mas você vai gostar mesmo é na segunda vez. (Luís Fernando Verissimo, ZERO HORA, Porto Alegre, 22/05/84).

Ao trazer o depoimento do escritor, acima citado, acabo fazendo um parêntese nesta análise para entender que este procedimento confirma o que vários investigadores que utilizam o método (auto)biográfico observam: este relato de Luis Fernando Veríssimo participa desta imersão em histórias, depoimentos, narrativas as quais nos constituem e que contam sobre um ambiente específico contribuindo na reconstituição, juntamente com as narrativas dos atores, de um momento histórico cultural da cidade de Porto Alegre vivido e compartilhado, neste caso, por José e por Luis Fernando Veríssimo. Como já havia apontado Bolívar:

Frente a la descripción (sucesión o yuxtaposición de enunciados) de un mundo que está dado y puede ser mostrado, la narración comporta un encadenamiento de enunciados, que supone que el mundo humano se construye como un todo en el curso mismo de acciones o acontecimientos. [...] al tempo todo relato, como

⁴⁶Espetáculo de teatro que estreou em 1983 em Porto Alegre dirigido e roteirizado por Júlio Conti. O texto foi realizado a partir de improvisações dos atores: Flávio Bicca, Márcia do Canto, Lúcia Serpa, Hermes Mancilha, Regina Goulart e Cláudia Accurso. A história tem como pano de fundo o golpe militar de 64.

⁴⁷No site da Casa de Cinema de Porto Alegre há mais informações. Disponível em:<

<http://www.casacinepoa.com.br/os-filmes/distribuição/longas/verdes-anos>> Acesso em: 25/03/2014

subrayó Bajtín, tiene un carácter dialógico e interactivo, está inmerso en un mundo completo de otros discursos, conformado por una “intertextualidad” o comunidad de otros textos, y por una “polifonía” o pluralidad de voces. Esto posibilita que el relato narrativo pueda integrar diversos puntos de vista, en dialogo con otros textos/vozes (BOLIVAR, 2001, p.20)

Vemos que, nesse momento é possível falar através do cinema, do teatro e da música sobre política e situação social, de forma leve, com humor. A Música Popular Brasileira ganha espaço em produções nacionais que lotam estádios de futebol, como foi o caso do *Canta Brasil*, um especial da Rede Globo, filmado em uma série de quatro shows musicais coletivos que percorreram quatro capitais. Em Porto Alegre, mais de 60 mil pessoas foram ao estádio do Beira-Rio para ouvir Gilberto Gil, Gonzaguinha, Nara Leão, Pepeu Gomes, Toquinho, Paulinho da Viola, Baby Consuelo, Chico Buarque, Djavan, Elba Ramalho e Beth Carvalho, entre outros músicos. Cria-se o espaço para essa música na grande rede de televisão. O movimento *Diretas Já* toma as ruas com a participação ativa de artistas e intelectuais.

Simone: *E aí já começa essa coisa da abertura política, né...*

José: *Exatamente.*

Simone: *Aí o Tancredo, Diretas Já. 84...*

José: *Exatamente. A partir disso tudo, participar de todo esse movimento... Na prática. Viver ele, né. Greve e tudo isso. Ligarem pra casa e dizer que eu ia ser preso... Mesmo com 16 anos. Fui presidente do grêmio do Julinho, então não tem onde desvincular a política disso também. Era quase um movimento tu ir nos shows, entende? Araújo Viana, do... Não era “Fala Brasil”, era “Canta Brasil”, que era o mesmo que os caras quase se explodiram lá no Rio. Teve em todas as capitais, né? Eram todos: era o Moraes, era Clara Nunes, era Pepeu e Baby, Milton Nascimento, Chico. Faziam um show, né, assim, e iam em todas as capitais pelas diretas e tudo mais... Isso em 83 e 84. E aí é no “Julinho” que começa essa questão maior de música. E aí depois, quando eu saio do Julinho, eu começo a fazer teatro. Oficinas e tal... Mas nunca tive um contato forte com música.*

José refere que seu contato com a música se deve ao movimento estudantil, particularmente à experiência no Colégio Estadual Júlio de Castilhos, conhecido como o “Julinho”. Para ele, fazer parte de uma juventude que tem, na música popular, nacional e local, uma forma de resistência, uma voz que se junta e alimenta o movimento político estudantil, é um elemento forte de constituição musical: “*E aí é no Julinho que começa essa questão maior de música*”. Vê-se a relevância social do colégio e do grupo de relacionamento para que José se dedicasse ao teatro logo depois que termina seus estudos no Julinho. Nelson Coelho de Castro compôs uma música – marcha gravada no disco independente *Juntos*, lançado em 1981 – que tem o colégio “Julinho” como protagonista de um momento social e político; o autor registra ali o que está sendo analisado por José: a interferência da música

como aliada ao movimento político dos estudantes. Penso que é necessário registrar aqui a letra da canção.

Aquele tempo do Julinho, né? Eu jamais vou me esquecer.
Eu pensei que era um filme, né? Eu jamais irei me ver.
Eu tenho um picho pra cair. Eu tava a fim dum futebol.
Eu voltava a pé do centro. Tu tá ficando é pirol.

Vamos lá na mesma boca. Pra mim o tempo não passou.
Eu não me lembro mais de nada. Mas foi aqui que começou.
Vamos armar uma jogada, né? Vamos virar o mundo então.
A saudade nos matou de vez. E engordou meu coração.

Olha aí vou dar uma banda. A gente espera por aqui.
Eu vou transar um lance agora. De repente eu volto aí.
Mas a vida continua. Eu não me lembro que sonhei.
De paixão eu morro sempre. E eu sempre me enganei.

Já tamo até acostumados, né? Com as línguas do país.
É muito trolha na jogada, né? Ainda penso em ser feliz.
Mas como o Zé tá demorando. Minha cabeça vai doer.
Olha aí tão escutando. Tem um *thriller* pra se ver.

Tá baixando o pau na esquina. E são dez pra caceteiar.
Tão demolindo aquele cara. Vamos assistir assassinar.
Olha lá que é o Zé, meu Deus. E ele já nem grita mais.
E nós tamo aqui parado, né? E esse choro pelo gás.

E tá pintando aquele medo. Vamos nós fazer o quê?
Tá subindo aquela raiva. Tá obrigado a correr.

Adeus pavor, vamos brigar. Até o fim, até se dar.
Adeus pavor, vamos brigar. Até o fim, até se dar.
Vamos lá, vamos nós,

O desespero ainda resta bonito, Zé.
Vamos brigar vazando fel. Vamos brigar com a raiva toda Zé.
Fica olhando ai do céu...
Aquele tempo do Julinho, né? Eu jamais vou me esquecer.
Eu pensei que era um filme, né? Eu jamais irei me ver.
(*Aquele Tempo do Julinho* – letra de música de Nelson Coelho de Castro).

Considero que a constituição musical através da audição é uma das possíveis formas de acesso efetivo à música, assim como a execução musical (tocar e cantar). Em outras palavras: a música está em toda parte, às vezes ouvimos o que não decidimos ouvir, mas também podemos interagir musicalmente assistindo a shows e à televisão, ouvindo discos e rádio, acessando a internet, encontrando com amigos em reuniões e bares, dançando, indo à igreja e à escola e a outros espaços de vivência. Ian elabora sua relação com a música por

meio da execução e confecção da flauta, instrumento de sopro que ele toca hoje na Oigalê (ampliando para o saxofone soprano e contralto).

Simone: *Tu estudou... Teu instrumento é sopro, geralmente eu vejo que tu pega o sopro.*

Ian: *O José, como eu, estudou no Julinho. Atrás do Julinho tem um bambuzal! Deste bambuzal eu tenho uma flauta que tem 45 anos! Eu cortei do bambuzal do Julinho há 45 anos atrás...*

Sara: *Ah... Cortou!* [com humor]

Ian: *Cortamos e limpamos ...*

Sara: *A vegetação...*[com humor]

Ian: *...E daí eu tenho a iniciação [com] um louco, um centauriano que eu conhecia da praça da matriz. Um cara completamente chapado que tocava. Me ensinou a fazer uma flauta. Me ensinou como eu deveria fazer. Como eu deveria tratar com mel, com não sei o quê. E aquilo foi uma coisa... Eu tinha 16...*

José: *Que nem “béque”...*

Ian: *É uma coisa maluca. E eu fiz uma flauta. E eu tenho uma flauta que vai durar mais 100 anos porque eu tratei ela com bambu que dura mais 100 anos. Eu fiz exatamente. Tirei a pele, passei cera, lixei mais de 20 vezes ela. É a flauta mãe. Ela tem 42. Depois disso eu fiz várias flautas. Dei várias flautas de presente.*

O Julinho aparece novamente como um espaço de convivência externo à sala de aula e como espaço relacionado ao fazer musical artesanal, a um trabalho de *luthieria*. Assim como há uma população de estudantes preocupada com a mudança social e política a partir do movimento estudantil, há também dentro do mesmo colégio um grupo voltado para uma revolução interior, num processo ligado à resistência a práticas religiosas como as do catolicismo, na procura de outras formas de explicação do mundo e da vida, como a astrologia, por exemplo. Observo nos dois sujeitos, Ian e José, a pertença a esses dois diferentes grupos, apesar de eles não serem contemporâneos no tempo de colégio. Enquanto para José há uma ruptura na sua maneira de se relacionar com a música, a partir de sua história como aluno no colégio Júlio de Castilhos, para Ian o colégio é referido como um espaço exterior à sala de aula, cujo ambiente natural (do bambuzal que há atrás do colégio) é espaço para sua produção musical. Ian, em sua narrativa, demonstra uma relação particular com o tempo. O processo temporal de construir uma flauta de bambu (que irá durar 100 anos), tirar a “pele”, passar cera, lixar mais de vinte vezes, tratar com mel, esperar sua maturação – e assim por diante – é algo que está diretamente ligado ao tempo disponível que o sujeito tem para experimentar o prazer que terá o som feito por ele mesmo e que será ouvido por outras pessoas. Trata-se de um processo experimental de construção, visíveis no prazer e orgulho de Ian. Um tempo concentrado e de silêncio. É relevante lembrar que Ian cursou o Parobé, escola técnica voltada para construções mecânicas, marcenaria, carpintaria e artes gráficas – aqui, engenharia é vista como a possibilidade de engendrar, inventar. Daí talvez viesse o interesse de Ian por construir objetos sonoros.

Quanto à execução instrumental, João Carlos lembra como a percussão entra em sua vida, a partir da participação no grupo de capoeira com que teve contato, incluindo dessa forma em sua vida instrumentos como o pandeiro e o berimbau.

João Carlos: *Eu acho que só uma coisa agora que eu me lembrei como a coisa da percussão é presente pra mim. Isso sim. Agora pensando, refletindo né. Eu acho que a percussão sempre foi... E aí eu fiz capoeira uma época bem jovem também na minha vida, então eu brinquei com o pandeiro ali naquele momento, eu tinha isso aí 15, 16, 17, 18, 20. Até os 20 eu fiz capoeira até estourar um joelho. Toquei berimbau, então tinha uma coisa. Né. Porque o berimbau tem uma brincadeira ali da tensão que tu dá na pedra. Porque tu pode encostar bem no arame, como tu pode deixar levemente encostado, ou não encostar, né. São as três formas de toque que tem ali. Então tô pensando agora, refletindo, né. Que isso de alguma forma já tava entrando também pra mim como...*

Simone: *E tem o jogo da capoeira que é o corpo inteiro na música. Nessa música que tá na roda, né. Que tá influenciando o jogo.*

João Carlos: *Quando eu comecei [...], eu fui direto pra percussão. Que era onde eu estava de certa forma mais seguro. De certa forma eu domino, né! Tanto que aquele dia me chamou a atenção. Eu mostrei como a gente, né... [toca na mesa]: tumbum – tata. Tum tum – tata.*

Simone: *No bombo.*

João Carlos: *No bombo lá aquele dia do “Sol Chegou”. Não sei, eu aprendi daquele jeito...*

João Carlos faz sua participação musical na Oigalê através da percussão: nesse lugar ele manifesta segurança, certamente por ter frequentado anteriormente um grupo de capoeira e trazer essa vivência para o trabalho no teatro. Para João Carlos, ter o domínio de uma técnica para tocar instrumentos de percussão gera o entendimento de que uma frase rítmica complexa – que fazia parte de uma das canções da trilha sonora de um espetáculo do grupo (*Mboitatá*), a música *O Sol Chegou* – poderia ser executada de forma fluida. Assim, o ator vai encaixando o quebra-cabeças que compreende as possíveis formações (ou pedagogias) musicais ao longo de sua vida.

Já para Pablo a execução musical se dá através do violão: esse instrumento portátil que muitas vezes está nas rodas de amigos, nas reuniões e que, principalmente na adolescência, pode conceder um espaço de protagonismo no grupo para ele.

Pablo: *Aí vem a coisa de adolescente, do externo me provocar, né. Eu achava legal aquele que tocava o violão na roda. Bah! Eu sempre queria ser o cara que toca o violão, né. E bah! O cara conseguia as menina... Eu era gordinho. Não conseguia! E bah! Filha da puta! Eu vou tocar o violão!*

Todos: [Risos]

A frase “*Eu queria ser o cara que toca o violão*” poderia ser pensada como uma espécie de enunciado: aquele que toca o violão é quem está no comando, é alguém que pode dominar um certo espaço, alguém que tem poder, que “consegue as meninas”; mas, ao mesmo tempo, é preciso, para chegar a ter essa performance, um grande esforço pessoal. Tocar violão

e “deixar de ser gordinho” é um modelo a ser seguido e passa a ser uma necessidade de conduta para Pablo, gerando-lhe uma inquietação pessoal e a sensação de inadequação ao discurso dominante. Mais uma vez recorro a Foucault e à sua concepção criativa de discurso. O poder é sempre produtivo, nos diz o filósofo. E os sujeitos só podem tomar posição no discurso por serem de alguma forma “livres”.

Quando definimos o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações dos outros, quando as caracterizamos pelo “governo” dos homens, uns pelos outros – no sentido mais extenso da palavra, incluímos um elemento importante: a liberdade. O poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, enquanto “livres”- entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. Não há relação de poder onde as determinações estão saturadas – a escravidão não é uma relação de poder, pois o homem está acorrentado (trata-se então de uma relação física de coação) – mas apenas quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar. Não há, portanto, um confronto entre poder e liberdade, numa relação de exclusão (onde o poder se exerce a liberdade desaparece); mas um jogo muito mais complexo: nesse jogo a liberdade aparecerá como condição de existência do poder (DREYFUS; RABINOW, 1995, p.244).

Quando escutamos a narrativa de Pablo, encontramos na sua voz elementos relacionados a toda uma discursividade sobre beleza e saúde (o problema de “ser gordinho”, por exemplo), e também de gênero: ou seja, aquele instrumento não foi escolhido aleatoriamente, pois o violão tem uma relação, construída historicamente, com o gênero masculino, assim como o piano com o feminino. Procurando entender mais sobre essa questão de gênero, percebo que o artigo de Patrícia Porto e de Isabel Porto Nogueira oferece farto material para pensarmos a figura da mulher no início do século XIX (as autoras citam a execução do violão por mulheres e a repercussão desse fato). O estudo nos ajuda a entender de que maneira o violão brasileiro acabou sendo o instrumento por excelência de seresteiros e malandros: “Era o companheiro inseparável do seresteiro, sinônimo ameno encontrado para vagabundo e desordeiro, e quem o cultivasse nele teria a pior das recomendações” (PORTO; NOGUEIRA, 2007, p.03). Era instrumento da música popular e da prática da “vagabundagem”, associado “à sedução e corrupção de moças, ao ócio e à desordem social” (PORTO; NOGUEIRA, 2007, p.03) e, portanto, não poderia ser utilizado por mulheres, e sim por homens. Já às mulheres era lícito e desejável o contato com o piano.

Ainda sobre o discurso de gênero, Ilari desenvolveu uma pesquisa sobre a relevância da música no comportamento social e nas relações interpessoais mais íntimas. Nesse estudo, a autora interessou-se em saber como a música pode ser um espaço importante na atratividade entre pessoas. Para responder a essa questão, estudou outros autores (ZILMAN; BHATIA,

1989 *apud* ILARI, 2006) que já estavam investigando o assunto, com perguntas similares às dela, como: “Qual papel a música exerce na atração interpessoal?”. Esses autores concluíram que o gosto musical tem influência na atração interpessoal, sendo um aspecto importante também para avaliar as decisões e personalidade dos outros, atribuindo-lhes padrões de conduta associados à música. Estereótipos que são categorias fabricadas social e culturalmente. “A mera exposição ao símbolo ou ícone que representa uma destas categorias ou alguns aspectos do estereótipo de um determinado grupo pode ser suficiente para dar origem a associações estereotípicas, muitas vezes, de forma inconsciente” (JOHNSON; TRAWALTER; DOVIDIO, 2000 *apud* ILARI, 2006, p. 193).

A atração interpessoal é o mesmo motivo que instigou Pablo a se interessar pela aprendizagem do violão. Para Pablo, o fato de “buscar”, de forma autodidata, a aprendizagem do instrumento, tornou-lhe um “fazedor” de música. É interessante observar como o ator elabora essas diferentes pedagogias: “buscar” é “diferente de ouvir a aula de alguém”; portanto, há uma diferenciação entre aprendizagem com e sem professor.

Pablo: Quer saber de uma coisa, eu vou tocar o violão! Aí fui lá e comprei um violão quebrado de uma mulher que eu conhecia. Um troquinho, vinte pila, eu me lembro. Comprei o violão! E fui tocar... Sozinho em casa. E tocar nada, né. Fazer barulho com o instrumento. E não tinha um livrinho, não tinha nada. Não sabia. E aí foi colando nos “desgraçado”, chegava num e: “bah! Como é que é isso?”. E aí o cara dizia: “não, o dó é assim”. Aí tu aprendia uma coisa com um e, daí a pouco, o outro inventava um outro... E tu ficava treinando só aquela mesma música que ele tinha ensinado, né. Só ensinou uma coisa pra ti. E acho que a partir dali comecei a me perceber como fazedor de música. Aí eu acho que, como eu tive que buscar, diferente de ouvir a aula de alguém... No início, quando tu parte da formação da música, a música tem muito conteúdo e então quem vem te ensinar tem conteúdo pra te ensinar. Como eu não tinha essa pessoa pra me introduzir esse conteúdo, eu tive que ir buscar. E esse buscar, me fez fazer. Então eu comecei a fazer música pra aprender.

O *status* do “ensinador/fazedor” está claro nessa enunciação de Pablo. Os amigos que sabiam tocar eram o centro da roda e da atração das meninas, eram o “ensinador/fazedor”. Aquele que, segundo Pablo, não tinha todo o conteúdo que possivelmente um professor teria, mas que mostrava a habilidade musical almejada. Habilidade da qual Pablo aos poucos começava a se apropriar através de intensa observação - “colava no desgraçado” – numa relação de aprendizagem. O desejo de tocar como o “mestre” vai além de simplesmente fazer música, incorpora-se aí o desejo de ter os privilégios daquela pessoa. Entendo, com Pablo, as várias formas de relações sociais envolvidas na produção e aprendizagem musical, tensionando a noção de que tal aprendizagem acontece de forma unívoca, apenas pelo simples gosto pela música. Ela pode acontecer através de motivações variadas.

Ana, assim como Pablo, elabora a relação social como um modo de aprender. Os

amigos são “ensinadores” musicais, trazendo à tona a questão da ferramenta da leitura não como condição para aprendizagem da música.

Ana: Não vou dizer que eu nunca tive aula formal, eu tive três meses de teclado, sei lá. Aprendi violão com os amigos, acho que também é aprender. Necessariamente ninguém me ensinou a ler nada. Também não sei. O nome dos acordes eu sabia que era o C, o A. Não sabia o nome do acorde, enfim, que era dó, que era lá, que era ré.

Ronaldo, por sua vez, narra que sua experiência com a música no período da adolescência está associada à participação em um grupo religioso católico de jovens que tocavam e cantavam. Ronaldo era um dos cantores do grupo e aprendeu canções católicas de épocas diferentes, repertório que muda com a aproximação com a literatura. Ronaldo começa a se interessar pelo gênero da Música Popular Brasileira através das letras das canções⁴⁸.

Ronaldo: E aí, depois quando eu tinha uns 14 ou 15 anos, eu entrei num grupo religioso CLJ [Curso de Liderança Juvenil] da igreja católica, e aí tinha um grupo que tocava instrumento, tocava violão e tudo, mas eu nunca me entusiasmei, nunca fui convidado a participar também. Então como a minha adolescência foi muito religiosa, eu aprendi músicas da igreja. Não só essas mais clássicas de igreja, mas as mais jovens, mais alegres mesmo. Enfim. A minha adolescência, a minha questão musical foi praticamente com música religiosa. E aí, depois, começando a ficar adulto, eu lembro que quando eu comecei a ler mais e me inteirar da literatura e a fazer oficina literária, eu comecei a ouvir mais MPB, assim. Mais pela questão da letra, porque aí eu comecei a perceber que a letra também poderia ser poesia, literatura, e que eram coisas muito próximas. E aí foi quando eu comecei a ouvir mais MPB, que é o que eu ouço mais agora também na vida.

