

Áurea Demaria Silva

**MAIS OU MENOS MÚSICOS:
JUVENTUDE E MODOS DE RELAÇÃO COM A MÚSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Luciane Maria Schindwein

Florianópolis
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Áurea Demaria

Mais ou menos músicos : juventude e modos de relação com
a música / Áurea Demaria Silva ; orientadora, Luciane
Maria Schlindwein - Florianópolis, SC, 2013.

231 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Juventude e música. 3. Trajetórias de
vida. 4. Jovens músicos. 5. Música como profissão. I.
Schlindwein, Luciane Maria . II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

Áurea Demaria Silva

**MAIS OU MENOS MÚSICOS:
JUVENTUDE E MODOS DE RELAÇÃO COM A MÚSICA**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutor em Educação”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade de Santa Catarina.

Florianópolis, ____ de _____ de 2013.

Prof^ª. Dr^ª. Rosalba Maria Cardoso Garcia
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - CED/UFSC

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Luciane Maria Schlindwein (CED/UFSC)
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Ione Ribeiro Valle (CED /UFSC)
Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Kátia Maheirie (CFH /UFSC)
Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Márcia de Souza Hobold (UNIVILLE)
Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Margarete Arroyo (IA/UNESP)
Examinadora

AGRADECIMENTOS

Recebi várias formas de apoio e incentivo ao longo do curso, que foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada, bem como para minha participação nas atividades formativas promovidas pela universidade nesse período. É com alegria e satisfação que agradeço as contribuições recebidas.

Muito obrigada:

Aos professores, professoras, técnicos, técnicas e estudantes que estão e estiveram à frente das equipes de trabalho do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio concedido a esta investigação, efetivado por meio de uma bolsa de estudos.

À professora orientadora Luciane Maria Schlindwein, pela sua presença atenta e dedicada, pelas indicações precisas e conversas, por mobilizar e compartilhar tantos encontros de conhecimento, com as leituras, com outros pesquisadores e estudantes, essenciais para a pesquisa enquanto experiência formativa.

À professora orientadora Olga Celestina da Silva Durand, por convidar-me a pensar sobre a juventude, tema que me trouxe novas perspectivas para pensar a educação e a música. Pela confiança depositada neste projeto, paciência e dedicação, conversas, sugestões e indicações de leitura, que foram fundamentais ao longo desta experiência de formação compartilhada.

Ao professor José Nilton de Almeida e à professora Doris Regina Marroni Furini pela leitura atenciosa ao texto da tese e pelas valiosas contribuições apresentadas no exame de qualificação.

Às professoras Ione Ribeiro Valle, Kátia Maheirie, Márcia de Souza Hobold e Margarete Arroyo por sua disponibilidade e interesse em participar da banca de defesa e discutir a tese aqui apresentada. Agradeço também à professora Andréa Vieira Zanella e ao professor José Nilton de Almeida por aceitarem o convite para a participação na banca como examinadores suplentes.

Aos professores e professoras com quem tiver o prazer de aprender, estudar e discutir os temas da educação: Ernesta Zamboni, Ione Ribeiro Valle, Leandro Belinaso Guimarães, Maria Aparecida Bergamaschi, Paulo Meksenas, Rogério Moura e Wladimir Garcia.

Aos colegas, amigos e amigas, que tive a sorte de conhecer nas disciplinas cursadas, com quem compartilhei nesse tempo momentos de estudo e também de divertimento.

À professora Margarete Arroyo, pelas conversas, e por compartilhar seus vários materiais de pesquisa sobre a juventude. À professora e amiga Viviane Beineke, que teve um papel muito especial nesse encontro.

Ao professor Ramiro Antônio da Costa, pela sua contribuição fundamental enquanto mediador do contato com jovens músicos que participaram da pesquisa.

Aos colegas e amigos que contribuíram com esta pesquisa, com suas respostas, reflexões e pensamentos ao inusitado “convite” de ir para uma ilha deserta levando apenas quinze músicas.

A todos os músicos que aceitaram participar desta pesquisa e contribuir com ela compartilhando suas experiências e conhecimentos. Agradeço imensamente a disponibilidade de tempo para a realização das entrevistas, o acolhimento e interesse em conversar sobre os temas propostos nos encontros.

Aos meus familiares, que estão perto e longe, ao meu companheiro Sérgio, a todos os amigos, pelas palavras de incentivo e de estímulo, pela paciência nos momentos de ausência e desencontro, pela participação singular de cada um nesse meu percurso – gestos tanto mais difíceis de aqui traduzir e dar a conhecer, quanto de agradecer.

Comoquiera que sea, lo que de tal modo denominamos “relativismo” constituye, a su turno, un material empírico que se erige en condición de posibilidad de toda “sensación” o toda “percepción”, así como de toda “cultura”: unas y otras son posibles gracias a la remisión de unas a otras. La diferencia de las culturas, la de las artes y la de los sentidos son condiciones y no limitaciones de la experiencia en general, y otro tanto ocurre con la imbricación mutua de esas diferencias. En términos aún más generales, debería señalarse que *la diferencia del sentido* (en el sentido “sensato” de la palabra) *es su condición, vale decir, a condición de su resonancia.*

Jean-Luc Nancy (2007)

RESUMO

MAIS OU MENOS MÚSICOS: JUVENTUDE E MODOS DE RELAÇÃO COM A MÚSICA

O objetivo deste trabalho foi compreender como os jovens constroem modos de relação com a música, a partir de uma investigação sobre trajetórias de aprendizado musical de jovens músicos profissionais e em processo de formação. Buscou-se dialogar nesta pesquisa com questões e problemas em debate entre os estudos sobre Juventude e Educação, tais como: i) o não reconhecimento, no convívio entre jovens e adultos no espaço escolar, das referências identitárias que os/as jovens constroem em esferas de socialização e sociabilidade para além da escola; ii) a constatação de que há pouco incentivo de políticas culturais e educacionais para o desenvolvimento de atividades artísticas e culturais que mobilizam a juventude; iii) a crise que afeta as instâncias tradicionais de socialização (família, escola) nas sociedades contemporâneas. O eixo teórico da pesquisa foi construído a partir da literatura sobre o tema juventude e música – Arroyo (2007), Dayrell (2005), Durand (2000), Hikiji (2006), Nascimento (2005), Reguillo (2000), Willis et al. (1996) – bem como a partir de autores campo da sociologia da educação e da cultura – Bourdieu (1983), Campos (2007), Charlot (2001), Pais (2003) e Sposito (2003) – e da literatura do campo dos estudos culturais, da etnomusicologia e da educação musical. Na etapa empírica foram entrevistados oito jovens músicos – quatro jovens músicos em formação, com idades entre 14 e 19 anos, e quatro músicos profissionais, com idades entre 22 e 28 anos. O instrumento utilizado na coleta dos dados foi a entrevista semiestruturada individual. As entrevistas foram gravadas, transcritas e transformadas em um material textual no qual foram empregados os procedimentos de codificação e categorização, que são técnicas utilizadas na análise de conteúdo. A categorização do material seguiu os temas abordados nas entrevistas: trajetória de aprendizado musical, usos das mídias e a música como atividade profissional. A análise desenvolvida

permitiu concluir que os jovens músicos entrevistados, ao longo das suas trajetórias, tiveram acesso a uma diversidade de contextos de formação musical, sendo mais frequentes os espaços não formais e informais de educação, e os espaços de educação formal por sua vez, menos frequentes. Entretanto, observou-se que as instituições tradicionais de socialização (família, escola, Igrejas) desempenharam um papel importante nas trajetórias de aprendizado musical dos jovens, possibilitando em alguns casos os primeiros acessos ao saber musical, e em outros a continuidade do aprendizado, até a profissionalização.

Palavras-chave: Educação. Juventude e música. Trajetórias de vida. Jovens músicos. Música como profissão.

ABSTRACT

MORE OR LESS MUSICIANS: YOUTH AND ITS WAYS OF RELATING TO MUSIC

The aim of this study was to understand how young people create ways of relating to music, starting from an investigation on musical learning paths of young professional musicians and music students. In this research, we sought to tackle issues and problems in debate between the studies on Youth and Education, such as: i) the non-recognition, in the conviviality of young and adult people at school, of the identity references that young people build in socialization and sociability spheres beyond school; ii) the observation that there is little incentive of cultural and educational policies for the development of artistic and cultural activities that mobilize youth; iii) the crisis affecting traditional socialization instances (family, school) in contemporary societies. The theoretical axis of this research was built from the literature on youth and music theme - Arroyo (2007), Dayrell (2005), Durand (2000), Hikiji (2006), Nascimento (2005), Reguillo (2000), Willis et al. (1996) – as well as from authors in the field of Sociology of education and culture – Bourdieu (1983), Campos (2007), Charlot (2001), Pais (2003) and Sposito (2003) – and from the literature in the field of cultural studies, ethnomusicology and musical education. In the empirical stage, eight young musicians were interviewed – four young music students, aging from 14 to 19 years-old, and four professional musicians, aging from 22 to 28 years-old. Individual semistructured interview was the instrument used for collecting data. They were recorded, transcribed and processed into a text material in which encoding and categorization procedures were applied. These are the techniques used in content analysis. Material categorization followed the themes approached in the interviews: musical learning path, the use of media and the music as a professional activity. The analysis developed allowed us to conclude that the young musicians interviewed had access to a diversity of musical education contexts

during their careers. Non-formal and informal educational spaces were more frequent. On the other hand, formal educational spaces were less frequent. However, we observed that traditional socialization institutions (family, school, churches) performed an important role in young people's musical learning paths, allowing, in some cases, the first accesses to musical knowledge, and in other cases, the continuity of learning until professionalization.

Key-words: Education. Youth and music. Trajectories of life. Young musicians. Music as a profession.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Preferências musicais de jovens brasileiros (em 2003), conforme os dados da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira” (Abramo e Branco, 2008).....	56
Quadro 2	Incidência de temas na produção sobre Juventude na área da Educação (entre 1980 e 1998), conforme Sposito (2002a, p. 16).....	67
Quadro 3	Incidência de temas na produção sobre Juventude na área da Educação (entre 1999 e 2006), conforme Sposito (2009a, p. 25).....	68
Quadro 4	Esquema apresentado por Willis (1999) no artigo “Notas sobre a cultura comum...”.....	90
Quadro 5	Atividades de fruição cultural e lazer de jovens brasileiros/as com idade entre 15 e 24 anos (em 2003), conforme os dados da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira” (Abramo e Branco, 2008).....	99
Quadro 6	A participação de jovens brasileiros/as com idade entre 15 e 24 anos em grupos (em 2003), conforme os dados da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira” (Abramo e Branco, 2008).....	106
Quadro 7	Perfil dos entrevistados (em 2012).....	112
Quadro 8	Possibilidades de acesso ao saber musical na educação formal nas trajetórias dos músicos entrevistados.....	136
Quadro 9	Possibilidades de acesso ao saber/fazer musical nas trajetórias dos músicos entrevistados.....	151

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 PENSAR A JUVENTUDE DESDE UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E CULTURAL.....	33
1.1 PRIMEIRO EXERCÍCIO	33
1.2 SEGUNDO EXERCÍCIO	40
1.3 TERCEIRO EXERCÍCIO.....	47
2 JUVENTUDE, CULTURA E MÚSICA NA EDUCAÇÃO: ANOTAÇÕES A PARTIR DA LITERATURA.....	51
2.1 IMAGENS, SONS E AS RELAÇÕES ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO.....	51
2.2 OS GRUPOS JUVENIS: UMA CONVERSA COM OS ESTADOS DA ARTE.....	65
2.3 DIÁLOGOS ENTRE JUVENTUDE E ESCOLA E OS SENTIDOS DO “ESCUTAR”	81
2.4 A ESCOLA E A CULTURA	84
2.5 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS CULTURAIS.....	88
3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	97
3.1 A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	97
3.2 AS ENTREVISTAS	108
3.3 A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	109
3.4 APRESENTAÇÃO DOS ENTREVISTADOS.....	112
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO	123
4.1 TRAJETÓRIAS DE APRENDIZADO MUSICAL	123
4.2 A MÚSICA COMO ATIVIDADE PROFISSIONAL.....	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
REFERÊNCIAS	195
BIBLIOGRAFIA AMPLA	217
APÊNDICES	225
ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	227
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	230

INTRODUÇÃO

Uma questão que mobiliza os debates recentes sobre a juventude na área da Educação (incluída aqui a Educação Musical) é o não reconhecimento das culturas juvenis como uma dimensão importante no processo de socialização dos jovens. Nas recomendações direcionadas aos educadores, seja na forma de textos ou exposições em eventos científicos, argumenta-se em favor de uma postura mais aberta por parte da instituição escolar, que favoreça o diálogo com a juventude e com as diversas manifestações culturais com as quais os jovens se identificam nesta fase da vida.¹

Essa questão adquire relevância ao mesmo tempo em que, no Brasil, se observam mudanças na educação, como a ampliação do acesso à escola entre as décadas de 1980 e 1990 (Dayrell, 2007, p. 48). A partir desse momento emergem novos desafios, com o ingresso de “um contingente de alunos cada vez mais heterogêneo, marcado pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência, que delimitam os horizontes possíveis da ação dos jovens na sua relação com a escola” (idem).

O trabalho de Bourdieu (1998b), que abordou os mecanismos de reprodução social, indica como a escola pode contribuir para a conservação das relações sociais, perpetuando as desigualdades ao invés de promover a mobilidade social de estudantes das classes populares. Ao valorizar um tipo de relação com a cultura (transmitido no seio das famílias, produzindo a falsa impressão de uma aptidão inata) a instituição escolar favorece os favorecidos e desfavorece os desfavorecidos, sancionando as desigualdades existentes na sociedade. Em perspectiva semelhante Afonso (2001) argumenta que,

¹ Para uma aproximação a esse debate ver, entre outros, Almeida (2009), Arroyo (2007, 2009, 2010), Brasil (2007), Carrano (1999, 2007), Carrano e Martins (2007), Cenpec (2002a, 2002b, 2002c), Corti e Sposito (2002), Dayrell (2002, 2005, 2007, 2009), Durand (2000), Martins e Carrano (2011), Sousa e Durand (2002) e Sposito (1993, 1999, 2010).

enquanto instituição da *modernidade*, a escola pública foi incumbida da tarefa de ajudar a concretizar o projeto societal impulsionado pelos ideais da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, devendo para isso dar um contributo decisivo para o progresso cultural, científico, e técnico, e para a construção de percursos de emancipação pessoal e social que libertassem os indivíduos das amarras da ignorância e do obscurantismo. Nos dois últimos séculos, através da escola, foi cumprida uma parte desses objetivos e ideais, mas uma outra parte está por cumprir (Afonso, 2001, p. 29, grifo do autor).