Trato aqui da música na adolescência como um “universo num grão de areia”, espaço de ruptura com o que se estabelecia antes, em que o sujeito elabora suas mudanças na constituição musical, travada em movimento dinâmico com um grupo social maior e outro de convivência mais próxima. Trato, portanto, de uma adolescência múltipla, que constitui sujeitos com repertórios e habilidades musicais específicas, produzidos por seus modos de vida. Enquanto um está preocupado com a transformação interior, em convivência com um grupo de amigos leitores que experimentam drogas, construindo instrumentos musicais, outro procura no movimento estudantil, na resistência a um regime político, o espaço de mudança,

⁴⁸Não encontrei nenhum trabalho que comente especificamente a relação da literatura ou da poesia com a música popular brasileira. Porém, realizei uma breve pesquisa ao repositório de teses e dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Sul [UFRGS] e observei que existem vários trabalhos na área de Letras e Literatura que têm como objeto essa relação, investigando mais profundamente a obra de autores da música popular brasileira em relação com o ensino da linguagem. Muitos compositores desse gênero musical têm livros editados, como por exemplo Chico Buarque, Caetano Veloso, José M. Wisnik, Luiz Tatit. No Rio Grande do Sul, lembrei de Sérgio Napp e Jerônimo Jardim. Além disso, registro que alguns poetas e escritores são também letristas de canções, como Vinícius de Moraes, Paulo Leminski, Ferreira Gullar, Paulo Coelho, Fernando Brant, Geraldo Carneiro. Aqui no Rio Grande do Sul temos alguns autores como Luiz Coronel, Ronald Augusto, Barbosa Lessa e Paixão Cortes.

que permite uma convivência na qual a música é emergente como atitude política; outro ainda procura essa transformação, elaborando suas habilidades musicais no grupo, tendo como referência aquele que toca e que, por essa razão, obtém *status* privilegiado no grupo; ou ainda: mesmo estando na companhia do sujeito que ocupa o lugar de centro no grupo, cantando e tocando, essa figura não lhe serve de único modelo, pois encontra em outros espaços de formação, como a literatura, a possibilidade de emergência de nova forma de identificação musical.

O que no momento é possível entender é que se, na adolescência, o papel do grupo social ocupa espaço preponderante de afirmação, ele também é um espaço de negociação e de luta permanente: ora o sujeito está em posição de resistência ao grupo, ora de assujeitamento. São essas relações dinâmicas de poder que constituem os sujeitos e que tornam possíveis as várias maneiras de se fazerem artistas de si mesmos, trazendo consigo a formação musical cumulativa como bagagem de uma maneira de viver.

A música na escola: “uma canção inocente”

Pretendo pensar aqui a presença da escola na constituição do sujeito musical, procurando saber de que maneira esse ambiente produz determinadas formas do fazer musical. A “escola” aqui será tratada como todo o espaço em que se apresenta a formalidade da relação de ensino e aprendizagem. Pode não aparecer, necessariamente, o espaço físico da escola, ou do colégio ou da instituição legal – o que está em foco é um sujeito que procura determinada atividade, na esperança de alcançar conhecimento, ministrado por um professor remunerado, que vive de seu trabalho, ganha para ensinar e que utiliza a música como objeto de conhecimento.

Vejamos a narrativa de Sara, a propósito da escola: ao comentar sobre sua relação com a irmã mais velha, conta a experiência vivida quando tinha aproximadamente quinze anos, na aula de português do Segundo Grau (hoje Ensino Médio). Nesse trecho, ela relaciona o colégio, a Música Popular Brasileira composta durante um período histórico específico e seus professores – tudo isso representado nas figuras de Lurdes e de José. Lurdes, professora de Língua Portuguesa, solicita um trabalho de análise textual a partir de uma canção escolhida pelo aluno; José, professor de História da mesma instituição (de ensino privado) e que já havia sido professor da irmã mais velha de Sara, interpreta para ela o que estaria “por trás” da letra da música em foco. Ela conta:

Sara:[...] *teve um fato na escola, que eu acho legal contar. Professora de Português, que eu lembro até o nome, chamava Lurdes. Ela fez um trabalho na época que era pegar uma canção e analisar a canção. Trabalho bem simples de português. Aula de português. Eu adorava aquela música do Chico [Chico Buarque]: “É João e Maria”? Que fala do quintal... Que eu era herói... Agora não me lembro...*

Simone: [canta ajudando a lembrar] *“Agora eu era herói, e o meu cavalo só falava inglês”...*

Sara: *Pois então... Eu escolhi essa simples canção inocente. E eu sabia que tinha alguma coisa a mais que não era só aquilo e eu fui pedir ajuda justo para esse professor de História que influenciou a minha irmã. O José [nome do professor de história], todo político, foi um dos fundadores do PT [Partido dos Trabalhadores], várias coisas assim. E ele era meu professor de História que eu gostava muito. Eu aprendi História com ele, porque não precisava decorar, era uma coisa de entender mesmo, sabe. Aí não sei por que cargas d’água eu comentei com ele isso, que eu tinha escolhido aquela canção, aí ele me falou o que tava por trás. Toda a história da ditadura, do exílio, de não sei do quê. E eu não fiz a minha composição em cima daquilo que ele me falou? A professora ficou louca, queria saber quem é que tinha me dito aquilo. Que aquilo não era coisa minha, entende? Ela fez todo um bolo. Eu não falei que era ele. Mas assim, aquilo me marcou a vida. Porque era só uma canção, a professora me xingou. Me deu nota ruim, entende? E foi toda uma coisa assim que daí eu fui descobrindo o mundo!*

Sara descreve as diferentes posições dos professores no discurso político. Posições que, nesse caso, se chocam, se confrontam, produzindo um ambiente de tensão. É possível

observar, através da narrativa de Sara, as relações de poder entre professores, entre professores e instituição e entre professores e alunos, relações em que o discurso político aparece. Sara refere-se à canção *João e Maria*, música de Sivuca e letra de Chico Buarque.

O próprio autor da letra (Chico Buarque), em entrevista, conta a motivação para compor a canção. Decidi transcrever a entrevista, para poder analisar como foi possível emergir a interpretação que o professor de História realizou e que, provavelmente, na tentativa de “esclarecer”, acabou interferindo na análise que Sara elaborou para o trabalho solicitado pela professora Lurdes. Tratava-se de uma interpretação que procurava nas entrelinhas o que estava “escondido” na intenção do autor, e que constituiria a verdade única, segundo explicação do professor de História. Relevante ler o que o autor da letra, Chico Buarque, conta, a respeito do processo de criação dessa música:

“O ‘João e Maria’... Eu me lembro do Sivuca me entregar a fita com a música, dizendo que tinha escrito aquela melodia em 47! Eu falei: pô! Essa música é velha. Eu tinha 3 anos de idade. Então, naturalmente a música me remeteu à minha infância. E eu ficava observando muito as crianças - filhas minhas, amigas e tal - o jeito que elas brincavam e contavam essas histórias. Esse tempo verbal que eu chamava de “passado onírico” que é: “agora eu era”. É engraçado isso, não sei se existe isso hoje. Naquele tempo tudo era assim: “agora eu era o dono da casa; agora eu era, o carteiro; agora eu era o rei; agora eu era o palhaço... Agora eu era, né? Ai eu falei: vou fazer uma letra com essas brincadeiras de crianças o “agora eu era”. “Agora eu era” é muito bom. Ai eu fiz essa letra pro Sivuca e... Bom, aconteceu uma coisa engraçada, muito tempo mais tarde. Eu vou ter que contar isso, porque o Sivuca vai me perdoar! Ele [riso] me deu essa música, eu fiz a letra, tudo bem. Muitos anos depois, eu estou lá fazendo show em Fortaleza, aparece uma cantora de lá e me traz um disco. Ela queria que eu ouvisse o disco por causa de uma música especialmente que estava lá, não lembro do título. E eu falei: ‘mas por que essa música?’ Porque essa música é a música do João e Maria. A letra foi feita em 1950 por um grande compositor local. Era um compositor... Depois eu vi a letra - engraçado tinha uns sons até às vezes parecidos - mas era uma letra assim meio parnasiana, já era um senhor que tinha feito essa letra. Falei: Danado! Então eu fiz uma segunda letra pra música sem saber, né? Fui o último a saber que a música já tinha letra!”⁴⁹

É interessante saber, por meio da voz de um dos autores, como a criação sucedeu: esse contraponto nos permite perceber o quanto não há apenas uma verdade, mesmo tendo acesso ao que ele diz ter sido a forma de realizar o trabalho, os detalhes de como a letra da canção foi tecida. A interpretação realizada por Sara, com a ajuda do professor de História, só foi possível se pensarmos no ambiente em que os envolvidos nesse fato estavam inseridos (Chico Buarque, Lurdes, José, Sara, sua irmã e seus pais) e na situação política que intervinha em todas as ações naquele momento particular do Brasil. Dessa forma, é possível problematizar a

⁴⁹Entrevista disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dzQrzgRLg6E&list=RDdzQrzgRLg6E>> Acesso em 31/03/2014.

“canção inocente”, que serve como objeto de um discurso que interessa ou que está em emergência e inscrito num momento político, social, cultural e econômico brasileiro. Foucault nos ajuda a pensar sobre como se constitui o objeto de um discurso, chamando a atenção para o fato de que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época: algo emergia naquele tempo histórico, e assim era possível acontecer o choque entre enunciações relativas ao vínculo ou não de uma criação artística com o cenário político em questão.

[...] não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade. Mas esta dificuldade não é apenas negativa; não se deve associá-la a um obstáculo cujo poder seria, exclusivamente, de cegar, perturbar, impedir a descoberta, mascarar a pureza da evidência ou a obstinação muda das próprias coisas; o objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações (FOUCAULT, 2013, p. 54).

A posição da professora de Português em resistência ao conteúdo do trabalho realizado por Sara, que só pôde ser realizado dessa forma por intermédio do professor de História, nos permite visualizar o efeito do discurso vivo na produção de sujeitos e também esse “feixe complexo de relações” a que Foucault se refere (FOUCAULT, 2013, p. 54).

Outro ponto a se pensar sobre esse fato é sua inserção na aula de Português, como uma atividade que é também da área da música, apesar de o foco não ser a estrutura “musical” da canção, e sim a letra. Fico pensando sobre o papel dos professores de outras áreas que usam a música como recurso metodológico: o que esse procedimento pode produzir nos alunos? Qual a importância em inserir a música na programação de suas aulas? Penso que o professor de música não é o “dono do conteúdo musical”. A música está em ocorrência diária na escola, ela não se restringe a uma aula. Problematizar as formas como a música é empregada na convivência escolar e as diversas maneiras em que o gosto musical é convocado estabelecendo espaços de exposição de subjetividades, não apenas na aula de música, é um estudo certamente proveitoso. Esse episódio ficou na memória de Sara também porque ela foi convocada a trazer a sua preferência musical para a aula. De certa forma, a professora de Português provocou um investimento individual, permitindo um espaço de compartilhamento do gosto musical, que assume um lugar de preferência, de experiência e de identidade – o que, sem dúvida, é importante na constituição desses alunos, incluindo Sara.

A interferência do professor de História acaba por ultrapassar aquela situação específica que envolvia o trabalho de Português. Sara leva como uma “verdade sua” aquele fato.

Sara: *Nessa época teve muitas “canções inocentes”. Aí eu comecei a desvendar as “canções inocentes”, que estava toda a questão política por trás, né. De certa forma, eu entendi o pânico dos meus pais. Eu via neles o medo do comunismo, medo de ser diferente, medo de votar no que não é, ou deixa assim como tá, que assim a gente sabe que tá assim e não vamos nos mexer muito. Até que um dia esse professor, o José, foi demitido, era uma escola particular que tinha perto de casa, minha irmã era uma das articuladoras da greve que teve porque ele foi demitido, e o DOPS [Departamento de Ordem Policial e Social] começou a pegar o telefone lá de casa e ameaçar. E aí senti o pânico dos meus pais. Mas aí eles não souberam, a gente ocultou tudo, na época [riso]. Mas foi um pânico. Eu imaginar a minha irmã assim a cada dia, que sabe, quando ela chegava em casa...Minha irmã voltou hoje. De viver o pânico...E já estava passando aquela época pior...Entende?*

Simone: *Isso aí foi quando? Quantos anos tu tinha nessa época?*

Sara: *Uns quinze, dezesseis, quatorze eu acho. Recém eu tinha terminado o 1º grau, enfim, por aí.*

Simone: *Era regime militar ainda, né? Figueiredo.*

O regime militar marca os ditos dos atores, no que se referem ao ensino de música, dentro dessa perspectiva política. Vejamos este recorte da entrevista coletiva em que José (sujeito-ator da pesquisa) faz referência aos problemas do sistema de ensino, em que as salas agrupam até quarenta alunos: que metodologias e tecnologias são empregadas? Qual a repercussão desses modos de ensinar na formação das pessoas?

José: *Mas aí, pegando um pouco essa coisa [falando da época da ditadura], eu tive, ironicamente, música na escola, só que era uma bosta! A professora, era quase isso que o Ronaldo falou também, que é engraçado que lembra um pouco o de todo mundo assim, né? Colocava um disquinho, chegava com essa vitrola, também tenho essa vitrola em casa, também tenho hoje vinil em casa, tenho vários vinis. E aí colocava uma música, tu escutava a música, ela dava a letra e o que era a aula de música: era tu escrever 5 frases que tivesse a ver com a música! Tu desenhar cinco... Porque é aquela coisa, uma professora de música que chega pra 40, né? Que nem eu quando cheguei numa sala de aula pra dar teatro pra 40, disse: “tô fora, vou embora daqui, senão eu vou ficar louco!”. Não existe como! Então, o quê que ela fazia, fazia isso: colocar música, escuta música e óbvio, aquela coisa [imita o ruído do disco]: “rrrrrrrrrr”.*

Ian: *O quê que te inspira essa música...*

José: *O quê que te inspira essa música, escrever cinco frases com essa música, faz cinco desenhos com essa música. E passava aquele período...Ah vamos pegar de novo aquela música...E muito essa história de hino, de formação [no sentido de formação de fila, cívica] o Hino do colégio, o Hino do Rio Grande do Sul, o Hino do Brasil, o Hino da Bandeira, quer dizer, tirava tudo que era hino do... E aí vai essa história da escola: era um saco quando tinha aula de música, achava uma porcaria, sabe? Não tinha afinidade nenhuma com aquilo. Ficar desenhando, ficar escrevendo... Não se aproveitava pra nada.*

Os depoimentos trazem à tona, como já vimos, uma época bem específica: os anos 1970-80. A nova lei então instituída, a 5692/71, gerada durante a ditadura militar (sob a presidência de Emílio G. Médici, cujo ministro da educação era Jarbas Passarinho), não

estabelecia contornos explícitos para o ensino das artes. A educação artística é então instituída não como disciplina, mas como componente curricular, em que a polivalência do professor é necessária, como “área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao saber das tendências e dos interesses” (BRASIL, 1977, p. 26)

A Educação Artística aparece na narrativa de João Carlos como um espaço do fazer artístico da escola; ele deixa clara a leitura que fazia dessas áreas como distintas, diferenciando do que hoje lhe é possível entender.

João Carlos: *Então assim, a gente tinha também Educação Artística, nesse meio tempo, no segundo grau. E eles dividiam teatro, música, tal. Mas eu nunca balançava muito pras outras, eu sempre ia no viés do teatro. Mas eu via o teatro como interpretação, eu não entendia o teatro como música, também. Como tudo sonoridade, tudo movimento e som. Não tinha esse entendimento do teatro assim! Achava que era uma coisa só de texto, que o cara tinha que ser bom de texto, e tal.*

O teatro para João Carlos, hoje, tem relação direta com a música. Para ele, diferentemente do que pensava antes, o trabalho do ator deixa de ser ligado apenas à interpretação do texto. Amplia-se a possibilidade de entendimento do ofício do ator.

É bom lembrar que essa mesma época, retratada por João Carlos em sua narrativa, faz emergir o pensamento de Paulo Freire, particularmente com *Pedagogia do Oprimido* (1970) e *Ação cultural para a liberdade* (1976): nesse período, os movimentos de resistência cultural estão em ebulição, presentes nos festivais da canção, na expansão do mercado fonográfico independente, nos movimentos da Tropicália e da música negra brasileira, fazendo emergir uma música brasileira influenciada pela produção norte-americana do rock e da black music, sem perder sua relação com o samba e o ritmo propriamente brasileiro.

Ronaldo elabora a formação musical para o magistério, ênfase escolhida por ele para a atuação no então Segundo Grau. O toca-discos aparece como subsídio tecnológico para implementar essa pedagogia. É interessante notar que Ronaldo, ao se referir ao repertório trabalhado durante o curso de magistério, refere-se a “musiquinhas” ensinadas “pelas professoras”. Não se preocupa em dar crédito aos compositores, referir-se ao gênero de música ou ainda aos nomes das canções – apesar de minha interferência para provocar-lhe tal lembrança. Para Ronaldo, foi possível fixar-se na metodologia, que envolve o registro das letras no caderno, a execução vocal em conjunto e a audição através do toca-discos. Ele insere o tema da educação musical como praticamente inexistente, entendendo-o como o reflexo de um sistema público de educação. Para ele, cantar, ouvir através do toca-discos e anotar no caderno talvez não fosse um trabalho de formação musical propriamente dito, em que pudesse haver uma “preparação do ritmo, de entendimento, de composição”.

Ronaldo: *Eu estudei em escola pública, então a questão musical não existia praticamente. Lembro das professoras cantando musiquinhas mais infantis mesmo, mas não havia uma preparação de ritmo, de entendimento, de composição, de música, nada assim. E eu fiz magistério. Engraçado porque também ali sendo preparado pra lecionar, também não existia isso. Nem o básico. No máximo, que eu me lembre, é que a gente aprendia musiquinhas pra ensinar para as crianças. O máximo.*

Simone: *Essas musiquinhas eram o quê? Música de ciranda...*

Ronaldo: *É. Ou era com toca-disco. Ou eram musiquinhas só cantadas mesmo, assim.*

Simone: *Tipo: cai, cai balão, cai, cai balão..*

Ronaldo: *Me lembro que eu tinha um caderno que tinha anotado e coisa e tal. E aí era isso... Ficava na lembrança... o ritmo... o que que era...*

Todos: [Risos]

Simone: *Eram as letras que tu anotava no caderno...*

Ronaldo: *Eram letras, é...*

Simone: *Isso no magistério.*

Ronaldo: *No magistério.*

Simone: *Onde que tu fez...*

Ronaldo: *Em Sapiranga.*

A escola é um ambiente em que práticas musicais em grupo podem ocorrer, como é o caso da história sobre um coral, contada por Sara, que convocava a participação dos alunos do Ensino Médio. O coral aparece como uma das formas de prática musical nas escolas. Sara e João Carlos lembram de situações em grupos corais ou orfeões.

Sara: *Lembrei de um fato, quando eu fazia o Ensino Médio, antigo Segundo Grau: tinha um coral na escola. Era um senhor já de idade, mas o quê que acontece, era visto como uma coisa chata! Então, o tal teste para entrar no coral, todo mundo queria rodar no teste.*

Simone: *Era obrigado a fazer o teste?*

Sara: *Sim. Era uma coisa assim, fazia parte do currículo e quem não participava, daí fazia uma aula teórica sobre música.*

Simone: *Ah...*

Sara: *Então, aí a “onda” era não participar do coral! Tu entende? Tinha um preconceito, uma coisa assim... Eu fico pensando: poxa! Mas é que o professor também não era lá essas coisas!*

Simone: *Sei...*

Sara: *Entende? Daí fica uma coisa chata!*

Simone: *Ele era mais velho...e daí o pessoal já ficava....*

O coral assume, na situação narrada, um espaço de fazer musical visto como ultrapassado e personificado na figura do professor, que era mais velho. Algumas vezes a atividade coral pode remeter a uma prática musical da igreja, emprestando assim uma conotação religiosa, de seriedade austera e pouco lúdica a esse fazer musical. Procuo fundamentar o que acabo de dizer através de um breve histórico da música coral no âmbito escolar no Brasil, que esteve ligada unicamente à igreja durante muito tempo.

No período colonial, o canto em grupo foi uma ferramenta utilizada pelos jesuítas para catequizar as populações indígenas que utilizavam na sua cultura rituais musicais-vocais

coletivos (UTSUNOMIYA, 2011, p. 10). Na colônia, o mestre-de-capela, por falta de pessoas qualificadas para tal, assumia diferentes funções: além das atividades musicais e educacionais, também assumia a função de correção dos sacramentos. Nos corais, não havia a participação de mulheres.

Justamente na fragilidade de convenções e nas amplas possibilidades diante da falta da administração social da Coroa, o mestre-de-capela surgiu como um elemento-chave que ocupou espaços e, ao mesmo tempo, tornou-se agente de controle fundamental dos poderes estabelecidos. Encontrando-se em uma função capital para o espetáculo político, sua provisão foi entendida como articuladora das possibilidades críticas que poderiam consolidar as zonas de influência e poder, atuando além da capela, na administração de Irmandades e na instrução pública de ler e contar (NETO, 2008, p.62).

No Brasil Império, a figura que desponta é a do Padre José Maurício Nunes Garcia⁵⁰, organizando grupos de meninos cantores e influenciando outros compositores. Nesse período, o repertório já não se restringia apenas ao contexto religioso; porém, o canto coral infantil como atividade autônoma não existia, ele mantinha-se atrelado à igreja.

Em 1843 há a criação do Conservatório de Música do Rio de Janeiro⁵¹, escola gratuita que recebia jovens em situação econômica menos favorecida. Com o fim da República Velha e a chegada de Getúlio Vargas ao poder, os cantos orfeônicos foram fartamente disseminados nas escolas. Heitor Villa-Lobos é personagem exaustivamente citado como representante desse sistema; porém, o canto orfeônico tem um percurso anterior a Villa-Lobos. As ideias de nacionalismo e ufanismo encontram território fértil no espaço do canto em conjunto (SANTOS, 2011, p.16), sendo atração importante nos grandes momentos cívicos, fato lembrado em entrevista por José Ramos Tinhorão, cuja voz se juntou ao coral de 40 mil cantores no dia 7 de setembro de 1940 (comemorando a Independência do Brasil), regido por Villa-Lobos no estádio lotado do Vasco da Gama.⁵²

Portanto, de alguma maneira, o canto coral (ou canto orfeônico) mantém resquícios, no dizer de Sara, de uma atividade ligada ao controle dos corpos, seja pela igreja, seja pelo ufanismo organizacional das horas cívicas que o canto orfeônico produziu. Ela continua sua

⁵⁰ “[...] Padre José Maurício Nunes Garcia foi um grande organista, regente, compositor e professor. Filho de pais descendentes de escravos e prerrogativa do mestre-de-capela em seu exercício, utilizou seu grande conhecimento musical em favor de crianças e jovens menos favorecidas, ensinando música gratuitamente em sua própria residência. Este curso preparou muitos músicos para as igrejas e atividades operísticas do Rio de Janeiro. Formaram-se compositores, instrumentistas, cantores, modinheiros, compositores e intérpretes de modinhas como o caso de Gabriel Fernandes da Trindade que atuava em teatros e festas particulares.” (UTSUNOMIYA, 2011, p.13).

⁵¹ Em 1890 passou a se chamar Instituto Nacional de Música. Em 1937, Escola Nacional de Música e, em 1965, Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁵² Entrevista completa disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1511200911.htm>>

narrativa falando do professor do grupo e de como alguns alunos percebiam a atividade do coral na escola. Segundo Sara, a participação no coral era obrigatória, mas ao mesmo tempo dependia de avaliação anterior: para participar, o possível cantor deveria passar por um teste preliminar. Quem não fosse aprovado no teste seria conduzido para outro grupo, com outro professor, cuja matéria a ensinar era a música teórica. É interessante observar a resistência de um grupo de alunos, no qual Sara se inclui, a esse empreendimento tido como “careta”. Sara elabora essa passagem de sua vida como um “desperdício de tempo”, problematizando o *status* que a música e a arte ocupam na escola e relacionando todo esse conjunto com a noção de “prazer”.

Sara: *Eu não sei dizer, porque eu não fiz aula com ele. Eu cheguei a iniciar... Eu sei que teve um teste que o barato de todo mundo era na noite anterior mascar um monte de gelo pra estar bem rouco na manhã seguinte na hora do teste. Claro que eu fiz isso, porque eu não sabia que eu não ia precisar disso! Eu não sabia que eu era desafinada [com humor], entendeu? E daí eu taquei-lhe gelo! E rodei no teste. Não, e foi ótimo, porque nos primeiros tempos, não sei quantas semanas, não tinha o professor da aula teórica, então era livre o período...*

Simone: *Ah... Felicidade.*

Sara: *Aí sim que era o deboche pra quem já estava fazendo o coral.*

Simone: *Sim...*

Sara: *Olha que desperdício de tempo e de ...Tu entende?*

Simone: *É quase como dizer assim: “participar do coral é...”*

Sara: *É careta!*

Simone: *E “é um castigo!” Porque quem não está, tá com tempo livre, né?*

Sara: *Tá com tempo livre! Ai eu perdi! Meus colegas perderam! É que não tinha como saber! E música é tudo de bom na escola! O que que acontece com as coisas, não fecham, né? Porque tem que fechar o prazer? Não pode ser visto como careta, como uma coisa careta! Como é que a arte pode ser vista como careta? Tem alguma coisa errada! Mas é isso, lembrei desse fato que eu deixei de entrar, que eu masquei gelo [faz o som]: nhamnham, pra ficar rouca e rodei no teste. Eu e meus colegas. Que eu era da turma da pesada, né, da escola! Dos bagunceiros, dos que bebiam, dos que se drogavam. Daqueles que iam pra praça. Uma pracinha bem perto assim. Ai tá... Perdi!*

Simone: *Aí tu não fez o coral, tu não teve aula de música então na escola? O coral era a aula de música, a única coisa de música institucional que a escola tinha? E essa aula de teoria aí?*

Sara: *É, mas também eu cheguei a fazer essa aula de teoria, mas eu não lembro de nada o quê que era a teoria... Não faço nenhuma ideia....*

Simone: *E era outro professor, não era o mesmo do coral?*

Sara: *Era outro professor.*

João Carlos também compartilha com Sara a existência de um coral no seu colégio (que era público). No caso de João Carlos, é chamado de orfeão – atividade já comentada anteriormente e amplamente difundida durante o governo de Getúlio Vargas (1930-45), cuja política cultural foi intensa (já que se percebia o alto poder político da atividade musical).

João Carlos: *Eu fico pensando assim, quando eu era menor, né. Obviamente nessa construção assim, e uma coisa que eu me lembro é que eu tinha orfeão na escola, né? Eu estudava ali na escola Uruguai, ali no Parcão e tal. E naquela época, isso era 1980, oitenta e poucos, oitenta e dois por aí, nós*

tínhamos aula de orfeão. Hoje em dia nem usa mais esse termo, ou no máximo é aula de música, eu acho, né?

Simone: *Era escola particular?*

João Carlos: *Não, era pública. Pública estadual. E continua até hoje essa escola ali. E lembro-me que tinha essa professora a... Como era o nome da professora? [risos] Samires, Tamires, ela tinha um nome diferente! E ela tinha um piano na escola, um piano grande assim. Um piano de cauda. Eu me lembro que a gente fazia sempre a aula com aquele piano. Mas eu sempre tive um registro, na verdade, que eu cantava mal, que eu era desafinado, que talvez uma coisa até de afirmação assim, de adolescente, ou se constituindo alguém na vida. Eu sempre tinha essa sensação de que era feia, minha voz era feia. Não funcionava muito bem. Não encaixava. Talvez eu não conhecesse direito o meu aparelho e tinha essa impressão bem presente!*

Simone: *Isso em 1980 tu devia ter o que?*

João Carlos: *Dez anos, por aí.*

Simone: *A gente era criança, né? Com dez anos. Não era bem adolescente!*

João Carlos: *É, e não conhecia a voz direito também, tava mudando a voz. Provavelmente. [...] E essa coisa, na verdade, essa mudança talvez de entendimento da minha voz, ou de como isso funciona, pra mim aconteceu no primeiro curso de teatro que eu fui fazer. Ou um dos primeiros cursos talvez, que foi um curso com a Marlene Goidanich. Eu era assim tipo, 15 anos eu acho, por aí, 14 ou 15 anos. Que eu sempre soube que queria fazer teatro!*

Ao lembrar do orfeão, João Carlos faz uma reflexão sobre como entendia sua própria voz, e sobre como, durante essas atividades, sua personalidade vocal se constitui. A vivência no orfeão do colégio, somando sua voz à de outros alunos, através do canto acompanhado pelo piano de cauda, numa convivência musical compartilhada, pode ter alimentado a possibilidade de, anos mais tarde, João Carlos se inscrever, de forma autônoma, numa oficina com a professora Marlene Goidanich, interessando-se pela sua produção vocal e investindo mais nesse conhecimento de si.

João Carlos: *Tinha uma professora, um piano de cauda, uma coisa bem fora do comum. Hoje em dia não tem nem biblioteca no Uruguai, imagina orfeão, né? E a gente tinha uma coisa que era resquício, obviamente, da ditadura militar: a gente cantava os hinos do Uruguai, do Rio Grande do Sul e do Brasil, todo o santo dia antes de entrar. Nós fazíamos a fila, cobria. Bem ditadura ali, e cantava os três hinos.*

Simone: *O hino do colégio...*

João Carlos: *Não, o hino do Rio Grande do sul, o hino do Uruguai e o do Brasil,*

Simone: *Ah! Uruguai, o país! [risada]*

[Todos comentam]

João Carlos: *Tanto que eu canto pras gurias [referindo-se às filhas] até hoje, o hino.*

Pablo: *Todo dia?*

João Carlos: *Todo santo dia antes de entrar, tinha que fazer fila, cobrir, cantar os hinos! Não sei quanto tempo se perdia naquilo, só não fazia se chovia, não era coberto.*

Ian: *Praticamente a chamada começava na fila, né?*

Sara: *Não perdia tempo porque isso acalmava as crianças...*

João Carlos: *Organizava... Todo mundo em filinha.*

Sara: *Todo mundo parava pra cantar.*

Pablo: *É, ninguém chegava louco na aula!*

João Carlos: *A gente cantava todo santo dia.*

Pablo: *Eu me lembro da gente ter os hinos em algumas datas cívicas. O chegar, fazer fila e aquele negócio da distância, todo o colégio. E aí levantava: turma tal, turma tal... Isso tinha, mas os hinos eram já nas datas.*

João Carlos: *O nosso era diariamente, tanto que, tantos anos eu saí do Uruguai e sei cantar até hoje.*

A música na escola aparece também como hora cívica. O grupo de atores, durante a entrevista coletiva, comenta sobre o que eram esses momentos musicais, sobre as músicas cantadas nos encontros coletivos, armazenadas na memória, relacionando com a situação política do Brasil, que estava em processo de abertura, saindo da ditadura militar. São memórias que estão associadas a momentos de compartilhamento musical em que todos os estudantes se encontravam e cantavam juntos. Relevante saber que o hábito de cantar em grupo “todo santo dia” uma música específica que a escola escolhia como repertório (possível e proveitoso naquele momento) pôde ficar significativo para João Carlos, a ponto de ele cantar as mesmas músicas, hoje, para suas filhas. O movimento “Diretas Já”, que estava por acontecer no ano de 1983, início da década de 80, é o período que João Carlos lembra dessas horas cívicas no colégio. A música serve também como medida de contenção dos corpos dos alunos que chegam às salas de aula já organizados em filas e “calmos” para o trabalho intelectual.

Foucault investigou esse interesse pelo domínio do corpo, no capítulo “Os corpos dóceis”, do livro *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. O autor analisa como o corpo se transforma em ocupação não somente de controle para a dominação ou sujeição, como também para sua utilidade e sua otimização. Trata-se de um texto muito rico, e do qual faço um pequeno recorte, que interessa neste momento, a respeito da organização espacial nas escolas:

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados (FOUCAULT, 1999, p. 125-126).

O coral é espaço de constituição musical para Sara, não somente no colégio. Seu interesse pelo conhecimento musical a impulsiona a procurar grupos para realizar essa

formação. Ela conta como, através de um coral aberto para participantes da comunidade que admitia níveis de conhecimentos prévios diferentes, procurou aproximar-se da música.

Sara: [...] *foi o momento que eu entrei no coral. Eu dava oficina no Sintrajufe, sindicato da Justiça Federal, de teatro. E aí o Sintrajufe abriu outras oficinas e, entre elas, um coral. A ideia de formar um coral com a comunidade não era só para trabalhadores da justiça, era para a comunidade em geral, assim como a oficina de teatro. Então eu e a que fazia oficina comigo de teatro, era minha aluna, nós entramos pro coral, com o professor Luiz. Aí não fechou muito porque ele necessitava de cantores já prontos, e a gente estava tentando aprender ainda. Então não fechou. Ele começou a ensinar partitura de uma forma muito difícil, eu já entendia um pouco e vi que era difícil, e minha colega, Ivana, não entendia nada. Acho que nós não fizemos mais de um mês. Era uma vez por semana e nós desistimos.*

Simone: *Foi em que época isso, tu lembra?*

Sara: [pensa] *Foi quando eu dava oficina...Foi em 98 ou 99.*

Simone: *O coral do Santa Rosa de Lima já existia, e a Ivana foi pro Coral do Santa Rosa de Lima!*

Sara: *Eu sei!*

Simone:- [risos] *que eu era regente!*

Interessante como ela vai narrando e, nesse caminho, vou descobrindo o momento em que nossas vidas, através de uma pessoa em comum, se cruzam. Ivana, aluna e amiga de Sara, participou como cantora do Coral do Colégio Santa Rosa de Lima, grupo que criei com a ideia de um espaço de formação musical usando a voz como instrumento musical no corpo, e que hoje ainda dirijo sob o nome de “Cantaventos”. Lembro-me da Ivana que, muito delicadamente, trouxe outros cantores para o grupo (eles ainda lá estão); ela, porém, desligou-se do grupo, quando foi morar no norte do Brasil. Lembro-me do dia em que se despediu, demonstrando a saudade que levaria daquele trabalho. Ivana foi responsável por cruzar minha vida com a Oigalê Cooperativa de Artistas Teatrais. Descobri esse fato durante a narrativa de Sara, nesta pesquisa.

Entendo que o coral do SINTRAJUFE⁵³ foi um momento que possibilitou outras procuras. O poder do conhecimento musical formal na decisão pela utilização do código escrito da partitura e na escolha, mesmo que silenciosa, de “cantores já prontos”, pôde produzir outras constituições. A dupla, Sara e Ivana, de alguma maneira não “desistiu” de procurar outras interações com a música. Eu também estou aqui para contar essa história, não querendo com isso comparar as metodologias de formação do então coral Santa Rosa de Lima ao do coral citado. São trabalhos diferentes que podem produzir espaços de constituição musical também diferentes, igualmente válidos, e que constituem sujeitos musicais específicos. A condição temporal nesta análise é fundamental, pois os trabalhos e as pessoas envolvidas estão em constante movimento e modificação.

⁵³O SINTRAJUFE é o Sindicato dos Trabalhadores do Judiciário Federal do Rio Grande do Sul.

A música no ambiente de aprendizagem formal, seja na escola ou em outros grupos institucionais, está na vida dos atores e constitui um importante referencial na formação desses sujeitos. Ela pode estar na aula de Português, dando ênfase à letra da canção que convoca a um posicionamento político e estético autoral; nos grupos corais e orfeões; nas atividades cívicas, que podem ser diárias e que organizavam os alunos para o trabalho intelectual; nas próprias aulas de música, cuja metodologia pode servir-se de subsídios tecnológicos, indo desde o acompanhamento no piano de cauda, do toca-discos até o simples caderno de anotações. O conteúdo desses encontros pode variar, desde o aprendizado de músicas escolhidas pelos alunos, como a “canção inocente” de Sara, “musiquinhas infantis” como as que “as professoras” do magistério reúnem para serem cantadas coletivamente, os hinos na hora cívica ou mesmo uma disciplina em que o conteúdo musical a ser trabalhado é teórico.

O ambiente escolar como instituição está recheado de formas diferentes de prática musical. Ela está viva na prática dos atores entrevistados, ainda hoje. Não podemos dizer que o ensino de música não existe; ao contrário, como pude observar, é uma prática constante nas várias áreas do conhecimento, ultrapassando o território da sala de aula. Ela está nos corredores, na intersecção entre matérias (História e Português), no pátio, nas horas cívicas, pode ser individual e coletiva, envolvendo grupos homogêneos, em que os alunos passam por avaliação preliminar, ou não, podendo apenas tratar-se de uma série de alunos matriculados no mesmo ano, ou até todos os alunos do colégio. A música feita numa escola de um tempo específico, para cada um dos narradores desta pesquisa, fica na lembrança, no afeto, e constitui sujeitos de um fazer musical próprio de tais processos.

O olhar dos outros: a música no trabalho

Este capítulo de análise é bastante longo – foram trinta e seis páginas de transcrição das narrativas –, o que me faz pensar o quanto os atores tinham a dizer sobre sua constituição musical no ofício, no teatro. Talvez a música como recorte analítico da produção teatral esteja mesmo precisando de atenção especial no universo de investigações científicas realizadas até agora, sendo esta uma das razões plausíveis para encontrar tanto material empírico; outra razão pode ser que, ao contar sua trajetória musical no teatro, os atores acabem trazendo a história da Oigalê à tona, em que os espetáculos da companhia com cada equipe, responsável por sua produção, são o ambiente dessa aprendizagem. Portanto, neste capítulo, a história da Oigalê está em evidência, uma história que fala das maneiras possíveis pelas quais cada ator – que hoje compõe o grupo e que participou desta pesquisa – refaz sua memória musical no teatro.

Para tornar a escrita mais organizada e com isso conduzir a leitura de maneira didática, decido agrupar as narrativas em tópicos, especificando esse “olhar dos outros”. Quem são esses Outros? Que *status* ocupam? Que relações de poder operam sobre o trabalho musical do ator? Ou ainda, como as relações saber-poder-sujeito puderam ser constituídas, tendo como foco a música no trabalho do ator? Esses tópicos são meramente operacionais, para facilitar meu trabalho de escrita, já que eles não estão isolados. Assumo ter exercido uma espécie de violência sobre eles, separando essas evidências que, na narração, encontram-se misturadas.

Ao estudar a questão do Outro como elemento importante, que opera nas práticas de si do cidadão na Antiguidade, para a formação do “si”, Foucault elenca três formas de relação com o Outro, indispensáveis à formação do jovem: a “*mestria de exemplo*” em que o Outro funciona como modelo de comportamento indispensável à educação do jovem que são transmitidos através das histórias contadas, dos heróis e dos grande homens; a “*mestria de competência*”, que é a “transmissão de conhecimentos, princípios, aptidões e habilidades, etc. aos mais jovens”; e a “*mestria socrática*”, prática que se dá através do diálogo, a “mestria do embaraço e da descoberta”. Para Foucault, essas práticas de relação com o Outro se “assentam todas sobre um jogo entre ignorância e memória” (FOUCAULT, 2011, p. 115, 116).

Vejo a constituição musical no trabalho do ator como uma prática de elaboração de si. Um valor almejado pelos atores como aprimoramento pessoal, que envolve diretamente modos de trabalhar. Aprender a tocar um instrumento, incluindo nessa categoria a voz, é uma prática de cuidado de si, de autoelaboração, em que habilidades como ouvir e estar em

sintonia, compartilhando o momento musical com os demais colegas de cena, exige uma prática constante, uma arte de si. Tal arte é estendida a outros espaços da produção no teatro, não só no que chamamos especificamente de espaço musical, mas reverbera na criação do personagem, na apropriação do texto, na movimentação da cena e etc. A apropriação musical também extrapola o espaço de criação no trabalho, espalhando-se para o cotidiano, processo em que o Outro está constantemente implicado como mediador.

Quem são esses outros que aparecem nas narrativas dos atores? Eles são: os compositores da trilha e profissionais da música que fazem formação, os colegas de grupo, com quem é compartilhada essa prática, e o público, que pode ser desde colegas de profissão de outros grupos ou ainda a plateia que decidiu investir, indo ao teatro ou, na rua, o cidadão desavisado que decide ficar para assistir ou não, alguém que simplesmente passa.

- **O olhar dos atores para a atividade dos músicos formadores**

Os compositores da trilha sonora ou preparadores musicais que interferem diretamente na constituição musical do ator são profissionais cujo ofício é o de conduzir o trabalho musical num grupo de teatro, em que os atores dedicam-se à performance da música de seus espetáculos – aprendizagem que emerge nas narrativas dos atores desta pesquisa, de diversas formas e em diversas situações.

Uma dessas emergências está no campo da apropriação vocal como identidade que não está fixa, é volátil, passível de transformação ao longo da vida e relacionada a vários fatores, emocionais, fisiológicos e sociais, na relação com o grupo. É o que João Carlos conta sobre como elaborou o funcionamento do seu aparelho vocal, instrumento imprescindível para o trabalho do ator, a voz, ligando a presença da professora Marlene Goidanich a seu processo pessoal.