Para o campo dos estudos sobre a juventude essa questão adquire centralidade em função do grande número de jovens que, no Brasil, se encontram atualmente fora da escola e da alta incidência do analfabetismo nas famílias com menor renda. De acordo com Sposito (2003b, p.13) “a escolaridade média dos segmentos juvenis [...] tem evoluído positivamente nos últimos anos. Mas continua significativamente abaixo de outros países da América Latina que caminham para uma maior universalização das oportunidades de acesso ao Ensino Médio [...]”. Os dados estatísticos mostram que mais da metade do total da população jovem entre 15 e 24 anos “continuava fora da escola no ano 2000 (cerca de 18 milhões). Destes, a maioria (cerca de 57%) não tinha completado o Ensino Fundamental obrigatório (idem, p.15)”.

Observando a situação da juventude brasileira, no que diz respeito ao acesso às políticas culturais públicas, os dados estatísticos sugerem que há uma escassez de oportunidades de formação cultural no panorama mais amplo. A análise realizada por Brenner, Dayrell e Carrano (2008), sobre os dados levantados por um estudo de abrangência nacional,² identificou um pequeno número de iniciativas

² Em 2003, o estudo intitulado “Perfil da Juventude Brasileira” realizou 3.501 entrevistas com jovens com idade entre 15 e 24 anos, em quase todos os estados brasileiros (em 198 municípios). Esta pesquisa está anexada no

visando a formação e a fruição cultural, tanto por parte do poder público, quanto pelas ONGs. Além da escassez observada, a referida análise mostrou uma disparidade no acesso à cultura entre as diferentes regiões brasileiras, entre áreas urbanas metropolitanas e o meio rural, bem como disparidades no interior de um mesmo município.³ O consumo televisual e radiofônico destacou-se como atividade realizada com mais frequência no tempo livre e no caso da população com menor renda e escolaridade, a presença da televisão e do rádio foi predominante entre outras formas de acesso dos jovens às produções culturais.⁴ Nos comentários conclusivos os pesquisadores descreveram como preocupante o quadro geral levantado a partir das estatísticas:

Os contrastes socioeconômicos da sociedade brasileira se manifestam eloquentemente na desigualdade da qualidade do tempo livre juvenil e no precário acesso a bens, serviços, e espaços públicos de cultura e lazer [...]. Os jovens são fortemente atingidos pela estética das mercadorias que não se situam apenas como bens a serem adquiridos, mas operam como verdadeiros construtores da subjetividade individual e coletiva [...].

livro “Retratos da Juventude Brasileira” (Abramo e Branco, 2008), uma obra coletiva que apresenta, com base nos dados levantados, análises a respeito das seguintes dimensões da vida juvenil: ser jovem, escola, trabalho, valores e referências, sexualidade, drogas, cultura e lazer, mídia, violência, política, participação e direitos.

³ No caso das cidades de médio e grande porte “ainda que a média de equipamentos [culturais] seja elevada, estes se encontram concentrados em centros culturais de difícil acesso físico e simbólico aos setores populares” (Brenner; Dayrell; Carrano, 2008, p. 179).

⁴ Segundo Brenner, Dayrell e Carrano (2008, p. 199), “39% dos jovens brasileiros nunca viram um filme em tela grande [cinema]. Este índice aumenta para 73% quando se trata dos jovens do meio rural [...] 62 % dos jovens entrevistados nunca foram a um teatro; entre os jovens do campo esse índice chega a 83% [...] 92% nunca foram a um concerto de música clássica [e] mesmo a frequência a shows de música como *rock*, *pop*, *hip-hop* é, segundo a pesquisa, inferior a 50% [...]”

A faixa de renda, por sua vez, é condicionante que limita o acesso aos bens e espaços culturais. As respostas dos jovens evidenciam que as políticas públicas não estão fazendo significativa diferença no sentido de possibilitar alternativas de fruição no tempo livre e realização de práticas culturais não dependentes de relações de mercado (Brenner; Dayrell; Carrano, 2008, p. 210-211).

Tanto no âmbito educacional, quanto no âmbito das políticas culturais o interesse investigativo pelas atividades musicais da juventude vincula-se às reflexões sobre as mutações sociais que afetam as sociedades contemporâneas, as quais incidem não somente sobre os jovens, mas também sobre os indivíduos das diversas faixas etárias.⁵ Nesse novo contexto, “ocorre o reconhecimento da perda do monopólio cultural da escola, e a cultura escolar – apesar da sua especificidade – tende a se transformar em uma cultura dentre outras” (Sposito, 2003a, p. 212). Nos estudos sobre a juventude o debate sobre as mutações sociais e a contemporaneidade tornou-se mais intenso a partir de 1995 e proporcionou visibilidade a novos temas e contextos de pesquisa, tais como as relações dos jovens com as mídias, a questão étnico-racial, os grupos e culturas juvenis e a violência. É neste subcampo de investigações – os “temas emergentes” (Corti e Sposito, 2002) – que grande parte dos debates sobre a relação entre juventude e música irá se desenvolver, relacionando-se ao tema das mutações sociais que afetam as instituições de socialização tradicionais. A análise de Corti e Sposito (2002), apresentada no Estado da Arte publicado em 2002, destacou os seguintes aspectos a respeito dos estudos sobre os temas emergentes:

⁵ Para uma aproximação ao debate sobre as mudanças sociais na contemporaneidade ver: Balandier (1997), Certeau (2008a), Dubar (2009), Dubet (1996), Sposito (2003a), Martín-Barbero (2003), Setton (2005) e Silva (2007), entre outros.

no tema *Mídia e Juventude*, notamos um interesse especial sobre a influência da mídia escrita e televisiva sobre os adolescentes, partindo do pressuposto de que os meios de comunicação são meios de (des)socialização/(des)educação concorrentes com a escola; o tema *Grupos Juvenis* aborda especialmente a dimensão cultural dos grupos, quase sempre salientando a importância de seu caráter mobilizador e educativo . [...] esse conjunto revela, em grande parte, o reconhecimento de problemas centrais na ação socializadora da instituição escolar (Corti e Sposito, 2002, p. 204, grifos das autoras).

A pouca abrangência das políticas culturais e a acentuada diminuição do monopólio cultural da escola configuram-se como pontos de partida para as pesquisas sobre os temas emergentes, que, em perspectivas diversas, vem argumentando em favor de uma aproximação com o universo cultural da juventude, pouco conhecido no âmbito institucional (idem). Nesse sentido, os resultados destes estudos visam contribuir para uma reavaliação das ações institucionais, tanto por parte das escolas, quanto por parte das políticas públicas culturais. Argumenta-se sobre a necessidade de “conhecer melhor a distância que se estabelece entre o tipo de jovem que a escola pública supõe ser seu aluno e o jovem que de fato está lá” (Cenpec, 2002c, p. 7). Tal entendimento dialoga com o debate apresentado por pesquisadores que, não somente no Brasil, vem desenvolvendo estudos sobre a juventude no âmbito das políticas culturais:

Os planos de ação ou políticas culturais são desenvolvidos sem uma base real de conhecimentos sobre aquilo que os sujeitos podem realizar ou desejam experimentar [...] (Brenner; Dayrell; Carrano, 2008, p. 178).

Las instituciones públicas y privadas conocen un joven a la medida de sus certezas o supuestos, de sus

escrúpulos e intereses, de sus modelos o expectativas, de sus valores o de su moral. Pero los jóvenes, desde sus prácticas cotidianas, de ocio especialmente, y desde su posición de productores y consumidores de símbolos e identidades culturales, revelan otras dimensiones del ser social, otras formas de vincularse con la realidad. Dimensiones invisibles para quienes no se interrogan por ellos (Cerbino et al., 2001, p. 54).⁶

Los jóvenes no padecen, como siguen suponiendo tantos profesionales y diseñadores de políticas, una vida “sin cultura” simplemente por el hecho de que no prestan atención a las “artes instituidas”, tradicionales y subsidiadas (Willis, 1999, p. 19).⁷

Embora os estudos sobre as mídias e sobre grupos/culturas juvenis sejam, quantitativamente, pouco representativos entre as pesquisas sobre Juventude e Educação o peso explicativo dos aspectos culturais para as análises aí empreendidas parece tornar-se cada vez mais crescente. É com atenção ao debate sobre a “centralidade da cultura” (Hall, 1997) que se propõe e discute uma “perspectiva transversal” na produção de conhecimento sobre a juventude (Sposito, 2010).⁸ Dentro dessa perspectiva, a dimensão

⁶ Tradução livre: “As instituições públicas e privadas conhecem um jovem à medida de suas certezas e suposições, de seus escrúpulos e interesses, de seus modelos ou expectativas, de seus valores ou de sua moral. Porém os jovens, a partir de suas práticas cotidianas, especialmente de lazer, e a partir de sua posição de produtores e consumidores de símbolos e identidades culturais, revelam outras dimensões do ser social, outras formas de se relacionar com a realidade. Dimensões invisíveis para aqueles que não os interrogam” (Cerbino et al., 2001, p. 54).

⁷ Tradução livre: “Os jovens não sofrem, como ainda supõem tantos profissionais e projetistas de políticas, uma vida “sem cultura” simplesmente porque eles não prestam atenção as “artes instituídas”, tradicionais e subsidiadas” (Willis, 1999, p. 19).

⁸ Para uma aproximação a essa perspectiva de análise ver, entre outras, as pesquisas de doutorado de Durand (2000) e Dayrell (2005).

cultural da experiência juvenil se constitui em um eixo de análise a ser considerado de forma concomitante a outros eixos, como a experiência vivenciada pelos jovens nas esferas familiar, escolar e do trabalho (idem). Tal perspectiva acompanha o debate acerca das transformações observadas nos processos de socialização no mundo contemporâneo:

[...] o processo de socialização das formações modernas pode ser considerado um espaço plural de múltiplas relações sociais. Pode ser considerado um campo estruturado pelas relações dinâmicas entre instituições e agentes sociais distintamente posicionados em função de sua visibilidade e recursos disponíveis. Salientar a interdependência entre as instâncias e agentes da socialização é uma forma de afirmar que as relações estabelecidas entre eles podem ser de aliados ou de adversários. Podem ser relações de continuidade ou de ruptura. Podem, pois, determinar uma gama variada e heterogênea de experiências singulares de socialização (Setton, 2002, p. 60).

Considerando a relevância das questões levantadas pelos estudos sobre juventude e educação, esta investigação se contextualiza no campo das relações entre a juventude e a música, seguindo os apontamentos dos estudos que sugerem que a música é um “eixo chave para compreenderem-se os processos de constituição do ‘eu’ na modernidade tardia” (Reguillo, 2000, p. 41). A reflexão que se pretende empreender pauta-se pelas discussões que a literatura vem suscitando sobre o lugar da música na socialização dos jovens. Conforme Sarti (2004),

[...] os jovens caracterizam-se precisamente pela busca de outros referenciais para a construção de sua identidade fora da família, como parte de seu processo de individuação, perante o mundo familiar e social. Necessitam falar de si no plural, recriando “famílias” (como construção de “nós”) fora de seu âmbito

familiar de origem, através dos vários grupos de pares, seja em torno da música, de outras atividades culturais, esportivas ou de outras formas de expressão dos jovens no espaço público. [...] Na relação dos jovens com a família joga um papel fundamental a forma como esta incorpora esses “outros”, estranhos ao meio familiar, que o jovem traz para casa, porque ele neles se reconhece, sendo parte essencial da busca de sentido para a *sua* existência pessoal (Sarti, 2004, p. 123, grifo da autora).

Em uma perspectiva semelhante, Reguillo (2000, p. 44) descreve a música como um “território livre” da tutela dos adultos, que se configura como um lugar chave para o exercício da autonomia dos jovens. Se por um lado é preciso reconhecer que a experiência musical da juventude vincula-se inicialmente ao grupo familiar, a proliferação dos recursos tecnológicos – pequenos gravadores, rádios, reprodutores de CDs e de arquivos de áudio e/ou audiovisuais – vem contribuindo, por sua vez, para uma exploração individualizada dos repertórios musicais. Assim, a autora propõe compreender a relação com a música nesta fase da vida como um movimento em direção aos “repertórios que ‘enganchem’ com a sensibilidade própria, que harmonizem com as tonalidades de uma identidade em processo de configuração” (idem). O sociólogo britânico Frith (2001, p. 422) argumenta, em perspectiva análoga, que “o prazer que a música popular provoca é um prazer de identificação”. A música responde às questões da identidade de maneira muito especial, ajuda a criar “uma espécie de auto-identificação particular”, bem como “um lugar no seio da sociedade” (idem).

No Brasil, algumas pesquisas que enfocaram a relação entre juventude e música, na área da Educação, destacaram que as atividades musicais podem despertar nos jovens o interesse pela profissionalização na área artística e cultural (Carrano, 1999; Dayrell, 2005; Durand, 2000). O debate apresentado nestas pesquisas – com base em depoimentos e observações participantes com jovens

mais ou menos músicos, situados em contextos socioculturais diversificados – indica que os projetos de profissionalização na área musical são muitas vezes representados nos discursos dos sujeitos como um “sonho”, e vividos no entrecruzamento de sentidos contraditórios: algo que se deseja com intensidade – “imaginar-se na condição de” – e, ao mesmo tempo, impossível de ser alcançado.