João Carlos: Essa mudança talvez de entendimento da minha voz, ou de como isso funciona, pra mim aconteceu no primeiro curso de teatro que eu fui fazer, ou um dos primeiros cursos talvez, que foi com a Marlene Goidanich. Eu era assim tipo 15 anos, eu acho, por aí, 14 ou 15 anos. Eu sempre soube que queria fazer teatro! Aí fui procurando cursos gratuitos que eu queria fazer. Era naquelas ruínas, a Casa de Cultura tava sendo reformada pelo governo do Simon. Essa oficina da Marlene, eu fui fazer no Centro Municipal de Cultura, que também fazia cursos gratuitos. Também proporcionava isso pra população. Eu me lembro que foi um intensivo, foi sábado e domingo, e a Marlene tem uma técnica específica que ela trabalha, principalmente com a questão do apoio da voz, que eu não sei por que cargas d'água me deu um clic naquele dia. Caiu uma ficha: "Clinnn"! E aí eu comecei a entender diferente a minha voz, a partir dali. Isso foi muito engraçado assim na minha vida, porque é um divisor de águas, mesmo. De uma coisa que eu era tímido, tinha vergonha, não sabia. Achava que não

funcionava, que não sabia cantar direito, pra daqui um pouco: “Não, espera aí, oh... Mas dá pra ser por aqui!”.

Na tentativa de explicar como foi possível inscrever-se no curso de educação vocal ministrado por Marlene Goidanich, João Carlos acaba desenhando um momento histórico e político da cena cultural da cidade de Porto Alegre e do Estado do Rio Grande do Sul. Tratava-se de uma política que oferecia cursos gratuitos de teatro e em que eram restaurados espaços para a cultura, durante o mandato do então governador Pedro Simon (1987-90), cujo secretário de cultura era Carlos Jorge Appel⁵⁴. Acontece, na oficina citada, uma apropriação do mecanismo da voz, algo que antes não havia sido experimentado e que foi uma experiência reveladora. Entender a voz como um instrumento musical, que tem sua peculiaridade, elaboração, tempo de prática, e que está inserido num contexto de apropriação do próprio corpo como objeto sonoro, é um processo vivido por João Carlos e que ele entende por meio do olhar da professora Marlene Goidanich⁵⁵. É um procedimento do cuidado de si, da elaboração de si mesmo e de re-conhecimento, um voltar-se para si, não no sentido de se ensimesmar, mas sim no de se transformar. João Carlos fala sobre o cuidado com a saúde da voz, matéria do curso com a professora Marlene, e reforçada, mais tarde, pelos professores que trabalharam com os atores da Oigalê.

João Carlos:[...] e fui, obviamente, buscando, me aperfeiçoando, entendendo isso melhor. Mas eu sempre tenho comigo que isso [o curso com a professora Marlene Goidanich] foi fundamental nesse entendimento. Depois eu fui encontrar a Marlene na faculdade. Eu já mais velho também, com sei lá, 24 ou 25, quase dez anos depois. Ela nem lembrava que eu tinha feito aquele curso, coisa doida assim. Ali eu já estava bem melhor preparado, digamos assim, até porque eu já tinha feito um bom trabalho em outros espetáculos, de treinamentos. Comecei a trabalhar na Oigalê, e aí também nós criamos essa estrutura. No início eu não sabia usar a minha voz na rua, eu ficava rouco, exagerava no apoio.

⁵⁴ O jornalista Daniel Feix, em 8 de março de 2010, entrevistou Appel para o Jornal Zero Hora. Descreve o secretário como “gestor responsável pela criação da LIC-RS, [...] maior referência entre aqueles que já ocuparam o cargo de secretário da Cultura no Rio Grande do Sul. Sua primeira gestão (1987-1990), congregou toda a comunidade cultural após um período obscuro para a produção artística. Natural de Brusque (SC), Appel é autor de livros de poesia e ensaio, foi professor da UFRGS e crítico literário e hoje dirige a Editora Movimento. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/senadores/senador/psimon/noticias1.asp?noticia=5031>> Acesso em 15/03/2014.

⁵⁵ No site do grupo teatral Usina do Trabalho do Ator, pude ter acesso a um breve currículo de Marlene Hofmann Goidanich, que “atuou na pesquisa e recriação de Música Antiga desde 1964, sendo membro fundadora do Conjunto de Câmara de Porto Alegre, que coordenou até 2006. De 1986 até 2002, lecionou Expressão Vocal para Teatro e Prática de Canto para Teatro no Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul [DAD]. Atualmente faz preparação vocal de atores e grupos teatrais. Trabalha com a Usina do trabalho do Ator desde sua formação em 1992”. Disponível em: <<http://www.utateatro.com/grupo.html>> Acesso em 09/04/2014.

A preocupação com a qualidade do uso da voz, sem exageros, sua otimização e potência para as apresentações na rua, leva João Carlos a se estudar, a procurar um aperfeiçoamento. Marlene Goidanich é um nome presente nas narrativas dos atores do grupo e, mais uma vez, o cuidado com a saúde da voz são práticas acatadas fielmente e que ocorrem através das prescrições da professora.

Simone: *Era canto que a Marlene dava no DAD, né?*

Sara: *Técnica vocal. Impossível não lembrar da Marlene no DAD.*

Simone: *Impossível não colocar ela na formação.*

Sara: *É. E muito comi maçã também. Porque a maçã a Marlene Goidanich disse que era bom, então eu tinha de prática, antes de começar o espetáculo eu comia uma maçã.*

João Carlos observa que o trabalho musical, intercalando diferentes responsáveis pela composição da música de cena, foi uma experiência de grupo que ele classifica como interessante, citando a participação de cada músico cronologicamente na história da Oigalê. A execução da música ao vivo pelos atores é uma opção do grupo, e não dos músicos convidados para compor a trilha dos espetáculos da Oigalê.

João Carlos: [...] *a gente opta também por fazer a trilha ao vivo, isso traz um outro desafio pra gente. Mas ali já é 99, que é quando a gente cria essa ideia de coletivo, isso pra mim [referindo-se à voz] já estava melhor elaborado. Muito melhor. Eu já, tipo... Quando a gente se colocou de fazer ao vivo, e aí a gente também tem uma coisa que foi trabalhando bastante, acho que no início, com pessoas diferentes, isso nos trouxe uma experiência de grupo interessante.*

José recorda o momento em que se encontra com um dos músicos (que trabalhou na Oigalê como compositor musical e como formador musical) na Bolívia, durante o ano que passa estudando direção teatral com Cesar Brie no Grupo Teatro de Los Andes. Em meio à produção desse grupo, José entende a necessidade da música ser feita ao vivo pelos atores e convida esse compositor para criar a trilha para o primeiro espetáculo produzido pela Oigalê.

José : *quando eu volto pra Porto Alegre, aí bah! Não tem como fazer um espetáculo sem ter a música ao vivo. Eu, bah! Não queria abrir mão disso: de que se fizesse um trabalho musical. O [compositor convidado] me aparece na Bolívia e eu converso com ele.[...] falando que eu estava adaptando um texto e precisava de um músico. O [compositor convidado] diz: “Bah, eu não tenho muito isso, mas eu sei quem pode fazer isso pra ti. [...] inicialmente era para o [músico sugerido pelo compositor convidado] tocar nos espetáculos, daí eu disse: “Bah, não! Não tem como, não vai dar certo, não vai fechar ser um músico!”. Até por algumas coisas que eu já sabia, [...] uma coisa muito difícil trabalhar [...] com músico tocando no espetáculo, a não ser que ele tivesse todo um entendimento cênico. E aí a ideia foi essa: que a gente componha uma música, simples que seja, que entre no ouvido das pessoas, que não seja uma coisa chata, mas que a gente possa executar! Minimamente, desafinadamente, como for...*

Neste trecho da fala de José, fica claro o momento em que a música é inserida no contexto teatral, como uma ocupação do ator; e como os espetáculos e trabalhos de formação vivenciados anteriormente por José propiciaram a emergência desse fato: sua então recente aprendizagem na observação do trabalho do Grupo Teatro de Los Andes e sua convivência teatral anterior, como ator, com os músicos que dividiam a cena com ele. O compositor convidado entende que a proposta de José é de que a trilha seja executada por um músico, sugerindo um amigo e parceiro musical para realizar tal trabalho. Eles haviam lançado um disco destinado ao público adulto (1995), cujas composições eram, em sua maioria, parcerias entre os dois. Em plena produção artística nesse momento, a dupla de músicos assume a criação da trilha do primeiro espetáculo teatral da Oigalê (1999), cujos músicos em cena são os atores. José define qual a música que serviria aos espetáculos da Oigalê: uma música simples, de fácil execução e que comunicasse, que criasse conexão com o público.

José analisa a pedagogia dos dois músicos na direção musical do espetáculo, a inquietação que eles demonstram frente à dificuldade musical do grupo e a maneira de trabalhar a afinação vocal dos atores. Durante a entrevista, os atores recordam-se com carinho dos dois músicos, divertindo-se com a lembrança do processo de elaboração do trabalho que inaugura a produção teatral e musical da Oigalê; eles conferem alta importância a esse momento, como um início difícil e necessário, revelando o laço afetivo que é mantido até hoje com os músicos.

José: [...] *porque o [cita o músico] também tinha aquilo, né, não me deixa mentir... ele: [imitando um instrumento]: “dandandan!”*. *Ele sempre dizia que era surdo de um ouvido, só fazia isso assim: [imita o músico fazendo gesto com a mão mais pra cima ou mais pra baixo]: “mais pra baixo...”*. *Essa era a técnica dele.*

Todos: [risos]

Sara: *Tinha o quartinho, né? Que levava...*

José: *Pra introspecção... Ficava lá: é aqui, ó... Tocando, tocando, até aquela porcaria entrar no teu ouvido e tu: [cantando] “aaaaaaa!” [muda o tom] “aaaaaaa!”*. *“Aí, aí, aí... Fica aí.” [imitando o músico quando o ator afinava].*

Todos: [risos]

José: *E era um processo meio doido, mas que era o nosso início, e a gente não pode negar o princípio básico!*

A metodologia do músico está na narração de Sara, atriz que atribui a ele seu aprendizado do acordeon. Estabelece um sentimento de gratidão e afeto pela interferência musical do professor em sua vida.

Sara: [cita o músico] *foi muito generoso. Ele foi me ensinando e ele foi entendendo que era diferente. Ele tinha um jeito meio atravessado, ele não sabia muito como dizer: “tu canta assim, e tu canta*

assim”. Ele não ouve de um ouvido pra começar, né? Mas ele era generoso e ia fazendo a coisa acontecer, a gente adorava ele. Adorava ir pro quartinho com ele. E pra mim, ele me ensinou a tocar gaita. E teve pessoas que já me disseram que [o músico] comentou de mim. Que ele me usa de exemplo. De exemplo nesse sentido de tu achar que a criatura não vai tirar nada daquele instrumento e quando tu vê a criatura tá tocando. Então ele diz que me usa de exemplo porque ele não acreditava. Acreditou, ensinou, mas no fundo ele achava que ia ser frágil, né? E foi muito interessante, porque o Mboitatá, as músicas são lindas, eu acabei tocando direitinho.

O acordeon, chamado de gaita pelos atores, é um instrumento importante na trilha musical dos espetáculos do grupo. Sua inserção na Oigalê aconteceu desde o primeiro espetáculo, realizado em 1999, em que Sara assume a responsabilidade de aprender a tocar. A história de como o acordeon pôde ser utilizado na música dos espetáculos é contada por José.

José: A gente se reunia uma vez por semana, eu estava dirigindo o espetáculo, estruturando inicialmente, o João Carlos trabalhava muito ainda com o Stravaganza, viajava também, então eu estava assumindo toda a história, aí o [compositor da trilha] chega pra mim: “Bah! Não vai dar pra Sara tocar!” E eu: “tá, mas por quê que não vai dar?”. “Não dá, cara!”. E eu: “Tá, mas se a gente facilitar os acordes, pra ela?”, [compositor] “Tem que tocar ou não tocar, e aí não vai tocar!”. Daí eu disse: “Então tá! Então tu diz isso pra ela!”. E ele: “Eu?”...

Todos: [Gargalhadas]

José: ... “Sim, tu que vai ter que dizer isso pra ela, tu que é o músico, como é que eu vou dizer que a Sara não pode tocar? [...] Ficamos uma hora decidindo, acho que ele ligou pra Sara naquele dia mesmo e falou que não dava. Aí a Sara chega no outro dia de manhã com a gaita!

Sara: “Não vou tocar!”

José: Largou a gaita: “Por quê?” - eu assim, me fazendo de “tanso”!

Todos: [Gargalhadas]

José: [...] e aí ela assim: “O [compositor] me ligou ontem e disse que eu não posso tocar”.

Todos: [Gargalhadas]

José: Não, tu não estava furiosa [falando para Sara], estava chateada, [...] cortou um processo de criação! Acho que isso também é um pecado que a gente tem às vezes, quando a gente vai [analisando a escolha de instrumentação]: “ah...tu já toca cavaquinho, então deu, é isso!

Simone: Aí cada um pega aquilo que já tá seguro!

José: Mas voltando a coisa da Sara: aí eu cheguei e disse: “Não, Sara, se ele disse pra tu não tocar, aí que tu tem que tocar! Pega a gaita leva pra casa, treina e tu vai tocar!”. Aí eu fiz o lado do meio, assim: “Tu só tem que treinar, treinar, treinar”.

José, por ser o diretor daquele espetáculo, ocupou um papel decisivo na condução dessa problemática. Hierarquicamente, ele era a pessoa que poderia ter realizado tal provocação, impelindo a atriz a estudar e o compositor da trilha a aceitar o novo processo. Para o músico, a habilidade de tocar o acordeon (a gaita) tinha um nível que talvez, em sua avaliação, não pudesse ser atingido pelo ator, um nível que somente um músico pudesse alcançar e, para o ator, a percepção do “tocar bem” era outra. É evidente como cada profissional estabelece valores técnicos diferentes para a execução do instrumento, valores previamente definidos, que reverberam na produção do espetáculo e na capacitação dos atores para realizar ações específicas no trabalho. A lembrança desse episódio na história do grupo

mobiliza os atores a repensarem práticas em que decisões fáceis como aquelas em que o ator que já desenvolve determinada habilidade, já toca um instrumento específico, ou canta, acaba assumindo sempre a mesma função, sem que o grupo possa multiplicar essas tarefas, qualificando o trabalho como um todo. Entendem que esse é um processo mais demorado, muitas vezes abortado pela premência do tempo, dando preferência e assumindo a facilidade do atalho das competências e habilidades individuais já existentes.

Sara compreende esse fato como inesquecível em sua formação, o que entende reverberar no grupo. O aprendizado do acordeon foi para ela muito mais do que uma nova habilidade ou competência, foi a possibilidade de mostrar ao professor que ela podia aprender. Ela conta como o compositor pôde, anos mais tarde, retomar essas questões, que acabam constituindo um aprendizado mútuo.

Sara: Teve uma viagem que a gente fez, que “Os enganadores da Morte” foi o [músico] junto. A gente apresentou o “Mboitatá”, fazia já anos que a gente estava [sem se ver], isso foi em 2004, então se passaram cinco anos. [...] era um projeto pela Petrobras que, seis grupos, 40 pessoas [estavam] viajando quase um mês juntas pelo Norte e o Nordeste, aí ele estava junto, não teve como não ver o espetáculo. Terminou o espetáculo, também não tem como eu esquecer desse fato, porque ele foi lá onde a gente estava se maquiando e disse: “Sara, parabéns pelo teu trabalho. Tu evoluiu um monte”!

Simone: Bacana, né?

Sara: Então, eu acho que eu dei uma lição de moral nele. A gente tem que acreditar que as pessoas conseguem, entende?

José analisa como era a produção musical dos atores no início da formação do grupo, situação que mudou com o trabalho continuado, visando à formação musical. A preocupação com a música em seus espetáculos leva o grupo a incluir no momento da seleção de elenco a noção musical de seus novos integrantes, intenção que não havia antes e que trouxe novos atores com noções musicais, instrumentais e vocais.

José: Óbvio, no início quando a gente começou, era horrível, tudo. A questão também vocal, de afinação, era fazer a música por fazer na rua, entende? Concordo com o que o Pablo diz também, essa sequência nos deu todo um outro trabalho. As pessoas também que entraram tem mais do que a gente, talvez, no início. Ou também ao longo do tempo...

João Carlos: Eu fico pensando quando o Ronaldo fala hoje aqui, que a gente começou um pouco assim! Eu não sabia tocar nada, mal um bombo leguero, que eu me abracei: “esse aqui eu acho que vai!”. Eu me lembro da Arlete com uma clave de rumba, a Sara com a gaita e a Cíntia com castanhola, ensaiando direto, sei lá quanto tempo nós ficamos ensaiando. Uns seis meses...

José: De maio a setembro.

Sara: Existia a ideia de tocar gaita... Mas enquanto isso a gente cantava com o violãozinho lá do...

José: Caiu de pára-quedas a gaita.

Simone: E ainda um dos músicos dizendo: não! Não... tu vai...

José: E não dava mesmo! Tá, mas a gente quer que dê! A gente não quer essa música de um músico tocando. Acho que essa é a diferença inicial.

João Carlos: *Era isso que os guris não entendiam. Nós queríamos ser atores tocando, e não músicos atuando, entendeu?*

A determinação em aprender princípios básicos musicais que levariam a uma música, por mais simples que fosse, executada por atores, gerou na Oigalê a possibilidade de investimento em formação musical continuada, fato que emerge pela necessidade de fluência nessa nova linguagem, a música, que interfere diretamente na cena, esta sim, em primeiro plano e por isso a opção por atores e não músicos executarem a trilha. A frase de João Carlos deixa clara essa posição: “nós queríamos ser atores tocando, e não músicos atuando.”

José compara a pedagogia dos dois músicos responsáveis pela composição e formação musical do elenco no início do grupo. Descreve como a Oigalê pôde sentir a necessidade e, com isso, produzir a formação musical continuada procurando compositores com preocupação pedagógica.

José: [...] o [cita o músico amigo do compositor] *chegava, trazia a letra e era isso. O [cita o compositor] já trabalhava um pouco mais algumas coisas de ritmo, outras coisas a mais junto, antes. O [músico] não: não tinha aquecimento, [...] tá aqui a letra e vamos lá, rapidinho: tá, treina em casa, canta em casa. No máximo gravava ali ainda na fita cassete e ouvia de novo depois quando ele não estava. Foram três espetáculos um atrás do outro: Deus e o Diabo, Mboitatá e o Negrinho. Em quatro anos nós fizemos três espetáculos, quatro espetáculos com o Cara Queimada - que foi o único espetáculo com trilha gravada, pelo pessoal da Ultramen. E depois vem o [cita outro compositor que substitui o primeiro], aí começa, eu acho, um trabalho de elaboração.*

Este último compositor citado por José substitui o primeiro, faz parte do núcleo de trabalho dos dois primeiros, são amigos e parceiros. Ele é convidado para compor a trilha do espetáculo *Aventura Farroupilha* (2006), sob a direção de Ramiro Silveira. A crítica de Antonio Hohlfeldt para o *Jornal do Comércio*⁵⁶ documenta a preocupação com a formação musical dos atores.

Deve-se considerar ainda [...] a trilha sonora - ao vivo - [...], interpretada - quer através dos instrumentos musicais, quer através da entonação - alternadamente, por todos os atores, o que é uma absoluta raridade entre nós, a mostrar, contudo, o cuidado com a preparação de ator (Jornal do Comércio, edição de 24, 25 e 26 de março de 2006).

João Carlos entende a contribuição que esta substituição trouxe para que a música realizada pela Oigalê se complexifique. Nesse espetáculo, unem-se ao elenco outros três atores com habilidades musicais anteriores ao trabalho do grupo: Fernanda Beppler, Carlos

⁵⁶ Disponível em: <http://www.oigale.com.br/imagens_html/RPT/AF/esp_AF_RPT_02.jpg> Acesso em 13/04/2014.

Alexandre (casal de idealizadores, em 2007, do grupo de teatro Mototóti) e Vinícius Petry (também compositor de trilhas para teatro). Além disso, o espetáculo em questão é concebido para espaços formais, salas de teatro. A percepção quanto à concepção da trilha, complexidade musical dos arranjos contrapontísticos e habilidade dos atores na execução instrumental e vocal está dada em sua narração.