Durand (2000), que investigou grupos de jovens na cidade Florianópolis (SC), destacou essa questão a partir da experiência com um grupo musical da comunidade do Ribeirão da Ilha, que atuava tanto na Igreja católica desta comunidade, como também em festas e casas noturnas. Esta autora constatou que, nas atividades de produção musical,

[...] a juventude demonstra os seus sentimentos, exerce sua liberdade pessoal, e constrói suas expressões culturais. É também nesse mesmo processo que se cruza o prazer de ser músico com os limites da realidade da vida cotidiana. É sonhando com a profissionalização musical como alternativa social de vida e trabalho, que os jovens vivem suas experiências de serem músicos de bandas e conjuntos musicais (Durand, 2000, p. 161).

No estudo realizado por Dayrell (2005) – que enfocou jovens integrantes de grupos de rap e de funk na região metropolitana de Belo Horizonte – esta questão mereceu destaque ao lado do problema da inserção profissional da juventude de setores populares em ocupações que impõem limitações à existência dos sujeitos. O autor buscou conceder visibilidade ao desejo dos jovens entrevistados de ingressar em uma profissão que pudesse ser não somente uma fonte de remuneração como também de realização pessoal. Em seu estudo, este autor argumenta que,

[...] se a modernização cultural propicia uma reinclusão em relações precárias e marginais, promove também uma reinclusão em um imaginário da

sociedade de consumo [...]. Cria uma sociedade dupla, como se fossem dois mundos que se excluem reciprocamente, embora parecidos na forma: nos dois podem ser encontradas as mesmas coisas e imagens, mas as oportunidades são completamente desiguais. Essa realidade fica visível, por exemplo, nas dificuldades que os jovens enfrentam para implementar seus projetos ligados à carreira musical, desde o acesso a uma formação e um aperfeiçoamento musical até o domínio mesmo dos códigos dominantes no campo cultural (Dayrell, 2005, p. 26).

Pela abordagem das limitações enfrentadas pelos jovens, no que diz respeito à viabilidade dos projetos de profissionalização na área musical tais pesquisas contribuem para elucidar e pormenorizar mais um aspecto da situação preocupante em que se encontra a juventude brasileira, como se buscou comentar a partir dos dados citados no início desta exposição. Entretanto, uma questão que parece ainda pouco presente nesse mesmo debate empreendido pelas investigações sobre juventude e música, e que convém destacar justamente por sua imbricação no problema dos entraves à profissionalização dos jovens é a inconstante trajetória do ensino de música na educação formal no Brasil. Na perspectiva em que se coloca a presente proposta de investigação, a situação do conhecimento musical na educação formal – a música foi instituída como componente curricular obrigatório pela lei nº 11.769 sancionada em 2008 (Brasil, 2008) – necessita fazer parte da já consistente problematização que o campo dos estudos de juventude vem conduzindo acerca das precariedades que assolam a juventude no contexto da sociedade brasileira. Entende-se, portanto, que ao conceder visibilidade à dimensão profissional como um dentre “os modos de relação com a música” (Campos, 2007b), a partir da observação do contexto das práticas musicais da juventude, esse conjunto de pesquisas levanta não somente uma problemática relevante para a linha de pesquisa que vem discutindo o papel da

música nos processos identitários da juventude, mas também um problema que incide sobre o campo educacional de modo geral:

No Brasil, a ausência de uma cultura de educação musical regular nas escolas é um fato, uma realidade que força os pais interessados em que seus filhos aprendam música a procurar vias alternativas. Surge a partir daí uma tradição não formal de estudo [...]. O início deste distanciamento entre música e escola formal data da década de [19]70, quando o ensino de música nas escolas públicas deixou de ser obrigatório. [...] Sem uma organização sólida para a educação musical nas escolas, o estudo da música ainda ocorre principalmente em meios não formais, em conservatórios ou com professores particulares ou através dos processos de autoaprendizagem. Com exceção dos sujeitos que pertencem a grupos religiosos ou a quaisquer outros que estimulem o envolvimento com a cultura, estes aprendizes não-formais têm nos veículos de massa sua principal referência para obter informações (Gohn, 2003, p. 25-27).

Talvez – sugere-se como hipótese para discussão neste campo – a pouca visibilidade do “problema” do ensino de música nas discussões sobre a juventude possa estar relacionada ao fato de que um dentre os objetivos das pesquisas interessadas na participação da juventude em atividades musicais tem sido o de adensar, no contexto educacional recente, os debates que enfocam duas questões reconhecidamente relevantes: o tema da pluralidade cultural e as ações políticas fora dos moldes institucionais. Assim, a necessidade de reconhecimento dos diferentes modos de ser jovem (identificados na diversidade das manifestações culturais) se estabelece ao mesmo tempo em que o tema da pluralidade cultural se insere com mais intensidade e abrangência na pauta dos debates educacionais. A pesquisa sobre juventude “na ótica da diversidade” (Dayrell, 2005, p. 26) é uma proposição que faz parte do movimento que vem questionando a validade de uma “epistemologia monocultural”, e

vem pesquisando outras possibilidades e caminhos, em direção “à(s) epistemologia(s) multicultural(is)” (Veiga-Neto, 2003). Essa perspectiva, até certo ponto, talvez tenha produzido um distanciamento entre as discussões da juventude e o problema da formação musical, considerando que os modelos difundidos de ensino de música parecem mais próximos de uma epistemologia monocultural, justamente a que o campo de estudos sobre a juventude, em suas diversas linhas, vem colocando em questão. A exposição de Penna (1999) acerca da trajetória do ensino de artes no Brasil contribui para elucidar essa questão:

No campo da música, o ensino técnico-profissionalizante dos conservatórios – ou melhor, das escolas especializadas em música de um modo geral, aí incluídos os departamentos de música das universidades – é ainda correntemente reconhecido como um modelo “sério” de ensino de música. Desta forma, as práticas pedagógicas “conservatoriais” – que tomam a música erudita como padrão praticamente exclusivo e a técnica como finalidade em si mesma – influenciam e orientam as ações educativas em outros espaços, inclusive nas escolas públicas de educação fundamental (Penna, 1999, p. 59).

Entretanto, como vários autores do campo da educação musical vêm destacando, a instituição do ensino de música nas escolas regulares tem sido um fator significativo no movimento de revisão epistemológica nesta área, e da reavaliação das concepções eurocêntricas sobre o conhecimento musical (Arroyo, 2007; Penna, 1999; Schroeder, J., 2004; Schroeder, S., 2005). Schroeder (2004) contextualiza essa transformação de concepções ao abordar essa questão do distanciamento entre as áreas da educação e da música:

Tradicionalmente a educação musical tem trabalhado na formação de novos músicos como porta voz da visão técnico-teórica. Ou seja, o tipo de apreciação com que normalmente trabalha é genuinamente

técnico. Essa é uma das características que a mantém um tanto à margem das discussões e decisões propriamente educacionais, visto estar compelida a satisfazer prioritariamente as necessidades do campo artístico. Entretanto, com a progressiva inclusão da música como disciplina nas escolas públicas e privadas, teve início (e ainda está em andamento) um grande movimento de reformulação dos objetivos a serem alcançados nessa nova situação, já que a educação passa a não lidar mais exclusivamente com a formação de músicos. Por consequência, surge a necessidade de reelaboração das estratégias de ensino que até ali se resumiam às pedagogias do ensino dos instrumentos e do canto (Schroeder, J., 2004, p. 9).

Cabe destacar, no contexto desse debate, as contribuições apresentadas por Arroyo (2007), que a partir de um mapeamento e análise da produção científica que enfocou as relações entre juventude, música e escola, evidenciou algumas contradições contidas no discurso que sugere a aproximação da escola com as culturas juvenis como forma de solucionar as tensões e conflitos no espaço escolar. A autora observou que “a literatura revisada focalizou os contextos considerados problemáticos pelos autores o que [...] precisa ser ampliado para as experiências vividas como satisfatórias pelos participantes dos cenários escolares” (idem, p. 30). Arroyo (2007, p. 30) ressalta que tal discurso pode contribuir para generalizar a impressão de que “toda experiência musical dos jovens nestas instituições é limitante ou frustrante”.

Portanto, na perspectiva em que se coloca a presente investigação, convém assinalar as limitações que a ausência da música na educação formal impõe à juventude no contexto da sociedade brasileira, pois,

[...] se um dos principais objetivos da arte na educação básica é democratizar o acesso à cultura, permitindo que as camadas da população menos favorecidas economicamente possam usufruir também dos bens

simbólicos que normalmente são privilégio das elites (e aqui, obviamente não nos referimos exclusivamente ao gênero erudito), caberia à escola não apenas desenvolver as ferramentas perceptivas que permitam compreender esse tipo de arte, como também fornecer referências estéticas, sem as quais todo o conhecimento e práticas artísticas ficarão esvaziados significativamente. [...] É principalmente por meio do contato com a arte que os alunos poderão desenvolver uma percepção estética diferenciada e crítica, seja para o cotidiano, para a cultura popular ou para a arte erudita. Também é pelo contato com os universos estéticos que os alunos poderão dar sentido às suas próprias produções artísticas, situando-as em relação a esses universos pré-existentes, percebendo o caráter dialógico da criação artística [...] (Strazzacappa, Schroeder, S. e Schroeder, J., 2005, p. 79).

Com atenção às advertências de que se deve evitar vincular diretamente formação escolar e futuro profissional (Blass, 2006), no caso do campo de conhecimento musical parece ser necessário colocar essa questão e buscar aprofundar o debate. De fato, é preciso reconhecer que para muitas das “profissões da música” (Vilar Torrens, 2008) não existem ofertas de itinerários de formação no âmbito institucional, e na educação formal. Entretanto, diante da ausência de oferta do conhecimento musical na escola regular, para se ter acesso aos itinerários de formação profissional existentes no âmbito institucional é preciso buscar conhecimentos em outros “lugares da educação” (Afonso, 2001) que não a escola. Nascimento (2005), em sua pesquisa sobre as trajetórias de formação e inserção profissional de jovens trabalhadores das áreas das artes, problematizou essa questão enfocando o acesso à formação universitária na área musical:

Percebe-se, por exemplo, que alguns jovens músicos com formação universitária percorrem caminhos distintos daqueles apontados pelo processo oferecido

pela escola regular. Por exemplo, a escola fundamental e média, que teria como função encaminhar os alunos para a universidade, não o faz necessariamente. Alguém que pretenda chegar a uma universidade de música deve passar por aulas particulares de um professor qualificado ou de uma escola específica. [...] Para tanto, é necessário percorrer caminhos que partem de pontos diferentes em tempos simultâneos, para que se possa convergir no vértice universitário e profissional (Nascimento, 2005, p. 98).

Em síntese, este trabalho de investigação se configura em um contexto complexo da intersecção dos estudos sobre juventude, educação musical e constituição da identidade social de jovens músicos. A pesquisa foi sendo configurada a partir dos seguintes questionamentos: Como jovens músicos se iniciam e se envolvem em atividades musicais? Quais instâncias socializadoras (a família, a escola, grupos de pares, as mídias, entre outras) participam da estruturação das trajetórias de formação musical de jovens músicos? Como os jovens músicos percebem as configurações sociais acerca das profissões musicais? Como se relacionam os jovens com as diversas esferas sociais nas quais estão inseridos tendo em vista esta dimensão da sua identidade social que é o “ser músico”? Nesse contexto de indagações, constituiu-se o problema da pesquisa: **Como e por que os jovens constroem modos de relação com a música em suas trajetórias sociais e profissionais?**

Levantada a questão que se pretende investigar, segue uma breve apresentação dos capítulos que compõem a estrutura deste trabalho. O primeiro capítulo enfoca o caráter socialmente construído das principais noções aqui em pauta – juventude, educação, música – com exercícios de reflexão que percorrem as mudanças de significado das palavras em diferentes momentos no passado e no presente. O segundo capítulo consiste de uma revisão da literatura que enfoca o entrelaçamento das noções juventude, cultura e música, apresentando as principais questões e desafios para o campo da educação, a partir de autores das áreas da educação musical, da

sociologia da educação e da cultura, dos estudos culturais e da (etno)musicologia. No terceiro capítulo, são expostos os aspectos metodológicos envolvendo a etapa empírica da pesquisa, tais como os critérios para a seleção dos participantes, os procedimentos utilizados na coleta dos dados e o plano da análise. No capítulo quatro, apresenta-se a análise e a discussão das trajetórias de aprendizado musical dos jovens músicos participantes da pesquisa e os aspectos envolvendo a música como atividade profissional. Nas considerações finais, apresentam-se as principais contribuições desta investigação tendo em vista as questões e debates levantados.

1 PENSAR A JUVENTUDE DESDE UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E CULTURAL

1.1 PRIMEIRO EXERCÍCIO

No texto de apresentação do livro “Entre o passado e o futuro” Hannah Arendt (2007) apropria-se de ideias de outros escritores para descrever o que entende ser uma crise que se mostra cada vez mais evidente no mundo moderno. A autora versa sobre a perda de um tesouro, sobre uma herança sem testamento. Por meio de metáforas que auxiliam a visualizar a ideia de quebra entre o passado e futuro destaca a existência de uma ruptura que afasta uma herança (um tesouro, que poderia ser o passado) das experiências do presente. Essa ruptura contribui para confundir os mapas que conduzem o pensamento a uma reflexão mais aberta sobre a crise, que não se preocupe em apresentar soluções imediatas que dispensam as dúvidas e as discussões. Uma das preocupações da autora parece ser mesmo dar relevo ao exercício de pensamento, e explicitar que “o homem” é um ser que pensa e que, portanto, não pode (ou não deve) esquivar-se desse exercício de reflexão, para buscar compreender e reconhecer as continuidades e descontinuidades em meio às transformações recorrentes do mundo moderno. Enfatiza-se, nesta obra, a importância da memória como um dos modos de pensamento, que possibilita alcançar “a dimensão de profundidade na existência humana” (Arendt, 2007, p. 131). O antropólogo Georges Balandier (1997, p. 257), ao refletir sobre o tema da crise no livro “A desordem” sugeriu, em perspectiva análoga, que “a interrogação crítica permanece menos na superfície quando reconhece que o status atual da memória está em questão [...]”.