João Carlos: *Quando a gente vai pra Aventura Farroupilha, que foi antes do Miséria Servidor de Dois Estancieiros, o [compositor convidado] vem com outra proposta. Outro desafio muito maior.*

Simone: *Muda o compositor, né?*

João Carlos: *Muda o compositor, e ele veio com isso: era violão, cavaquinho, tinha agogô, e a gaita continuou. Daí a gente já se permitiu fazer brincadeira. O Vini tocava de um lado, e a Sara tocava do outro a mesma gaita, e a trilha era uma outra coisa, a gente fazia harmonias diferentes, vozes diferentes [...] me lembro que entrava o cavaquinho e fazia [canta, lembrando a frase musical tocada no cavaco]: pin, pin, pin - não me lembro quais eram as notas - o violão entrava em cima do cavaquinho, e uma coisa ia emendando. Claro, nós estávamos em sala, permitia fazer três notas no cavaquinho e aquilo reverberava. Ali teve um baita desafio e ao mesmo tempo um conflito dentro do grupo, porque havia uma briga da Sara com o [compositor convidado] o tempo todo.*

Sara fala sobre esse episódio, entendendo que, entre o compositor e ela, existiam diferentes concepções do que poderia ser uma pedagogia musical para o teatro.

Sara: [...] *ele tinha boa intenção, mas tinha um método super tradicional de ensinar música. Eu tinha dificuldade com ele, inclusive a ideia era assim: se tu desafina, não canta! Eu nunca me conformei com isso, porque eu posso não cantar agora, mas eu quero cantar depois, em algum momento, como é que sai daqui. [...] eu via que alguma coisa podia ir além com todo mundo, não sei o que acontece, mas tive dificuldade com ele nesse sentido. [...] ele queria ter o domínio daquilo e tudo mais, então não queria arriscar. Mas eu acho que a gente tem que arriscar no teatro, porque eu só aprendi arriscando, senão, até hoje, eu não ia tocar nada. Mas eu comecei a bater de frente com ele, de dizer que queria que fosse diferente de como acontecia e falei isso pros meus colegas de grupo. Eu e meus colegas de grupo, nem sempre a gente tem o mesmo jeito de entender as coisas, aí foi meio assim: “Tá Sara, tu quer outra pessoa, então consegue alguém!”.*

A relação saber-poder na constituição da musicalidade de sujeitos aparece na resistência de Sara para com a metodologia musical do compositor convidado, fato que possibilita a procura por outros profissionais. As relações de poder, sabemos, são produtivas. Produzem acontecimentos. A metodologia empregada e a vontade de uma experiência musical diferente, almejada por Sara, entram em choque, práticas em choque do professor e da aluna, que emergem no discurso da musicalidade. Aproprio-me aqui de uma passagem de *A arqueologia do saber*, de Foucault, para pensar sobre os saberes construídos e com o estatuto de verdade, no caso, sobre a formação musical. Entendo que a discussão do autor é mais ampla do que este microuniverso de que falo aqui. Mas considero relevante trazê-la para anunciar um estudo ainda a ser feito, sobre como as práticas de formação e educação musical

vão constituindo um discurso sobre esse mesmo tema, e são, inversamente, também por ele sendo vividas. Aprendo com Foucault que analisar discursos é mais do que se debruçar sobre representações ou “ideias” ou signos e significantes. Analisar discursos, segundo o filósofo,

[...] consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse *mais* que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2013, p. 60)

Estou neste momento da pesquisa inserida também como uma das pessoas que trabalhou (e trabalha) com os atores da Cooperativa de Artistas Teatrais Oigalê, contribuindo com a pedagogia musical do grupo. Agora sou objeto de minha própria investigação, analisando a possibilidade de emergência de minha presença na formação musical da Oigalê. Houve uma discordância, anterior à minha entrada, entre o método pedagógico empregado e o que era almejado pelos atores, tensionamento protagonizado por Sara. Pressionada pelos colegas, ela intenta encontrar um professor que possa interferir musicalmente na produção dos atores de maneira diferente do que vinha sendo realizado.

Sara: Fiquei com o triste fardo de conseguir alguém que fizesse um trabalho do jeito que eu pensasse. Mas eu não sabia quem era essa pessoa. E passou a ser um desafio porque além de eu querer que fosse uma pessoa que compreendesse o nosso processo, eu ainda tinha que provar pros meninos do meu grupo que essa pessoa era boa, valia a pena. Olha a dificuldade! Tu entende? Daí a Ivana apareceu na minha casa, conversa vai, conversa vem...

Através da Ivana, amiga de Sara, eu fui convidada para fazer formação, a princípio vocal, para os atores da Oigalê. O grupo tinha passado pelo trabalho de três músicos/compositores que faziam parte de um núcleo de trabalho musical externo à Oigalê o qual eu também havia integrado por um tempo como cantora e pianista. Portanto, com a minha presença, a Oigalê de certa forma manteve-se no núcleo de trabalho desses músicos que fizeram a trilha dos primeiros espetáculos da Oigalê, inaugurando uma pedagogia musical no grupo. É bom lembrar que os atores da Oigalê já haviam passado por outros grupos e outros espetáculos, cujas práticas musicais foram igualmente formativas.

Sara não estava contente com a metodologia musical vigente naquele momento do grupo e compartilhou esse sentimento com seus colegas, percepção que ela relata, evidenciando sua recepção quanto àquela pedagogia.

Sara: *Tinha um encontro conjunto e depois ele trabalhava individualmente, cada pessoa. Só que eu não sei, parece que não rendia muito, era uma coisa de querer formalidade demais, não sei. Não sei o que acontece, faltava prazer. Eu acho que tu trouxe o prazer... De vim...Vamos cantar [canta]: “A Onça gemer”. Era uma coisa muito de exercício mesmo, desconectado... não sei dizer o que que era! Mas era um modo formal e de não entender que a pessoa pode evoluir, pode melhorar.*

Parece-me que há, por parte de Sara, a preocupação em obter o conhecimento musical, independente da manutenção do repertório dirigido unicamente para o espetáculo em questão (*Aventura Farroupilha*). O interesse em experimentar outras formas de aproximação com a música e, inclusive, com o repertório musical do espetáculo, faz eclodir a necessidade de sentir prazer na execução daquela trilha, ou da música que necessariamente não precisa estar ligada ao espetáculo. Ela diz que “era uma coisa muito de exercício mesmo”, e o interesse era em fazer música, em cantar e experimentar um prazer estético na construção dos arranjos musicais coletivos, que o exercício de voz – técnica vocal – e a execução repetitiva de um mesmo trecho da canção desconectada do todo dava a sensação de exercício no sentido de treinamento e exaustão. A pergunta é como o “treinamento” pode ser prazeroso? É possível dedicar-se a uma prática que necessita de repetição, de forma prazerosa? Que método pode “otimizar” os processos de compreensão, habilidade e competência?

João Carlos não compactua do mesmo sentimento de Sara. Para ele, a trilha daquele espetáculo, criada e ensaiada pelo compositor, foi um desafio que produziu novas habilidades musicais; foi um trabalho que lhe proporcionou novas aprendizagens. Através da cronologia dos espetáculos da Oigalê, alguns conteúdos musicais específicos empregados na composição e nos arranjos de suas trilhas são recordados por João Carlos, como experiências de aprendizagem e desafios.

João Carlos: *Foi um baita desafio, foi muito legal de experimentar isso [falando do espetáculo Aventura Farroupilha]. Realmente aquilo pra gente foi avançar. Eu me lembro que ali eu peguei o cavaquinho [...] duas semanas antes. [...] José pega bombo, depois a gente vem com a trilha da Máquina, depois a do Miséria - que eu acho que ali também foi um ganho - aí tu já está com a gente. Eu acho que ali a gente também cresceu tanto que os exercícios que tu faz conosco de vez em quando, lá da primeira, da terceira e da quinta - a gente tinha isso no Miséria. [...] depois o “Era uma Vez”, daí já é outra brincadeira, de não usar necessariamente letra, [...] eu só lamento da gente não ter tido a maturidade pra saber continuar aquele espetáculo.*

João Carlos procura elaborar a formação musical de cada ator do grupo através dos espetáculos, formação que está relacionada com a metodologia dos professores e compositores da música destes espetáculos e sua maneira de interagir no grupo. Para ele, o aspecto emocional não está separado do aprendizado musical.

João Carlos: *Essa trilha do Baile, eu acho que o processo todo foi muito surtado. Tu sabe a importância que tu tem pra gente nesse processo. Tu não estava junto. Tu estava afastada.*

João Carlos: *O [compositor da trilha do espetáculo O Baile dos Anastácio] também não estava aí. Sabe, ele é super talentoso, mandava coisas, mas a gente alterava coisas durante a semana, a gente optava, cortava coisas, quando o [compositor] chegava, ele ficava meio grilado.*

João Carlos entende que o espetáculo como um todo é uma apropriação que está em movimento, que muda ao longo de sua trajetória de apresentações e interações com o público. Ressente-se da ausência de alguns profissionais, inclusive a minha (nesse período eu estava gravando o CD *Xaxados e Perdidos*), envolvidos no processo de criação e produção de um dos últimos espetáculos do grupo, *O Baile dos Anastácio*. Nesse espetáculo, o compositor que assume o trabalho convida um amigo, também compositor e percussionista, para dividir essa tarefa, por estar realizando seu trabalho de doutorado na área de Etnomusicologia em Campinas, o que exige seu afastamento por longos períodos.

*O Baile dos Anastácio*⁵⁷ estreou em outubro de 2012, com trilha sonora original criada por esses dois compositores, e com preparação musical de elenco feita por mim, processo recordado por João Carlos como um momento importante de aprendizado e de autonomia musical dos atores. A composição musical coletiva, como um exercício feito entre atores, com a supervisão do músico colaborador que assina a trilha sonora ou com o acompanhamento do preparador musical, é um momento importante de aprendizagem, da produção musical e da elaboração da musicalidade do grupo, em que os atores começam a delegar entre si funções necessárias para que a música seja propriedade desses profissionais e que eles, em cena, possam tomar decisões musicais que só virão com maior autonomia.

Simone: *E na verdade, tu assumiu um pouco essa direção, né?*

João Carlos: *Ah é...Eu fui me metendo. Mas a questão musical mesmo, acho que faltou dar uma apropriação melhor para os atores, isso que a gente vem treinando sempre, desde o início. Que eu insistia: “olha, tirem meia hora pra passar o que já tem!”. Que eu sabia, ainda mais com aquele conjunto novo de atores que a gente precisava exercitar. Esses dias fui ouvir uma coisa que eu tinha no meu computador lá do início, o andamento é a passos de tartaruga [canta]: “Vou contar-lhes de um baile”⁵⁸. Nós estávamos aprendendo a tocar.*

Simone: *Isso eu achei muito interessante. Foi a primeira vez que entra numa trilha da Oigalê um material feito por vocês. Criação do grupo, né?*

João Carlos: *É, isso foi muito legal. O [compositor] tinha dúvida nessa música, ele achava muito “xucra” e nós falamos exatamente isso: que a gente gostava disso, que tinha a nossa cara, era*

⁵⁷Duas das canções desta trilha (*Dança dos Cabides* e *Causo do Baile*) foram compostas coletivamente durante um encontro de preparação musical com o grupo de atores, em que o conteúdo musical trabalhado foi a relação harmônica de 1º- 4º e 5º grau – as funções harmônicas de tônica, dominante e subdominante.

⁵⁸Trecho de *Causo do Baile*, música criada em encontro de preparação musical dos atores, que o compositor da música do espetáculo utiliza como canção que integra a trilha sonora, modificando partes e inserindo outras novas.

bagual, era isso, não tinha problema. [canta]: “Os Bagual usam brinco⁵⁹”. Ele achava isso horrível, mas isso tem a ver, é nosso, tem a nossa cara, é bem simples, vai dar certo e dá certo, funciona em cena.

Ainda discorrendo sobre o processo de autonomia musical de elaboração da trilha – pensando nesse recorte da prática do ator ligada a um fazer mais amplo que está relacionado à visão geral do espetáculo –, João Carlos afirma a importância de ser de responsabilidade do grupo de atores a criação dos efeitos sonoros que pontuam o texto, colaborando com a construção de personagens, o ritmo e imagens do espetáculo.

João Carlos: *Tem uma apropriação também nos nossos espetáculos que os guris [os compositores] não queriam também, que a gente sabe e fala sempre sobre isso, que é os barulhinhos, os acentos, os plin-plin-plin, os Crrrraaaá.*

José: *Eles eram extremamente contra!*

João Carlos: *Eles não queriam de jeito nenhum!*

Sara: *Isso não é música!*

José: *Tanto que a gente fazia isso, fora eles.*

João Carlos: *A gente subverte a ordem e começa a fazer, entendeu? Não! A gente quer!*

Os atores não abrem mão de alguns elementos musicais e argumentam sobre sua necessidade com o compositor da trilha, que é quem assina esta linguagem importante na composição de um espetáculo de teatro (que, afinal, é um produto audiovisual). Trata-se mais uma vez de relações de poder e de saber, que aqui estão em jogo. Posso dizer, buscando as palavras de Foucault, que o poder “existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações” (FOUCAULT, 2013, p.55); ou seja, não acontece somente de um lado apenas, e não precisa nem deve ser pensado negativamente. Ele é produtivo e, nesse caso específico, está produzindo sujeitos musicais, autores de parte da trilha de seus espetáculos.

Os elementos musicais utilizados para compor essa parte da trilha dos espetáculos, os efeitos sonoros, são oriundos das vivências musicais dos atores, recolhidos em diferentes oportunidades da vida de cada um deles, como recorda José do material cultural que teve contato na Bolívia.

José: *No início: Ai, meus dedo! [gargalhada]. A gente fazia a luta... A gente fez luta, dança de facão, de boleadeiras, chula. Até a gente estava vendo semana passada, acho que a coisa lá do ritmo também: as “diabladas”⁶⁰ também tem o tempo do samba, né? Que é de Oruro⁶¹. As coisas do gênero*

⁵⁹ Trecho da canção “*Dança dos Cabides*” criada pelos atores em encontro de preparação musical.

⁶⁰ A diablada é uma dança tradicional de Oruro - Bolívia.

⁶¹ Oruro é uma cidade boliviana localizada entre La Paz e Potosí. O carnaval de Oruro é famoso mundialmente, declarado pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura, patrimônio oral e intangível da humanidade

que a gente botou um pouco lá no Deus e o Diabo. [...] eu peguei muito material lá [lembrando da Bolívia].

Para os atores, o texto teatral está ligado à música, a cena se apropria da música e não somente a música se apropria da cena, há um cruzamento entre as linguagens.

José: Eu acho que tem uma coisa que está desde o início, que é isso que a Ana fala que é extremamente importante, a coisa do texto com a música. [...] cada vez mais isso fica claro, desde o Deus e Diabo tem isso, mesmo sendo música gravada, no Cara Queimada, eram quase quarenta inserções de música no texto. Acho que tem muito isso também dos textos estarem junto com a música e os textos também refletirem musicalmente em cena, [...] a cena também começa a se apropriar da música. [...] o espetáculo começa a ficar mais musical, a sequência mostra isso [falando da cronologia dos espetáculos da Oigalê], no meu ponto de vista, no Miséria isso ficou mais forte. A própria coisa de brincar com a criação, a primeira música praticamente foi criada entre a gente no ensaio [canta]: “Somos da Oigalê...”

As pessoas que contribuem com a formação dos atores da Oigalê e que são lembrados, nem todos estiveram nas montagens do grupo. Alguns são referências de trabalhos anteriores em oficinas ou espetáculos externos ao grupo, mas que os atores, através de suas vivências, acabam trazendo para o trabalho do grupo como parte de seus hábitos musicais. Alguns são professores de canto, como é o caso de Marlene Goidanich, outros são professores de percussão e colegas de cena, como é o caso de Zé da Terreira e Caio Gomes, outros são músicos colegas de cena e que informalmente fizeram formação musical, como é o caso de Ângelo Facchinetti, Fabio Mentz e Vítor Hugo Varela. Outros são atores que fizeram parte da Oigalê e que já não estão no grupo, como é o caso de Fernanda Beppler, Vinícius Petry, Carlos Alexandre, Cíntia Ceccareli e Arlete Cunha e ainda outros colegas atores de montagens fora da Oigalê, como Kike Barbosa, Adriane Mottola, Luis Henrique Palese e Letícia Liesenfeld.

- **O olhar de dentro do grupo dos colegas atores**

A importância do exercício de análise e crítica do processo de formação musical dos colegas para com os colegas, bem como o exercício de avaliação da própria prática musical, acontece como um mecanismo de apropriação da música feita pelo grupo durante a entrevista. Os atores falam de si e dos outros colegas num misto de cuidado e crítica, desenvolvendo um olhar que estuda cada um, com a preocupação de qualificar a produção do colega. João Carlos utiliza palavras como “coletivo” e “conjunto” muitas vezes para designar a produção musical do grupo, que é elaborado como uma escola. Nessa escola cada ator acaba aprendendo a tocar

vários instrumentos, atendendo às necessidades da trilha de cada espetáculo. João Carlos pensa sobre essa possibilidade de aprendizagem, verificando que o nível de execução instrumental exigido é rudimentar, mas que é o necessário. Segundo ele, “dá pra disfarçar”.

João Carlos: Eu acho que esse nosso trabalho de 15 anos já na Oigalê, tem sido uma escola. Uma escola mesmo de aprendizado, de conjunto. Dessa possibilidade de troca, que eu também estou me permitindo mais. O desafio que foi pegar a gaita agora. Não é um bicho tão difícil assim. Não é que não seja difícil, é super difícil, mas dentro do que a gente se propõem a executar, dá para disfarçar. É a mesma coisa do cavaquinho, eu não toco nada de cavaquinho, mas dá pra disfarçar na proposta que a gente tem.

Penso que não é possível traçar comparativos de níveis de execução instrumental do ator com o do músico, pois são trabalhos diferentes. Cada profissional tem sua peculiaridade: o ator, ao mesmo tempo em que toca e canta, muitas vezes dança ou relaciona-se com a execução instrumental, tendo seu foco em outra atividade, às vezes o colega, às vezes o público. O foco da performance musical no teatro não está somente na música. Parece um pouco simplória essa colocação, mas vejo como os atores ainda realizam essa comparação, emergente na frase: “ eu não toco nada de cavaquinho, mas dá pra disfarçar”.

O receio de errar na música, ou de demonstrar que não sabe executar, quando se trata de aprender um instrumento musical, muitas vezes imobiliza. Está imposto um grau de exigência na execução instrumental que só pode ser realizada por aquele que “estudou para tocar”, a saber: o músico. De alguma maneira, esse ciclo de poder em que o objeto sonoro só pode ser tocado, manejado, experimentado por quem detém o conhecimento – o músico – penso que precisaria ser quebrado, para que o ator se permita brincar, experimentar e divertir-se com esse objeto na cena. É o que João Carlos elabora em sua narrativa.

João Carlos: Até me dar conta do meu lugar nesse coletivo musicalmente, acho que demorou também. Até porque eu também, muito na defensiva, ficava com medo dos instrumentos. É bem por aí, sabe. Ficava com receio de não conseguir, de não saber executar. Na medida que eu fui me sentindo mais seguro, que a gente foi entendendo a estrutura de grupo, que é uma coisa difícil até hoje, de entender essas lideranças que a gente tem. A forma de gerenciamento com as pessoas. Desse diálogo constante. Eu acho que talvez no processo da Aventura Farroupilha isso começou a despertar melhor.

João Carlos ocupa papéis diferentes em relação a seus colegas atores, misturando funções, ora ensinando, ora compartilhando, ora aprendendo, funções que não são fixas. Ele narra algumas situações em que ocupa essas funções, ocasiões que seleciono para a análise; mas não gostaria, com essa exposição, estagnar tal relação, em que as diferentes funções ocorrem: elas estão sempre em câmbio.

A postura de João Carlos para com Ronaldo, na situação enunciada logo abaixo, é de, ao mesmo tempo, respeito e investimento, pois ele espera que cada vez mais o colega possa contribuir com o grupo, por entender o seu potencial. João Carlos projeta no colega a memória de um tempo em que, igualmente tímido, iniciou seus trabalhos musicais na Oigalê. Entendo que, desta forma, ele ocupa a função de formador, tendo já passado pelo mesmo processo do colega, portanto, entendendo que poderia ensinar algo a ele, baseado em sua experiência.

João Carlos: Eu olho pro Ronaldo e lembro exatamente disso: a gente sem tato nenhum com a música mas querendo e se colocando. Isso que eu vejo no Ronaldo, eu vejo essa vontade dele de fazer as coisas acontecerem e se colocando pra coisa deslanchar, entrando de certa forma dentro dele, e ele se apropriando. Eu acho que ele ainda está muito tímido, achei legal aquele dia da conversa coletiva. Acho que ainda falta bastante disso pra gente, nessa loucura de trabalho, trabalho, trabalho, acho que falta um pouco... O Ronaldo é um cara que ainda pode contribuir muito. Tem um baita talento. É um baita ator.