“Com a perda da tradição, perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado” (Arendt, 2007, p. 130). A tradição seria então, voltando à metáfora, o testamento que talvez evitasse a perda do tesouro (da herança). Pois sem testamento é muito improvável conseguir identificar se há alguma herança, quem são os herdeiros, qual sua importância e mesmo o que fazer

com ela. A quebra entre o passado e o futuro apaga as referências que poderiam funcionar como guias de orientação, no exercício de movimentar-se neste mundo.

O fim de uma tradição não significa necessariamente que os conceitos tradicionais tenham perdido seu poder sobre as mentes dos homens. Pelo contrário, às vezes parece que esse poder das noções e categorias cediças e puídas torna-se mais tirânico à medida que a tradição perde sua força viva e se distancia a memória de seu início (Arendt, 2007, p. 53).

Para que a memória possa talvez reconhecer a sua herança, reconhecer certos guias de orientação, a tradição necessita estar viva e ser lembrada. Nesse sentido, o livro de Hannah Arendt (2007) pode ser lido como um mergulho na própria tradição. Uma aula sobre os movimentos de ruptura e continuidade que se observam na história da tradição ocidental, e sobre as formas como esses movimentos ajustam-se às instituições sociais ao passar do tempo, promovendo ora momentos de transformação ora de conservadorismo. A autora busca mostrar que a quebra entre o passado e futuro não resulta das rupturas no interior da tradição, as quais constituem um dos traços do pensamento ocidental, mas sim do desconhecimento da história dessas rupturas, que conduz às compreensões enviesadas, desistoricizadas. Se há tal desconhecimento (ou o fim da tradição), aparecem as cascas, as formas ocas – vazias por dentro, desprovidas de sentido – que são aquelas noções e categorias que exercem seu poder tirânico sobre as mentes dos homens. Portanto,

[...] há um componente experimental na interpretação crítica do passado, cujo alvo principal é descobrir as verdadeiras origens dos conceitos tradicionais, a fim de destilar deles sua primitiva essência, que tão melancolicamente evadiu-se das próprias palavras-chave da linguagem política [...] deixando atrás de si formas ocas com as quais se dão quase todas as

explicações, à revelia da subjacente realidade fenomênica (Arendt, 2007, p. 41).⁹

Para Michel de Certeau (2008a, p. 27) essas cascas ou formas ocas são os “valores” que certos grupos afirmam ser necessário “sustentar”, não em função de uma realidade social, mas sim para que possam continuar usufruindo de certos poderes e privilégios. Certeau (2008a), que também se ocupou das reflexões sobre a “crise”, posicionou-se contra manifestações de inconsciência emergentes em função do mal-estar vivido na sociedade contemporânea. O mal-estar é definido por ele como um momento de incertezas e mudanças, de desacordo entre as “referências fundamentais que organizam a consciência coletiva e a vida pessoal” e o funcionamento das “autoridades” socioculturais que não usufruem mais de credibilidade e aceitação (idem, p. 31). Certeau não interpreta de forma tão pessimista o fato das “autoridades” estarem desacreditadas (ou se encontrarem em vias de degradação), ou ainda de uma ausência de “valores” tanto que coloca estas palavras entre aspas justamente para identificar a presença das formas ocas, ou das ideias de fachada. Há, sem dúvida, uma preocupação em relação à ausência de referências de orientação (assim como apontou Hannah Arendt, sobre o fio rompido da tradição), mas isso não quer dizer que se precise apelar para uma intensificação da ordem e autoridade (no sentido enrijecimento, de torná-la mais dura, repressiva), ou sustentar falsos valores para resolver rapidamente os problemas do mundo atual. Não se trata, segundo o autor, de afirmar “isto” ou “aquilo” como verdadeiras autoridades, mas sim de pensar sobre os momentos de mudança, e refletir sobre *como* as autoridades conquistam (ou não) legitimidade.

⁹ É interessante mencionar, entre outros, os trabalhos em que Jorge Larrosa (2002, 2003) buscou trazer à tona os sentidos da palavra experiência que foram desaparecendo (ou mesmo silenciados) com o passar do tempo, nos campos da filosofia e da ciência. Este autor mostra que, com esvaziamento dos seus significados a palavra experiência chegou a ser utilizada para designar aquilo que seria o contrário da própria experiência.

Um ponto em comum entre esses autores, de percursos de reflexão intelectual e experiências diversas, é certa preocupação com a ida aos extremos, por exemplo, “o desejo de manter a ordem”, ou “a tentação de abandonar a sociedade a seu próprio barco [...]” (Balandier, 1997, p. 162). O caminho aos extremos, nos períodos de mudanças e incertezas, pode oportunizar o fortalecimento dos fenômenos totalitários, “a falsa e trágica vitória da ordem” (Balandier, 1997, p. 260). Portanto, “a proteção contra esta ameaça de realização de uma ordem enganosa e fatal consiste em uma crítica ativa dos mecanismos e dos regimes totalitários, em uma incansável vigilância” (idem, p. 261).

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade proporcionada por ela à reflexão (Arendt, 2007, p. 223).

Como em momentos de crise o mal-estar manifesta-se em diversos lugares, no âmbito político, religioso, social, as preocupações com a educação também ficam em evidência. O descrédito das autoridades conduz a uma queda na capacidade de participação e comprometimento, a uma espécie de retirada que esvazia espaços e instituições. O silêncio é uma das atitudes reveladoras da recusa da não significação, uma negação das autoridades que se tornaram sem sentido (talvez por terem escutado cada vez menos as demandas, ou ainda interpretado os silêncios da forma que lhes pareceu mais conveniente). Nesse sentido, Certeau (2008a) lembra que

[...] é sempre fácil mobilizar os silenciosos e acreditar ser seus delegados tácitos. Mas não se trata de

predispô-los ou de recuperá-los para as fileiras de causas já prontas. Sua invisibilidade corresponde somente à rigidez de tantas fachadas caducas. Por trás desses cenários políticos ou dessas liturgias da repetição, opera-se, no entanto, um imenso trabalho interior que, em virtude de uma política de vistas curtas muitos poderes esforçam-se em não introduzir na discussão pública e congratulam-se por não ouvir. A abstenção, resultado de uma marginalização desse trabalho, manifesta antes, por parte de tantos camponeses, trabalhadores e jovens, uma recusa da não-significação (Certeau, 2008a, p. 32).