Nesta enunciação de João Carlos pode ser vista a possibilidade de formação musical que acontece na relação entre os atores, independente da presença de um professor de música. Penso que João Carlos opera aqui como avaliador, reconhecendo no colega sua potente contribuição musical e teatral para o grupo, o que, no meu entender, já abre o pressuposto da formação.

Ana e João Carlos são uma dupla de atores que assumem juntos o trabalho de formação musical do grupo, na ausência do músico ou do diretor musical. Com Ana, João Carlos compartilha o conhecimento que os músicos e professores de música desenvolveram no grupo em processos anteriores, algumas atividades que muitas vezes são utilizadas e modificadas num exercício de apropriação. Consigo ver-me na fala de João Carlos, pois geralmente começo o aquecimento musical com caminhadas. Fica evidente sua preocupação com a saúde vocal da colega atriz e o respeito que tem por seu conhecimento – Ana terminou recentemente um curso de especialização em Música na FEEVALE⁶², de Ensino e Expressão, e está investindo em sua formação na área da voz, em oficinas e cursos de fonoaudiologia.

João Carlos: Eu estou dividindo isso agora com a Ana, ela está estudando, se aperfeiçoando, está indo fazer um curso agora [...] sobre o aquecimento e o desaquecimento no teatro. Daí a gente combina, organiza os horários. [...] ela já assume... “Tá então tá! Vamos caminhar”! É isso, um pouquinho da Simone, da Marlene do que ela já trabalhou na Faculdade. Então, a gente vai juntando, tem muita coisa parecida, muita coisa similar. Muitos exercícios que estão juntos ali. [...] Ontem mesmo estava falando com a Ana sobre como ela evolui nesse período que a gente tá trabalhando junto. A Ana chegava no final dos espetáculos completamente rouca. Vejo o quanto ela entendeu melhor o corpo

⁶² FEEVALE: Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo- RS, Brasil.

dela e sabe se colocar, sabe entender a região que precisa apoiar, de que forma ela precisa projetar melhor pra que não fique rouca e chegue em ótimas condições no final da apresentação. Nunca teve problema de afinação mas, sim nessa questão de resistência, do desgaste da voz.

Seleciono uma situação narrada por João Carlos, em que Pablo é um colega com quem o ator aprende. Pablo, nesse caso, é referência de afinação e fluência musical, dando sustentação para que a cena ocorra, pois, quando a música está frágil, a cena perde energia, o espetáculo como um todo perde potência e ritmo. Se a música está “esticada”, a cena fica estável. O humor com que Pablo entende a dificuldade do colega faz do erro uma diversão, o que facilita o jogo e a comunicação entre os atores, o que fica claro na frase: “a gente já consegue como conjunto”. Nesse relato se estabelece um momento de autonomia musical em que um possível “erro” é “corrigido” em cena com a cumplicidade entre os atores para que a música do espetáculo fique “em pé”.

João Carlos: Aconteceu no sábado - aquelas coisas que acontecem às vezes e que eu não entendo muito bem -, puxei a música final num tom que não era e continuei tocando, aí olhei pro Pablo e já sabia que estava no tom errado. O Pablo começou a rir, e aí veio cantando junto comigo e... Foi! Afinou e foi. Mas assim, o quanto a gente já consegue como conjunto.

A segurança musical que Pablo transmite em cena é possível, segundo ele, com “treinamento”, com a noção de profissionalização musical que pôde vivenciar no trabalho formativo continuado que a Oigalê proporciona ao núcleo de atores e no posicionamento musical performático.

Pablo: Aí entrando na Oigalê, já parte de um princípio profissional de fazer música. Porque uma coisa é tu fazer música lá pro teu quarto, pra ti sozinho ouvir, outra coisa é tu fazer música pros outros, pode ser um pouco piegas, mas é um pouco de responsabilidade. Tu brinca na praça ali no domingo de tarde, tocando violão, mas se tu vai vender um espetáculo onde a trilha sonora é executada pelos atores, tu tem que ter um treinamento mais específico do teu instrumento. Nunca estudei um instrumento, nunca tive uma aula continuada, tive cadeira da faculdade que falava sobre música, técnica vocal. Oficina tu faz no início de carreira pra te capacitar o mínimo, mas um trabalho continuado que é o que a gente faz, que pra mim é o que representa, nunca tive antes desse trabalho aqui.

A possibilidade de segurança musical na cena é algo almejado pelos atores. Ana, mais do que isso, leva esse conhecimento para além do trabalho. Ser seguro musicalmente é um bem para a si.

Ana: Concordo com o que o Pablo falou porque eu também me sinto uma pessoa capaz de fazer música, com segurança.

Para Ronaldo, “entender exatamente” a prática da música em cena é algo diferente de “ter ouvido, saber quando eu estou fora da batida”. Vê-se em sua posição uma tensão, presente na diferença entre a noção de conhecimento musical – projetando, talvez, um conteúdo que se aprende na escola de música: a partitura, a teoria, o vocabulário musical – com a ação musical propriamente dita. Ele entende que é o trabalho como ator que possibilita sua presença musical em cena, denominando-se “bom fazedor”; concomitantemente, confere a Ana a função de guia, atento à execução da atriz, para entrar na engrenagem rítmica proposta. Ana é referência para Ronaldo, ele aprende com ela, mas ao mesmo tempo mostra-se independente dela. Ele lembra que, quando Ana interrompe o ritmo, ele pode continuar e, mais adiante, no fluxo da canção, os dois podem encontrar-se novamente dentro do tempo musical.

Ronaldo: Desde que eu entrei no grupo - porque nos outros trabalhos não tinha isso de música ao vivo, de tocar instrumento – bom, isso de fazer música nesse último ano, pro Baile, aqueles três meses que a gente teve que aprender na marra alguma coisa [riso] pra poder brincar. Acho que o que segura mesmo o que eu toco no baile - que é o agogô - é essa coisa de ator mesmo, de aprender a fazer e ser um bom fazedor, mais do que entender exatamente, mas ter ouvido, de saber quando eu estou fora da batida da Ana, por exemplo, que ela toca o bombo e eu acompanho junto ali com o agogô as duas vezes que eu toco, de ouvir de perceber de saber quando eu estou fora e poder entrar de novo. Ou quando a Ana para, eu poder continuar e não ter que parar para ela começar de novo.

O conhecimento da gramática musical, da partitura, foi uma ocasião de aprendizagem vivenciada pelo grupo, durante uma entressafra na produção dos espetáculos, um momento de prática musical ligada à escrita do código musical tradicional. É bom lembrar que todas as músicas dos espetáculos do grupo estão escritas em partitura. A Oigalê guarda em arquivo, fazendo parte de seus documentos, todas as músicas executadas ao vivo pelos atores, através de partituras simples em que estão privilegiadas as escritas da melodia e da harmonia disposta em cifras. Acredito que o código musical não deve ser sonegado a ninguém no processo de formação. Ele deve naturalmente fazer parte na produção, como um gráfico a ser consultado para a elaboração da melodia e da harmonia. A interação dos atores com essa grafia é necessária como mais um conhecimento que pode auxiliar na aprendizagem musical, mas não é condição para que essa aprendizagem ocorra.

Pablo: Mas a gente, mesmo fora desses encontros assim de produção, a gente teve aula de leitura de partitura. Que é isso, um treinamento musical específico, nesses dias de encontro musical sem ensaio pro espetáculo, a gente chegou a estudar isso. Leitura de partitura. Como construía. Lembra que a gente fazia? O “colchete, semicolchete”... A gente fazia, depois lia e escrevia e cantava o do outro. Porque chegava um momento que a gente aprendia mesmo. Conseguia. E isso foi aqui...

A execução de instrumentos harmônicos, o cavaco, o violão e o acordeon – no caso da Oigalê – exige um conhecimento teórico, realizado no grupo através de leitura de cifras, e que somente com a prática do instrumento específico é possível. Cada instrumento tem sua característica, sua topologia, sua engenharia. É necessário tempo de prática para o corpo do ator integrar-se a esses objetos sonoros e adquirir fluidez.

João Carlos: [rindo] *Eu tenho que entender onde são as notas, ali! Ler partitura... Que nota é essa aqui...Aonde?*

Pablo: *No cavaco é num lugar, no violão é noutro lugar, na gaita é noutro lugar... Tu pode conhecer, tu pode saber o que são os sons, se está afinado ou se está desafinado, mas cada instrumento tem um lugar para o acorde... Não tem?!*

Simone: *É... A topologia do instrumento mesmo, né?*

A exploração múltipla de instrumentos variados é um processo através do qual Pablo elabora sua musicalidade, sua constituição musical, que acontece no âmbito do trabalho na Oigalê, dando evidência à riqueza de possibilidades oferecidas, em que todos os instrumentos são do grupo, apenas o sax é de José (nesse relato Pablo empresta o sax de José, mas Ian e Sara também têm seus próprios saxofones). Há uma preocupação administrativa que demanda um orçamento para investir na aquisição de instrumentos musicais, adquirindo mais de uma gaita (hoje são três), mais de um cavaco, mais de um bombo leguero, pandeiro, etc. Assim mesmo, alguns atores do grupo têm seus próprios instrumentos, para que o estudo em casa possa ser realizado. Geralmente, os instrumentos ficam guardados (todos com seu *case* de proteção profissional) em um armário destinado a essa finalidade, no próprio espaço que o grupo ocupa no condomínio Cênico do Hospital Psiquiátrico São Pedro. Todos os atores têm acesso a esse material, podendo – desde que devidamente avisado para que o instrumento não falte em nenhuma montagem – levar para casa para estudar.

Pablo: *Aqui eu peguei o teu sax uma vez pra tentar tocar [falando para o José], eu toquei gaita, toquei bombo leguero, toquei coquinho com os pés, toquei pandeiro com o calcanhar, sabe? Eu toquei tudo quase, além do cavaco e do violão. Só sabia tocar violão, aprendi a tocar cavaco. E no fundo a gente se atreve... É claro, aquela parte, daquela música. O bom fazedor acaba fazendo. Todos os instrumentos eu andei pegando já. Até a flautinha, no “Era Uma Vez”, tinha uma partezinha lá que eu tocava, mas eu acho que no “Era Uma Vez” a gente se permitia brincar mais com essa troca.*

Os ensaios nem sempre têm a presença do músico ou do diretor que responda por essa parte do trabalho. Muitas vezes, os próprios atores desempenham esta função. José, no momento de sua fala, elabora a maneira de relacionar-se com a música no trabalho, entendendo a dinâmica do ensaio e ao mesmo tempo significando sua musicalidade quando

diz: “Bah! Sou eu!”. Esta frase implica encontrar em si mesmo uma dificuldade musical. Segundo ele, muitas vezes não é suficiente o colega perceber que algo não está funcionando musicalmente, ou que há alguma dificuldade, tornando necessária a presença do especialista para avaliar o problema musical detectado pelo grupo de atores, sendo uma estratégia para fazê-lo cantar separadamente. Ele também entende que falta tempo para dedicar-se mais ao campo da música e que acaba precisando desdobrar-se nas demais atribuições que a administração e organização de um grupo de teatro, como a Oigalê – com quinze anos de funcionamento ininterruptos – demanda.

José: Ai eu ficava meio assim...Bah! Sou eu! E até a gente explicava... Ah tá, quando chegar a Simone vamos cantar cada um separado pra ver o quê que é, quem é. E não por mal e sim pra trabalhar, pra crescer, pra ir pra frente, né? [...] E acho que também isso tudo não é uma justificativa, mas é um fato, entende, porque tem N outras coisas também. A gente tá pegando aqui uma parte, e como o Pablo falou, a gente investiu nisso, né? Seja uma vez por semana, mas a gente que faz todas as outras porcarias, desde produção, coordenar figurino, antes a gente fazia isso também. De um tempo pra cá a gente começou: “Não, só um pouquinho! Não vamos mais fazer figurino, não vamos mais fazer cenário, vamos chamar alguém! Mas mesmo assim tem que coordenar tudo isso. Tem que viajar, tem que fazer a produção, que é uma coisa extremamente complicada estruturalmente porque o grupo cresceu bastante.

A entrevista coletiva propiciou diálogos muito ricos, em que ali mesmo já estava acontecendo um processo de formação. Ian, ao relatar sobre seu fazer musical fluido, no improviso instrumental e vocal, e as dificuldades encontradas em se adaptar ao método de trabalho do grupo, acaba provocando a análise do colega Pablo. A provocação gira em torno da noção de “zona de conforto” que cada um tem: eles falam que, quando há a necessidade de sair desse lugar confortável, todos se arriscam, e por isso esse é um processo difícil, dolorido.

Ian: Vocês estão contando e eu estou vendo um pouco a minha história aqui. Vendo o crescimento do grupo e o meu crescimento doído no sentido de não poder...Se tu diz: “Improvisa!”. Eu começo agora! Mas não pede pra repetir, porque é realmente improviso: eu não lembro da frase anterior. Sou capaz de fazer a rima toda certinha, mas se pedir: “faz de novo!”. Ah!

Pablo: A Simone faz a gente... Porque a gente já se conhece, né? Tá, tu sabe quem eu sou... Mas tem zonas que são a nossa segurança! Essa é a tua zona musical segura.

Ian: É mas...

Pablo: Tu sabe que na música...

Ian:... É dolorido, entendeu?

Pablo: Não, mas é como tu diz: tu pede pra eu improvisar, eu improviso agora. É a tua zona segura!

Ian:...É.

Pablo: Agora aqui a Simone lá: pede para tu cantar sem bater no corpo, sem dançar! E aí já vira uma melodia aqui, ó... Sabe: Canta, improvisa, faz... Mas agora canta aqui ó: [canta]:uuuuuuuuu! É outra coisa, é essa zona de conforto!

Do diálogo que apresento entre os atores, sobrevém-me a necessidade de pensar sobre o lugar do outro na produção musical. Como entendemos o outro? Como, num diálogo, através de palavras, podemos colocar aquilo que traduz o que pensamos do outro? E como essas palavras podem ser ouvidas?

Toda palavra, dita ou escrita, é uma tradução que só ganha seu sentido na contra-tradução, na invenção das causas possíveis para o som que ouviu ou para o traço escrito: vontade de adivinhar que se apegue a todos os indícios, para saber o que tem a lhe dizer um animal racional que a considera como a alma de um outro animal racional (RANCIÈRE, 2004, p. 95).

A música como trabalho do ator é também uma produção, em que o coletivo, o conjunto (tão enfatizado por João Carlos) está implicado. A constituição musical do ator está atrelada ao seu fazer musical, no conjunto de suas relações com seu grupo de trabalho. A relação que o ator e o espectador travam durante o tempo de duração do espetáculo é assunto que interessa à constituição musical, pois é esse o cenário em que a música de cena está inserida e deve comunicar.

A música representa, no contexto da rua, um fator a mais de liberdade para esse espectador uma vez que ele é frequentemente convidado a estabelecer uma relação ativa com o espetáculo – quando canta junto com os atores, acompanha um ritmo com palmas, movimenta-se etc – situação essa que é dificultada pelos limites físicos e restrições sociais da sala teatral, porém é favorecida no espaço aberto da rua. E, mesmo que o espectador se afaste fisicamente, colocando-se fora do campo de visão do espetáculo, as sonoridades da cena o acompanharão até uma grande distância, “segurando” ainda a sua atenção (MOREIRA, 2012, p.24).

Alguns espetáculos da Oigalê fazem referência ao tipo popular do “gaúcho”, empregando o linguajar do homem do interior do Rio Grande do Sul, e têm como um dos instrumentos musicais nos espetáculos a gaita, o acordeon, também presente nas músicas tradicionalistas. Ana, ao pensar o ator como músico, como “fazedor” de música, descreve uma situação em que o espectador acredita na performance musical do ator. A música do ator comunica, é crível. Este episódio interessa à pesquisa para produzir tensão, mais uma vez, sobre a noção de que o conhecimento musical, como objeto inscrito num ambiente acadêmico formal para músicos, não está disponível para a apropriação por atores.

Ana: *Mas essa coisa de: “Ah, eu toco a música...”. Eu me lembro de nós lá em São Paulo e o cara entregando a partitura pro João Carlos... Essa pra mim nunca vai... É isso. O João Carlos, ele chega lá pra apresentar, ele pode errar tudo, mas a pessoa vai olhar e vai dizer: “Ele sabe tocar gaita!”. Aí o cara foi lá e entregou a partitura e disse: “Toca pra mim!”*

João Carlos: *Pra eu tocar...[risos]*

Ana:... [rindo] *E o João Carlos disse: “Eu não sei tocar!”. Mas ele tava tocando? Como é que ele não sabe tocar?*

João Carlos: *Eu tava tocando...*[riso]

Simone: [rindo] *Tá na hora de aprender a ler partitura, agora!! Pra não passar essas vergonhas!!!*

O que João Carlos responde ao espectador (“eu não sei tocar”) não vale para o espectador, pois o que ele viu e ouviu foi o contrário. Hermeto Pascoal, músico brasileiro de qualidade incontestável, é um exemplo de que o conhecimento musical vai além do conhecimento da escrita ou acadêmico. Ele aprendeu teoria musical de forma autodidata aos 42 ou 43 anos de idade. Ficava cantando repetidas vezes para memorizar suas composições, até chegar próximo a um instrumento. Num tom bem-humorado ele relata:

Quando fiz os meus 50 anos. . .eu falei para minha esposa Ilza. . . estou um pouco preocupado, as pessoas estão cobrando muito de mim. . . eu não sei dizer como foi que eu aprendi. . . tão achando que eu estou escondendo alguma coisa. . .você acham que se alguém fosse meu professor não estaria feliz de ser meu professor, não seria conhecido?. . . não tenho um professor aparente. . . estou me sentindo órfão. . . aquele filho que nasceu e gostaria de conhecer os pais (CAVALCANTI, 2004 *apud* BORÉM; ARAÚJO, 2010 p. 33-34).

Ana: *Eu vejo a resposta, não que eu não soubesse que as músicas do “Baile” são músicas boas, mas eu tive uma grande surpresa quando vieram falar comigo lá em Rondônia, sobre a qualidade do grupo. A qualidade musical do grupo.*

Pablo: *Ah! Tu dá mais valor pra o que os outros dizem! Não acredita, né...*[com humor]

Ana: *Não, não é isso! É porque a gente sabe a música, mas a gente procura o erro, porque a gente tá fazendo, e aí muito legal [...] descobrir uma coisa que a gente tá aqui fazendo e a gente não nota o quanto a gente evolui. E aí em comparação com os outros, o quanto o nosso trabalho é valorizado por outras pessoas que também fazem um trabalho musical: “Nossa! Vocês são bons na música!”. Legal de ouvir do pessoal que também está fazendo a mesma coisa que a gente e que eu também noto que também são bons.*

O olhar do outro é um espelho para que o ator, por vezes absorto em sua produção cotidiana, perceba e aproprie-se daquilo que faz. Ana depara-se com a reverberação que o trabalho do grupo tem nos atores de outros grupos durante as apresentações em viagens pelo Brasil. Esta é, certamente, uma forma de constituição, fazendo ser o que se é pelo que o outro diz. Uma determinada parte do processo é compreendida, mas há outra parte que foge a essa compreensão, que é atribuição do outro. “Para que a prática de si alcance o eu por ela visado, o outro é indispensável.” (FOUCAULT, 2011, p.115).

O presente: “ampliou a visão musical da vida!”

O presente é tratado como elemento incondicional da narrativa. Quando falo, falo sempre do momento já, do que está agora, mesmo tratando-se de memórias – aquelas que deveriam estar em outro tempo – “pescadas” para o presente e sendo constituídas no que o falante é agora. “A memória é o modo de ser daquilo que não é mais” (FOUCAULT, 2011, p. 420).

Nesta parte da pesquisa, que propositadamente deixo para o fim, há um fio muito forte ligado à relação com o tempo, em que intento analisar a constituição musical do sujeito a partir de sua percepção no momento presente. Interessa-me aqui o que ele diz de si hoje e o que ele projeta como possibilidade, como mudança, para que esse conhecimento possa ser intensificado, caminho que é possível por intermédio da memória.

Foucault entende, ao estudar as formas de constituição do cidadão antigo, que “o conhecimento útil, o conhecimento em que a existência humana está em questão, é um modo de conhecimento relacional, a um tempo assertivo e prescritivo, e capaz de produzir uma mudança no modo de ser do sujeito” (FOUCAULT, 2011, p. 212). Penso na atualidade dessa afirmação, obviamente sem entendê-la como uma “aplicação” de algo de uma época tão distinta da nossa; imagino que essa busca dos antigos, quanto ao cuidado consigo, que implica um conhecimento de si, por meio das mais diferentes práticas e exercícios, pode ser pensada quando hoje discutimos o conceito de formação e de constituição de si (no caso, pela música).

Não gostaria de ser corporativa, dando maior relevância à área de minha atuação, mas entendo o quanto o conhecimento musical, a prática da música na vida, nas ações cotidianas, pode ser potente como modo de ser e agir. Percebo que, para os sujeitos desta pesquisa, a apropriação musical é um conhecimento útil, de “caráter etopoético” (FOUCAULT, 2011). Porém, fugindo à noção de consciência soberana do sujeito, sugiro uma relação da musicalidade no sujeito como cuidado de si, como conhecimento necessário e produtivo.

Pablo, ao pensar o presente, declara que sua produção musical passou por diferentes mudanças, classificadas assim: um antes, em que “reproduzia as músicas dos outros”, para um agora, em que se nomeia “fazedor de música”.

Pablo: [...] me qualifica como hoje o ator que eu não era há cinco anos atrás. Eu hoje consigo pensar em fazer música. Claro que não vou saber fazer bem feito, ou vai demorar muito tempo para isso ficar legal, mas enfim, me capacitou um entendimento da música que eu não tinha antes quando ela era feita pelos outros. A gente trabalha aqui na Oigalê, todo mundo formado, todo mundo já estudou, mas a gente não tem aqui um trabalho contínuo, por exemplo de máscara, ou de malabares,[mas] o de música nunca para. Esse trabalho fica na exploração, experimentação de música hoje para tocar

para minha filha. Antes de fazer essas explorações que a gente faz nas aulas, de cantar, eu não fazia, eu acho. Eu cantava a música dos outros, eu cantava alguma melodia que já existia, mas hoje essa busca por uma melodia que sai de mim é diária, constante. Fechando mesmo a ideia, eu me sinto depois do treinamento musical [...] um fazedor de música.

A noção de tempo está enredada na fala de Pablo, que estabelece a música como conhecimento útil ao seu ofício de ator, mas também como pai, extrapolando o eixo do saber para o trabalho, em direção à vida cotidiana, e especificamente considerando a educação dos filhos. Ele descreve uma prática diária de elaboração musical, em que a “busca por uma melodia que sai de mim” é cotidiana e constante. As práticas musicais formativas que acontecem na Oigalê encorajaram Pablo a iniciar um processo de concepção musical que lhe é próprio, dentro de suas possibilidades.

Já Ana afirma sua musicalidade a partir do trabalho no grupo. Ser musical é levar este conhecimento para todas as outras direções da vida, é utilizá-lo, torná-lo útil. Seu entendimento de musicalidade não está ligado unicamente a ações preferencialmente musicais – como tocar um instrumento ou cantar e dançar: ela pode observar a musicalidade do seu entorno, inclusive no ritmo da cena, do seu colega, no restaurante, demonstrando assim um refinamento da própria percepção da presença da música na vida, mais amplamente.

Ana: Mas o que pra mim ficou muito mais marcado de todo o nosso trabalho que a gente fez, é o quanto eu me sinto musical em tudo que eu faço agora, no meu cotidiano, na cena. Eu gosto de ser musical em cena, sem estar tocando um instrumento. Eu gosto de estar no ritmo que meu colega está. Eu gosto de combinar ritmos, de quem sabe propor um contratempo, sabe. Isso eu acho que uma coisa que me ampliou foi a visão musical da vida. Por exemplo: eu tava almoçando no R.U. [restaurante universitário], e aquelas pessoas riscando talheres: “nossa! Isso dá uma música! Para e ouve! Dá uma música!”. E isso é uma coisa que surgiu depois de aflorar o treinamento musical, que eu nunca tive também. E a coisa que mais me chamou a atenção mesmo, depois do treinamento, é a consciência muito mais nítida que quando eu tô em cena, de ser musical em cena com meus colegas. Do meu texto ser musical, [...] as nossas ações, a movimentação é muito musical. Então, isso tem acontecido em todas as coisas que eu vou fazer. Eu vou fazer uma oficina, eu estou tentando fazer o exercício da oficina musicalmente, já. Eu já não estou mais fazendo só a técnica, “ai o braço... não sei o quê”... Não! É musical, nem que seja só na minha cabeça, eu imaginar uma musiquinha pra que fique mais orgânico o que eu estou fazendo. E sem contar na vida agora, porque tudo que eu ouço já pra mim pode ser música, né? Por que não?

Jacyan Oliveira, em sua tese de doutoramento, baseia-se no conceito de que a musicalidade é a “habilidade de articulação dos signos”, que “constrói sentido” (OLIVEIRA, 2008, p.28). A voz é uma preocupação frequente na elaboração musical e passa a ser pensada como um som propagado no corpo que vibra, é corpo em ação musical. O grupo segue um roteiro de aquecimento vocal que é prática constante, como é dito por João Carlos: é “treino”. A convicção de que o exercício, o trabalho regular para que uma habilidade – por exemplo,

cantar e tocar concomitantemente – seja alcançada, é condição imprescindível. As palavras “treino”, “exercício”, no sentido comum, podem ter uma carga negativa, mas aqui para os atores elas são empregadas positivamente, produtivamente.

João Carlos: *Sempre a gente tá com essa coisa, de começar na ressonância, de entender isso, de vibrar, de entender onde tudo vibra. Todo o corpo está soando junto. E hoje eu vejo, pegando a gaita, que se pegar e treinar, tu vai conseguir, uma hora vai sair. Então tem que treinar. Pô! Eu estou cantando com a gaita, coisa que eu nem imaginava fazer, né? Tipo, de vez em quando erro e tal, mas já estou cantando... Brincando com a outra mão direita, coisa que nem ia dar...*

José pensa em sua condição anterior, nomeando como “evolução” estar hoje cantando e afinando. Vejo que as condições que levam José a realizar essa mudança estão concedidas por ele mesmo, uma vez que passa a dar importância e foco à voz dos colegas com quem divide a canção; ele tem noção do registro e extensão vocal daqueles com quem assume essa produção, parcerias importantes para que agora ele possa cantar. Na frase: “mesmo que seja só letra, que não tenha instrumento”, surge a noção de que é mais simples cantar sem dividir sua atenção com a execução concomitante de um instrumento e, talvez, aí esteja também um desejo. É um projeto pessoal, um maior investimento na aprendizagem musical e, para tal, é necessário seu desligamento de outras atividades.

José: *Existe uma evolução clara. Tu vê, antes lá no Negrinho, eu não cantava nada quase. E hoje... Pô, facilita ser o Pablo, entende? Ou o João Carlos, me facilita, porque antes eu não cantava mesmo, quem cantava era o Pablo e a Juliana até pouco tempo atrás. Eu comecei a cantar mesmo, assumir as músicas com o Pablo, faz dois anos. Mesmo que seja só letra, que não tenha instrumento, e noto uma evolução legal. Pra gente até crescer mais musicalmente, teria que parar com várias outras coisas ou mudar a estrutura nossa, penso eu. Pelo menos pra mim, pra eu me dedicar mais a algo.*

A constituição musical é presente na preocupação com a saúde vocal dos atores que compõem a Oigalê – assunto que já foi comentado anteriormente neste relato de pesquisa –, e João Carlos assume a função de direção do grupo, ao perceber que, apesar da prática constante do cuidado com a voz nos ensaios – com hidratação, aquecimento, desaquecimento, etc. –, quando o grupo está em circulação, o apelo social relacional é mais forte.

João Carlos: *Tem uma coisa ainda que é difícil pra o coletivo entender que é essa coisa da preservação da sua voz. Principalmente quando a gente tá viajando, tá circulando Porque é isso... tu conhece pessoas novas, tu quer sair, tu quer “loquear”. E no outro dia o aparelho da gente não funciona. Ele tá rouco. Mas é também uma educação que acho que vai acabar acontecendo com o tempo. As pessoas vão acabar se conscientizando porque não é só uma questão de apontar, é uma questão de vivência mesmo. A gente já viu assim, que se a gente não faz um aquecimento vocal, de dez minutos que seja, juntos e passa a trilha, a trilha não funciona igual.*

Simone: *Porque não vira grupo*. [quero dizer nesta frase, que sempre falo nos nossos encontros, que a prática de conjunto é necessária como aquecimento, para que a relação não verbal necessária na produção musical se estabeleça]

A importância da voz como instrumento imprescindível do trabalho no teatro de rua, sua potência (no sentido de intensidade) e saúde, leva João Carlos a se preocupar com as decisões dos colegas entendendo que este é um caminho que acontecerá inevitavelmente a partir da “própria vivência mesmo” que o sujeito-ator realiza sobre si. Como ele diz: “não é uma questão de “apontar” o que é certo ou errado, é uma questão de olhar para si. Leonor de Melo desenvolveu sua dissertação na área da Educação, e seu interesse estava em saber como o que é dito para o ator sobre a voz nos campos da saúde e da pedagogia constitui esses sujeitos.

Assim, podemos nos constituir sujeitos do discurso da autonomia, em que a ajuda externa de outros profissionais ao nosso trabalho, quando existe, está sob nossa responsabilidade; porém, mais do que nos defrontarmos com uma responsabilidade pessoal, somos pressionados por uma fortíssima convocação a nos tornarmos atores com vozes saudáveis. Tal chamamento não nos permite abdicarmos de cuidados para com a voz, tais como o aquecimento vocal, a hidratação, nem que solicitemos um grande esforço na produção vocal sem justificarmo-nos perante nós mesmos (MELO, 2011, p. 75 e 76).

Ainda comentando sobre a voz, João Carlos percebe como um exercício de conhecimento de si e uma prática de si a possibilidade de equilibrar e equalizar a intensidade de sua emissão à do colega. Ele percebe-se no grupo, entendendo o que precisa ser exercitado como meta de aperfeiçoamento, não somente para si, mas para o trabalho do grupo ser melhor. Dizendo de outro modo, ele entende o que é preciso ser exercitado como prática de si, para reverter também em favor do grupo.

João Carlos: *Eu acho que eu tenho que aprender reduzir a minha voz e deixar os outros virem mais, [...] é um exercício que eu preciso fazer em mim mesmo, porque nessa coisa da rua eu quero que todo mundo ouça. Que goste.*

A observação das técnicas utilizadas por outros grupos, durante as viagens da Oigalê em circulação, abre uma nova perspectiva de apropriação e experimentação que João Carlos pensa em propiciar ao grupo. São planos que estão em gestação, diretamente ligados à questão da emissão vocal.

João Carlos: [...] *Há muito tempo é uma das coisas que eu penso que a gente poderia trazer para o nosso trabalho. Agora eu assisti o Maria Cotia lá em Porto Velho, eles têm microfone, ensaiam, apresentam com microfone. Tem uma outra relação que se estabelece aí. É diferente. Perde-se por um*

lado, ganha-se por outro, tem uma suavidade, uma delicadeza que na voz aqui no gogó às vezes tu não consegue. Precisa de bastante silêncio pra tu conseguir dar nuance.

Na fala de Ronaldo, pode ser entendida toda uma relação entre saber-poder e constituição do sujeito-ator musical. Vê-se a maneira como cada ator significa sua produção musical no grupo, os modos de subjetivação em jogo e como eles se mobilizam para apropriar-se de si mesmos através da música. Ronaldo significa seu *status* no grupo como “o caçulinha”, o iniciante, a última “aquisição” do grupo. Percebe-se como “o mais inexperiente na parte musical”, o mais inexperiente como – e aí apropria-se do termo do colega Pablo – “fazedor” de música. Em seu dito, emerge toda uma hierarquia subjetivada por ele, mas que, ainda assim, ele, pela vontade de estudar e aproveitar o espaço que o grupo tem de produção musical, entende que pode mudar essa condição.

Ronaldo: Vou falar então. Eu sou o caçulinha, do grupo, o último que entrou. Acho também que sou mais inexperiente na parte musical. Essa questão mais musical mesmo como fazedor, como diz o Pablo, aconteceu nesse último ano. Agora, mais recentemente, que eu tenho começado a participar dos treinamentos mesmo, que não são os ensaios musicais pro Baile. Acho que é isso que vai me orientar daqui pra frente porque eu não tenho essa bagagem ainda, por exemplo, que os guris têm, desses quantos anos que vocês trabalham, oito ou nove.

Ao mesmo tempo em que se submete ao assumir um determinado *status* no grupo, Ronaldo estabelece estratégias de contraconduta, de insubordinação a esse dado, subjetivando-se de modo criativo, no sentido de dar espaço à subjetividade. Liberdade e poder precisam ser pensados simultaneamente: “A relação de poder e a insubmissão da liberdade não podem, então, ser separadas” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p.244).

A Oigalê está ensaiando atualmente um novo trabalho. Como uma das atividades de comemoração dos 15 anos de teatro, o grupo está produzindo um show cujo repertório contempla boa parte das canções que fizeram parte de seus espetáculos: o *Xô de Teatro*. O grupo está bastante envolvido com essa nova montagem, que entendo ser bastante significativa neste momento.

José: É um puta de um repertório, se nós dominarmos isso como grupo, mesmo estando no espetáculo ou não, é um puta dum ganho, [...] é tipo isso... Naquele lá eu nunca consegui tocar cavaco! Bah! Por que não?...Sabe? É só pegar... Hoje tem dois, três instrumentos?

A possibilidade de novas aprendizagens musicais que esse trabalho pode produzir, juntamente com a apropriação das canções que contam, de certa forma, a trajetória do grupo, unindo, a princípio, todos os atores num mesmo projeto, proporciona uma nova motivação ao

grupo. A ideia de compor coletivamente novos arranjos para canções antigas, inserindo-se como autores, executando outros instrumentos e experimentando uma outra formação musical para canções já realizadas, é a possibilidade do exercício de uma memória atualizada, que confere visibilidade à história do grupo através da música. É a possibilidade do grupo olhar para si tendo a música como lente. Ana confere relevância a esta nova produção quando lembra a conversa que teve, em viagem recente a São Paulo, com atores de um grupo de teatro que já conhecem o trabalho da Oigalê e que demonstraram empolgação em saber dessa montagem musical.

Ana: Agora quando eu estava em São Paulo, eu encontrei os Pavanelli, aí eu disse: “Ah, a gente estava ensaiando música. E a gente estava pensando em montar o espetáculo musical”. Aí eles: “Claro! Tem que fazer. Tem que fazer logo. Porque vocês se puxam, vocês conseguem. Ah! Tem que trazer pra São Paulo, que a gente quer ver esse espetáculo de música!”.

Para João Carlos, os encontros para a elaboração de novos arranjos, bem como toda a estrutura do *Xô de Teatro* – roteiro, movimentação, texto etc. – que envolve o coletivo, ou a maioria do grupo (do total de dez, oito atores estão envolvidos), é uma oportunidade ímpar de vivência de conjunto e aprendizagem. Ele vê esse trabalho musical como uma estratégia para os atores exercitarem suas diferenças e, com isso, procurar unir ainda mais o grupo.

João Carlos: [...] uma coisa são as nossas dificuldades de relacionamento, a outra coisa é esse momento único. Ímpar. De conjunto e que não está sendo conduzido por nenhum de nós. Está sendo conduzido por uma pessoa que está trabalhando conosco, externa. E aí isso poderia ser um momento de a gente se exercitar. Se liberar dos nossos preconceitos, juntar de novo. Eu ainda tenho esperança que a gente consiga avançar nisso. Está indo.

As apresentações dos espetáculos são aprendizagens para Ana, existindo na performance a oportunidade de aprendizagem musical. Neste dito de Sara, está o que ela acredita ser a natureza da performance musical, algo que é sempre diferente, que nunca se repete.

Ana: Nossos espetáculos são aprendizagens. Todos os espetáculos a gente aprende alguma coisa mesmo não sendo consciente. Todo espetáculo é a repetição e a aprendizagem musical nova. Pode ter acontecido alguma coisa inesperada e aí, opa!, vamos ter que ajustar e tal.

Esta pesquisa também exerce mudanças sobre os modos de constituição musical no grupo, nas decisões metodológicas e estratégicas tomadas individualmente e pelo coletivo. A entrevista coletiva desta pesquisa, realizada no segundo semestre de 2013, suscitou reflexões

sobre as formas de produção do grupo em seus encontros coletivos e também a possibilidade de ouvir os colegas, principalmente aqueles que estão iniciando seus trabalhos no grupo, conhecendo melhor os colegas na individualidade e reconhecendo suas necessidades e ambições.

José: Eu acho que às vezes... Tu falando nisso agora eu acho que às vezes falta parar no final e dar uma conversada. E acho que às vezes falta um pouco disso do nosso trabalho, assim como um todo. Parar às vezes. Dar uma conversada numa boa. E concordo contigo, acho que esse momento é super valoroso assim de ouvir. Por exemplo, o Ronaldo, eu nunca tinha...A Ana, o Pablo um pouco, mas vem outras coisas de cada um também. E nós nos ouvirmos mais do que falar até!

O método (auto)biográfico, no que diz respeito ao cuidado de si, ao olhar sobre si, o ocupar-se de si mesmo, é uma potência que emerge na fala de Sara. Para o termo “matutar”, que ela utiliza, cabe uma porção de sinônimos como: desejar, refletir, cuidar, pensar, planejar, cismar, considerar, meditar, ponderar, raciocinar, ruminar. Em todos eles há a noção do movimento de voltar-se para si. O exercício de narrar sua vida musical foi, para Sara, a oportunidade de “matutar” sobre sua existência, extrapolando o recorte da investigação, que estava direcionado à constituição musical.

Sara: Te agradeço porque tu fizeste eu matutar! Eu acho que tu descobriu um algo de fazer muito maior, na verdade. Porque se tu chega pra uma pessoa e diz assim: “Quero saber de ti, me conta a tua vida.” Se tu chega assim pra mim, eu vou ficar muda, e vou dizer: “Ah, eu não tenho nada...Eu sou uma pessoa normal!”. “Ai eu tive uma infância normal, eu...”. Mas, se tu pega por um ponto específico, tu acaba sabendo toda a vida da pessoa: como foi toda a infância, a adolescência a “adulter” e tudo mais. Sem ela perceber ,acaba falando das suas coisas mais íntimas, com uma desculpa que está falando da música.

Simone: É... Porque está tudo relacionado.

Sara provoca minha reflexão quando respondo prontamente durante a entrevista: “porque está tudo relacionado”. Relembro textos lidos durante os encontros com o grupo de estudos EDUCAMUS. Remexo minhas memórias e, emerge um dito de Bolívar sobre as histórias de vida. Há um vínculo essencial entre a condição narrativa, o próprio ato de narrar e as vidas humanas mesmas (BOLÍVAR, 2001). Estamos imersos em nossas histórias, somos elas mesmas. Para Bruner, “é praticamente impossível compreender um pensamento, um ato, um movimento de qualquer espécie, fora da situação da sua ocorrência” (BRUNER, 2000, p. 216), situação que interfere na frase de João Carlos em que ele define o procedimento da entrevista coletiva desta pesquisa: “Abrir os corações e conversarmos um pouco”. Ele relata o quanto foi incomum para o grupo essa atividade de narrar suas vidas musicais no coletivo e

como houve, após nossa conversa, um processo de desacomodação, de deslocamento, levou principalmente José a repensar sua constituição como sujeito-ator musical.

João Carlos: Enfim, achei legal aquele dia. Acho que a gente precisa mais encontros desse, né? Mexeu com algumas pessoas. O José ficou mexido direto. As pessoas se colocaram. E não é tão comum, digamos assim, a gente ter essa possibilidade de abrir os corações e conversar um pouco.

Para significar a produção de narrativas no encontro da entrevista coletiva, acabo fazendo contrapontos com textos lidos recentemente e que me ajudam a processar esta experiência. Seleciono uma frase de Larrosa que pode ser produtiva neste momento: “A constituição narrativa da experiência de si não é algo que se produza em um solilóquio, em um diálogo íntimo do eu consigo mesmo, mas em um diálogo entre narrativas, entre textos.” (LARROSA, 1994, p.32). Vejo que no momento em que colocamos nossas histórias pessoais com a música em contato umas com as outras, experimentamos a possibilidade de sermos convocados a falar sobre nossa própria constituição, fazendo um movimento de elaboração de si, não numa relação fechada em si mesmo mas em relação aberta com os outros e suas histórias.

Neste capítulo da pesquisa, registrei como os sujeitos narram sua constituição musical no momento presente, o que eles dizem que já sabem, o que eles dizem que ainda não sabem, e como projetam novas aprendizagens, aquilo que eles gostariam de aprender.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: notas do sensível

Neste trabalho busquei, através das narrativas de atores, profissionais do teatro, as múltiplas formas de constituição musical destes sujeitos, procurando analisar **como esse profissional, capaz de tantas ações concomitantes, elabora sua produção musical**. Minha pergunta de pesquisa, inicialmente foi: **“de que modo os atores tornam-se sujeitos da sua prática musical?”** e, ao chegar na “conclusão” desta dissertação, entendo que a potência hermenêutica da operação com histórias de vida veio à tona. Interessou-me saber **como o ator subjetiva sua prática musical**. Como ele, ao dobrar-se sobre si, reconstitui sua musicalidade.

Minha referência para esta pergunta poder emergir foi acreditar que a musicalidade é matéria inerente à formação humana, que vai muito além das aulas de música ou de qualquer formalidade acadêmica. Ela é forjada ao longo da vida. Portanto, é preciso estar atento a conceituações e verdades definitivas sobre o que é música e musicalidade, observação fundamental nesta investigação. A musicalidade está nas dispersões do sujeito/ator que a emprega em muitas situações da vida, inclusive quando entra em cena, em seu ofício. Quis analisar, estudar e observar essas formações por meio da leitura que o próprio ator faz de sua musicalidade, de sua prática musical, nas várias situações e ocasiões de sua vida e que ele selecionou como relevantes no ato de sua fala. Aí está inserido o método de pesquisa (auto)biográfico, em que as narrativas de vida são o material empírico, com o qual me ocupei.

O que passo a fazer agora é sintetizar os achados, perdidos e encontrados que, no andamento da pesquisa, foram se estabelecendo. Tive como companheiro de análise, o filósofo e professor Michel Foucault, que me ofereceu sua *Arqueologia do Saber* como um mapa para que eu pudesse, não sem esforço, reconstruir um discurso musical na constituição de atores atuantes na Cooperativa de Artistas Teatrais Oigalê da cidade de Porto Alegre – RS. Um dos elementos das performances desse grupo em espetáculos, principalmente de rua, é a execução instrumental e vocal da música de cena; daí a necessidade de apropriação musical desses profissionais e também a emergência desta pesquisa.

As dimensões analisadas nesta investigação estão atravessadas pela inscrição histórica e cultural que delimita e produz sujeitos musicais específicos. Na análise das narrativas dos atores, encontro uma constituição musical que está relacionada à memória mais remota deles, uma memória que remete à mãe, não a uma “mãe” unificada, mas dispersa – inclusive em seu silêncio, numa “ausência” de sons que vejo também produzir sujeitos musicais específicos. A mãe exerce uma função no que diz respeito ao espelho sonoro na primeira infância, ligada ao

elemento voz e à audição. Há uma relação entre mãe-voz-memória, que provoca a problematização da noção de afinação como construção cultural e histórica. Uma mãe-mulher inserida num contexto cultural histórico, uma mulher possível.

Estudei também, a partir dos relatos que recolhi, a infância como ambiente em que a vivência musical está inserida em situações como, por exemplo, uma oficina mecânica, em que o pai exerce a função de “afinador” de motores; ou ainda a censura da MPB no ambiente familiar, produzindo uma audição específica, como também o veto à exploração do piano, destinado unicamente à irmã. Cada um desses preciosos relatos foi visto e tratado aqui como elementos constituidores de sujeitos musicais. A interação musical, por meio do rádio, televisão e produtos fonográficos (discos e fitas), que atravessam as infâncias e as adolescências, formam um gosto musical específico. Tal gosto não é algo definido pela “consciência” de um sujeito que decide sobre seu consumo: são as possibilidades de produção que envolvem outras posições do sujeito, como, por exemplo, a posição de resistência, que produz o engajamento na política estudantil e que se desdobra na possibilidade de aproximação com a MPB. Ou ainda que está na memória de uma execução musical da escola, dos hinos nas horas cívicas ou no orfeão. Falo de um gosto musical que é formador da musicalidade, constituindo-se como uma “biblioteca pessoal”, com recursos e elementos musicais específicos, que não são conscientes, não recebem uma nomenclatura musical técnica, mas que cada ator coloca a serviço da cena, em seu ofício no teatro.

A produção musical que os sujeitos da pesquisa têm hoje está intimamente relacionada à bagagem que trazem como portfólio de sua formação, produzidos que são na relação musical com a mãe, na infância, na interação com os meios de comunicação, na adolescência, na escola e no próprio ambiente de trabalho, envolvendo seus colegas atores e os músicos-formadores. Esta prática é viva no discurso musical dos atores desta pesquisa. Ela é viva na maneira como cada ator produz a música para o teatro. São práticas produzidas ao longo da vida, como conteúdo que interfere na ação não apenas musical para o teatro, mas em toda a ação teatral.

A música para o teatro multiplica-se na especificidade de cada situação da vida dos atores: cada tempo de elaboração de um espetáculo é um tempo de aprendizagem, é a possibilidade de colocar em prática a experiência musical contida nas histórias individuais dos atores; cada situação é, ao mesmo tempo, um novo espaço de aprendizagem. Cada apresentação do espetáculo é a prática dessa musicalidade e a possibilidade de novas aprendizagens musicais. A formação musical está em movimento constante, contínuo, e não acontece somente com a presença do especialista na área. A prática musical é uma atividade

de compartilhamento; ela está na relação entre atores, entre atores e público, entre atores e equipe técnica, está no reconhecimento do espaço sonoro que cada um ocupa no grupo, na musicalidade que a cena pede em cada situação peculiar. A formação musical se estabelece quando há o reconhecimento e percepção da relação musical entre os sujeitos envolvidos na produção de um espetáculo de teatro.

Talvez eu tenha dado ênfases diferentes na análise, dedicando-me de forma diversa para cada dimensão das narrativas dos atores, deixando-me envolver com essas histórias, que considero fascinantes. Nesse procedimento, faço um movimento de retorno às minhas práticas, ao cuidar, “matutar” sobre mim mesma, como educadora e artista.

Vejo a potência hermenêutica da pesquisa narrativa e do método (auto)biográfico com histórias de vida, não somente nos sujeitos da pesquisa, que passaram pelo processo de se autonarrar. Entendo em mim o resultado da interferência desses sujeitos da pesquisa como o Outro que potencializa minha re-forma.

As descrições e análises feitas neste estudo sugerem que toda a trajetória de constituição musical do ator torna-se parte e condição inevitável para sua prática no trabalho; os relatos e a operação com os dados também indicam que a subjetividade inscrita na apropriação da experiência musical ao longo da vida pode ser vista, foucaultianamente, como um elemento diretamente relacionado ao que os filósofos antigos chamaram de “cuidado de si” e de “prática de si”. As operações sobre si mesmo, no sentido de um trabalho de dobra sobre si, são fundamentais para que o ofício do ator seja mais completo. Em outras palavras, para que o ator saia de si mesmo em direção ao “fora” e retorne “melhor”, transformado, em termos éticos e estéticos – já que a modificação do que se é implica, necessariamente, um olhar e um cuidado com o mundo, com o outro, com aquilo que é da ordem do social e do político. Desta forma, julgo ampliar com esta investigação a discussão sobre a musicalidade do ator e com isso contribuir para novos trabalhos, envolvendo produção de si, constituição de subjetividades, no âmbito dos estudos de educação e arte.

Ao decidir investigar os modos de constituição musical do sujeito-ator a partir de suas narrativas de histórias de vida, acabei operando com modos de subjetivação que pude apreender de seus relatos e durante a própria realização dos encontros que tive com eles, individual e coletivamente. O tema da constituição de si está fortemente demarcado em inúmeras passagens dos depoimentos. Escolho uma frase de Pablo, para esta conclusão: “mas hoje essa busca por uma melodia que sai de mim é diária, constante”. A palavra escolhida para dizer sobre o processo de constituir-se constantemente, diariamente, numa elaboração consigo, foi o verbo “buscar”. E buscar o quê? Buscar algo que está nele mesmo, na sua

melodia, na “melodia de si”. Penso não tratar-se unicamente de uma coincidência que a nota de nome SI também recebe o nome técnico musical de SENSÍVEL e que está em situação sonora de continuidade constante, ou seja, não “resolve”, ou não “conclui” – para cumprir a sua função tonal de suspender.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. *Redalyc. Rede de Revistas Científicas da América Latina e o Caribe, Espanha e Portugal*, n.34, Maio – Agosto, 2011, Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84819058006>> Consulta em: 22 de julho de 2014

ALENCAR, José. *Senhora*. 13. ed., São Paulo: Melhoramentos. 1973.

ARROYO, Margarete. Escola, Juventude e Música: tensões, possibilidades e paradoxos. *Revista Em Pauta*, Porto Alegre, v. 18, n. 30, janeiro a junho 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/7465/4651>> Acesso em 08/03/2014

BAYER, Esther. Canta Bebê que Eu Estou Ouvindo: do surgimento do balbucio musical. In. (Org.) BAYER, Esther. *O Som E A Criatividade: reflexões sobre experiências musicais*. Santa Maria. Ed. UFSM, 2005.

BARRET, Margaret; STAUFFER, Sandra. Narrative Inquiry in Music Education: Toward Resonant work p. 19-29. *Narrative Inquiry in Music Education: troubling and certainty*. London: Springer, 2009.

BARTHES, Roland. *Lo Obvio y lo Obtuso*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1986.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 2011.

BOLIVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, MANUEL. *La Investigación Biográfica-Narrativa en Educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, 2001.

BORÉM, Fausto; ARAÚJO, Fabiano. Hermeto Pascoal: experiência de vida e a formação de sua linguagem harmônica. *Per Musi – Revista Acadêmica De Música*, Belo Horizonte, n.22, jul. – dez., 2010, p.22-43. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pm/n22/n22a03.pdf>> Acesso em 18/04/2014.

BRASIL. Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art.7º da Lei 5.692/71. In **Documenta nº 195**, Rio de Janeiro, fev. 1977 ou BRASIL, Conselho Federal de Educação. Parecer 540. Documenta, 1977, 195. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer.n.540-1977_sobre_o_tratamento_a_ser_dado_aos_comp_curriculares.pdf> Acesso em: 07/06/2014.

BRUNER, Jerome. *A Cultura da Educação*. Trad. Abílio Queirós. Lisboa: Edições 70, 2000.

BRUNER, Jerome. *Realidade Mental, Mundos Possíveis*. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CHAUÍ, Marilena. *Experiência Do Pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CINTRA, Fabio Cardozo de Mello. *A Musicalidade como Arcabouço da Cena: caminhos para uma educação musical do teatro*. São Paulo: USP. 231p. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CINTRA, Fábio. Tocando a Vida . *Sala Preta*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 409-415, maio. 2009. Disponível em:
<<http://www.revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/issue/view/11/showToc>> Acesso: 2013-09-29

CLANDININ, D. J., & CONNELLY, F. M. *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma Trajetória Filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

EL HAOULI, Janete. *Demetrio Stratos: em busca da voz-música*. Londrina: Gráfica e Editora Midiograf, 2002.

FERNANDINO, Jussara Rodrigues. *Música e Cena: uma proposta de delineamento da musicalidade no teatro*. Belo Horizonte: UFMG. 151p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: A. NÓVOA, & M. FINGER, *O Método (auto)Biográfico e a Formação* (pp. 31-52). São Paulo: Paulus, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Adolescência em Discurso: mídia e produção de subjetividade*. Porto Alegre: UFRGS. 300 p. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Foucault e a Análise do Discurso em Educação*. Cadernos de Pesquisa, n.114, novembro, 2001, p. 197- 223.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel E. (Orgs.). *Caminhos Investigativos III: riscos é possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. 1 ed. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2005, v.1, p. 117-140.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Cine-Autobiografia em Agnès Varda: a potência de fragmentos desordenados de memória*. V CIPA – PUC- Porto Alegre: Julho 2012a. (Comunicação oral).

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Foucault*. [Capítulo inédito para livro sobre o tema do discurso, em diferentes autores. No prelo.]. 2012b.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2012c.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. Os Corpos Dóceis. In: FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *O Que é um Autor?* Lisboa: Passagens. 1992a. p. 129-160.

FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade, Política*. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. Trad. Marcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992b.

GARCÍA, Ramón. A propósito do outro: a loucura. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (Org.). *Imagens do Outro*. Trad. Celso Márcio Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GUERRINI, Irineu. *Discos em Bancas: da indústria cultural à guerrilha cultural*. Santos: NP de Rádio e Mídia Sonora - VII Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom. 2007

HARGREAVES, David J. *The Developmental Psychology of Music*. London: Cambridge Press, 1986.

HESÍODO. *Teogonia: a origem dos deuses*. Estudo e Tradução de Jaa Torrano. Editora Iluminuras Ltda, 1995.

ILARI, Beatriz. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista Da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p.83-90, set. 2002. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista7/revista7_artigo9.pdf> Acesso: 02/02/2014.

ILARI, Beatriz. A Música e o Desenvolvimento da Mente no Início da Vida: investigação, fatos e mitos. *Revista Eletrônica De Musicologia*. UFPR, v.9 , p. (eletrônica), out. 2005. Disponível em:< http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMV9-1/ilari.html> Acesso: 02/02/2014.

ILARI, Beatriz. *Música, Comportamento Social e Relações Interpessoais*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 11, n. 1, p. 191-198, jan./abr. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n1/v11n1a22.pdf>> Acesso em: 31 mar 2013.

JOSSO, Marie- Chistine. Da Formação do Sujeito...Ao Sujeito da Formação (texto inédito de 1978). In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). *O Método (auto)Biográfico e a Formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO Marie- Chistine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revistas Eletrônicas PUCRS. Educação*. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2741/2088>. Acesso em 22/07/2014.

KIEFER, Bruno. *Música e Dança Popular: sua influência na música erudita*. Porto Alegre: Ed. Movimento, 1983.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A Aventura (auto)Biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez (Org.). *Imagens do Outro*. Trad. Celso Márcio Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. *O Sujeito da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86. Disponível em: <<http://grupodec.net.br/ebooks/TecnologiasdoEuEducacaoLarrossa.pdf>> Acesso em: 07/06/2014

LLORET, Caterina. As outras idades ou as idades do outro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (Org.). *Imagens do Outro*. Trad. Celso Márcio Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LOPES, Silvana Fernandes. “Retratos” de Mulheres na Literatura Brasileira do Século XIX. Revista Plures Humanidades, Ribeirão Preto, ano 12, n. 15, p. 117-140, jan. jun. 2011. Disponível em: <seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/download/7/pdf> Acesso em: 28/02/2014.

MADUREIRA, José Rafael; LEITE, Luci. *Dalcroze: música e educação*. Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 215-218, jan./abr. 2010. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a14.pdf>> Acesso em: 05/11/2013

MAFFIOLETTI, Leda *et all*. Musicalidade ao longo da vida. In: *XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. 2010, abril 23-30. *Anais* Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 Cd ROOM.

MAFFIOLETTI, Leda. Musicalidade humana: aquela que todos podem ter. In: *Anais do IV Encontro Regional da ABEM Sul, I Encontro do laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM. Educação Musical Hoje: múltiplos espaços. Novas demandas profissionais*. UFSM/RS, 23 a 25 de maio de 2001. P.53-63

MALETTA, Ernani. *Estratégias para a Criação Musical nos Espetáculos do Grupo Galpão e suas Relações com a Formação do Ator para uma Atuação Polifônica*. Sala Preta, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 399-407, maio. 2009. Disponível em: <<http://www.revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/issue/view/11/showToc>> Acesso: 2013-09-29

MALETTA, Ernani. C. *A Formação do Ator para uma Atuação Polifônica: princípios e práticas*. Belo Horizonte: UFMG. 370 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

MEIRELES, Cecília. *Viagem*. Edição: eBooks Brasil, 2006. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/viagem.pdf>> Acesso: 2013-10-12.

MELO, Leonor Cristina Cabral de. *A Voz como Revelação do Corpo: saúde e verdade na pedagogia vocal do ator*. Porto Alegre: UFRGS. 114p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MOREIRA, Jussara Trindade. *A Contemporaneidade do Teatro de Rua: potências musicais da cena no espaço urbano*. Rio de Janeiro: UNIRIO. 228p. Tese (Doutorado em Teatro) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MOREIRA, Jussara Trindade. *A Pedagogia Teatral do Grupo Tá Na Rua*. Rio de Janeiro: UNIRIO. 138p. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

NAPOLITANO, Marcos. *A MPB Sob Suspeita: a censura musical vista pela ótica dos serviços de vigilância política (1968-1981)*. Rev. Bras. Hist. [online]. 2004, vol.24, n.47, pp. 103-126. ISSN 1806-9347. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882004000100005>> Acesso em 28/02/2014.

NETO, Diósnio M. *Administrando a Festa: música e iluminismo no Brasil colonial*. São Paulo, 2008. 470 f. Tese (Doutorado em Musicologia) – Universidade de São Paulo.

OIGALÊ Cooperativa de Artistas Teatrais – site do grupo. Disponível em: <<http://www.oigale.com.br>> Acesso em 15/06/2013.

OLIVEIRA, Adriana Mattos. *A Jovem Guarda e a Indústria Cultural: análise da relação entre o Programa Jovem Guarda, a indústria cultural e a recepção de seu público*. ANPH – XXV Simpósio Nacional de História – Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0139.pdf>> Acesso em: 07/06/2014

OLIVEIRA, Jacyan Castilho. *O Ritmo Musical na Cena Teatral: a dinâmica do espetáculo de teatro*. Bahia: UFBA. 339p. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro e Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2008.

PONTAROLO, Fabio. *Protesto, Crítica Social e Influência Musical do Rock N'Roll na Música Popular Brasileira do Pós-Guerra*. Voos Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade Guairacá. Vol.1, nº1. jul. 2009. Disponível em: <http://www.revistavoos.com.br/seer/index.php/voos/article/view/13/09_Vol1_VOOS2009_CH> Acesso em: 07/06/2014

PORTO, Patrícia Pereira; NOGUEIRA, Isabel Porto. *Imagem e Representação em Mulheres Violonistas: algumas reflexões sobre Josefina Robledo*. Anais do congresso da ANPPOM, 2007. Disponível em:<
http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/musicologia/musicol_PPPorto_IPNogueira.pdf > Acesso em: 27/03/2014.

RANCIERE, Jacques. *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Paulo: Claraluz, 2005.

ROSA, Guimarães. *Grande Sertão: veredas*. Editora Nova Aguilar, 1994. Disponível em:<
<http://stoa.usp.br/carloshgn/files/-1/20292/GrandeSertoVeredasGuimaresRosa.pdf>> Acesso em: 22/03/2014.

SANTOS, Regina M. Simões et al. Pensar música, cultura e educação hoje. IN.: SANTOS, Regina M. Simões (Org.) *Música, Cultura e Educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2011. Cap. 7, p.211 -232.

SLOBODA, John. *The Musical Mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Claredon Press, 1985.

SOBREIRA, Silvia. *Desafinação Vocal*. Rio de Janeiro: Musimed Edições Musicais, 2003.

SOUSA, Edson Luiz André de. *Noite e Dia e Alguns Monocromos Psíquicos*. Revista do Departamento de Psicologia - UFF, v. 18 - n. 1, p. 77-86, Jan./Jun. 2006. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v18n1/a07v18n1.pdf> > Acesso em: 22/06/2013.

SOUZA, Jusamara. *Educação Musical e Práticas Sociais*. Revista da ABEM, n.10, março de 2004. Disponível em:<
http://abemeducaomusical.com.br/revista_abem/ed10/revista10_completa.pdf> Acesso em: 08/04/2014.

SWANWICK, Keith. *Música, Pensamiento y Educacion*. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

TAFURI, Johannella. *Infant Musicality: new research for educators and parents*. Farnham: Ashgate Publishing Limited, 2008.

TINHORÃO, José Ramos. *Pequena História Da Música Popular: da modinha à canção de protesto*. Petrópolis: Vozes, 1974.

TRAGTENBERG, Livio. *Música de Cena: dramaturgia sonora*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

UTSUNOMIYA, Mirian Megumi. *O Regente de Coro Infantil de Projetos Sociais e as Demandas por Novas Competências e Habilidades*. São Paulo: USP. 130p. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

WISNIK, José Miguel. *O Som e o Sentido: uma outra história das músicas*. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

WISNIK, José Miguel. Nota sobre Leminski cancionista. In: LEMINSKI, Paulo. *Toda Poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 385-392.

APÊNDICES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Projeto de Pesquisa de Mestrado

Certas Canções: Atores e suas histórias de vida com a música

Pesquisadora Responsável
Simone Nogueira Rasslan

O Projeto de pesquisa de Mestrado *Certas Canções: Atores e suas histórias de vida com a música* tem o objetivo de trabalhar com as narrativas de si e as memórias musicais de atores participantes da Oigalê Cooperativa de Artistas Teatrais. Para tanto fará entrevistas que serão gravadas em áudio.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____,

RG _____ dou meu consentimento em participar do projeto de pesquisa de Mestrado “Certas Canções: Atores e suas histórias de vida com a música” sob a responsabilidade da pesquisadora Simone Nogueira Rasslan, como depoente. Autorizo o uso dos dados das entrevistas e de fotos dos trabalhos teatrais realizados pelo grupo, desde que minha identidade seja preservada.

Assinatura do Entrevistado (a)

Dados do depoente para contatos posteriores:

Nome completo: _____

Endereço: _____

Fone: _____ e-mail: _____

Contato do Pesquisador:

Simone Nogueira Rasslan

Rua Eurico Lara, 456/201. Porto Alegre- RS – fone: 9318.0633

E-mail: simone.rasslan@gmail.com