O fechamento das posições extremas – a daqueles que se ausentam das instituições e a daqueles que se apegam a elas (ou às suas “ruínas”) por acreditarem que ali está “a verdade” – conduz a uma cisão que, segundo o autor, “dilacera lentamente o tecido de uma cultura” (idem, p. 30). Se essa cisão atravessa também os espaços da educação, pode-se perguntar se há um descrédito acerca das instituições educacionais, se há uma perda de seu significado no mundo atual. Ao mesmo tempo, uma série de iniciativas educacionais de caráter “social” se instala fora dos espaços escolares, não só no sentido de espaço físico, mas por vezes também fora do campo de atuação da escola formal. Emerge um “outro” campo de saberes, advindos das experiências da educação não formal. Em algumas situações a escola não constitui mais uma referência, seja para os jovens ou professores. Entre eles e a escola (ou entre eles mesmos) há desencontros, indiferença. O não reconhecimento de que a escola precisa preparar-se para responder novas demandas e refletir sobre qual o seu papel no mundo atual conduz à alternativa do silêncio (ou “eu não tenho nada a ver com isso”) ou às escolhas por soluções repressivas que pretendem “adequar” todos aos “valores” que devem ser seguidos, porque “sempre foi assim”.

Talvez mais que as crises ou as desordens o que ocupa e mobiliza a reflexão destes autores é certa imobilidade que se instaura nos espaços de discussão e de participação. Balandier (1997, p. 256)

argumenta nesse sentido que “a modernidade é produtora de amnésia, apaga as referências e oculta os ancoradouros do passado, abole para dar lugar ao novo e ao inédito, e valoriza o efêmero em detrimento do durável, esconde a permanência sob a superfície agitada da mudança”. Perceber essas permanências a partir do estudo das origens dos conceitos, dos diferentes sentidos que uma palavra adquire ao longo da história (como propõe Arendt em relação à autoridade e liberdade) ou como o faz Balandier com as ideias de ordem e desordem ou ainda como Certeau (e também os outros dois) em relação à violência é uma proposição apresentada por estas leituras. O exercício de olhar para trás – e todos os autores vão muito atrás mesmo nesse mergulho no passado – não tem, no entanto, o intuito de cultuar o fixo, inerte, “morto”, mas sim possibilitar pensar o presente, as mudanças, e refletir sobre o futuro.

A busca de permanências é a de um apoio a partir do qual o futuro inovador pudesse ser domesticado. O filósofo Gianni Vattimo não fala de outra coisa quando apela a um repensar da herança, a fim de juntar forças ao desejo de “pertencer a este mundo”, à vontade de não ficar ausente por passividade, futilidade ou niilismo trivial. Então a tradição não seria mais o instrumento de um conservadorismo artificial, restritivo e forçado, mas o guia necessário à exploração e à construção do presente (Balandier, 1997, p. 258).

Olhar para trás significa perceber as continuidades que são propostas e que, no entanto, não vêm acompanhadas de receitas ou modelos que servem da mesma maneira para todos. Também não quer dizer que alguém que inicie um “trabalho” como este poderá um dia dá-lo por encerrado, concluído para sempre. Ele é, conforme os caminhos apontados pelos autores aqui citados, um processo de constante reavaliação, uma permanente reconsideração das autoridades e dos guias de orientação, um exercício que Certeau (2008a, p. 38) descreve com a expressão “uma tarefa infundável”.

Assim, um momento de desequilíbrio, de reorganização não necessita ser visto a partir de um ponto de vista negativo, mas como momento privilegiado para perceber novas conformações, o surgimento de novas referências. Ao repensarem as suas heranças a partir de suas experiências próprias convidam os leitores a algum “trabalho” com a tradição, a buscar novas leituras, textos, e histórias. Os saberes históricos, lembra Martín-Barbero (2003, p. 31), “seriam aqueles capazes de interpelar a consciência histórica, o que significaria recuperar menos o que passou do que aquilo do qual estamos feitos, sem o qual não podemos saber quem somos”.

Pensar a juventude em uma perspectiva histórica e cultural pressupõe tomar as questões que são entendidas como específicas dos jovens em relação aos movimentos de transformação ou de continuidade que a sociedade atravessa, e em relação às contradições daí emergentes. Nesse sentido, a juventude não pode ser conflituosa em si, como por vezes dão a entender os discursos e representações disseminados pelas mídias em geral. Os jovens passam por determinados conflitos, assim como os indivíduos de outras faixas etárias. Certeau (2008a, p. 42) sugeriu que a juventude percebe as tentativas recorrentes de imposição de falsos valores, e “denuncia a ficção corrente, exprime a insegurança geral e recusa os discursos oficiais cuja [...] inflexibilidade arrogante dissimula apenas seu papel de sucedâneo ou tapa buracos”. Para Balandier (1997, p. 219) os jovens “animam o debate político à margem das organizações estabelecidas, em função das preocupações concretas e específicas, não políticas. Suas críticas “não exprimem mais a indiferença ou a recusa total do sistema, mas o apelo para realidades e problemas atuais (idem)”. Uma crítica às visões pessimistas da juventude construídas por jornalistas e políticos pode ser encontrada também no trabalho de Michel Maffesoli (2007, p. 20) que argumentou que “os bárbaros não serão talvez aqueles em que logo pensamos, mas os que excluem, os que preferem a escravidão dos espíritos, os homens do ressentimento”. As discussões em torno a essas representações revelam uma articulação entre as palavras “juventude” e “crise” que se tornou natural, comum, e por isso vem demandando um grande

trabalho de desconstrução, como revelam algumas abordagens sociológicas ao tema da juventude que vem se constituindo aportes fundamentais nessas reflexões.

1.2 SEGUNDO EXERCÍCIO

Bourdieu (1930-2002) – que elaborou aportes para se pensar tanto as questões da naturalização dos fenômenos sociais como o tema da juventude – lembra que o sociólogo deve estar atento às divisões (classificações) que se operam na sociedade, pois tais divisões são, segundo ele, arbitrárias.¹⁰ Ao problematizar as divisões entre as idades, enfatiza que “a fronteira entre a juventude e a velhice é um objeto de disputas em todas as sociedades” (Bourdieu, 1983, p. 112). Em sua argumentação recorre a histórias do séc. XVI e também da Idade Média, mostrando como os mais velhos controlavam (manipulavam) a fronteira entre a juventude e a vida adulta por meio da atribuição de características e estereótipos – como, por exemplo, a virilidade e a violência – a fim de controlar o saber, ou de impedir que os jovens nobres ascendessem às funções de poder.

Esta estrutura, que é reencontrada em outros lugares (por exemplo, na relação entre os sexos) lembra que na divisão lógica entre os jovens e os velhos, trata-se do poder, da *divisão* (no sentido de repartição) dos poderes. As classificações por idade (mas também por sexo, ou, é claro, por classe...) acabam sempre por impor limites e produzir uma *ordem* onde cada um deve se manter, em relação à qual cada um deve se manter em seu lugar (Bourdieu, 1983, p. 112).

A discussão de Bourdieu sobre a juventude está em concordância com a problematização apresentada por ele sobre outras formas de classificação (ou fronteiras) como a “identidade

¹⁰ Arbitrário: “que não segue regras ou normas; que não tem fundamento lógico; que apenas depende da vontade ou arbítrio daquele que age” (Houaiss, 2001).

étnica” ou a “região”. Ao tomar como objeto de reflexões questões da identidade “regional” ou “étnica”, Bourdieu (1998) sugere que o pesquisador supere a oposição entre representação e realidade, e busque incluir no real também as disputas entre representações (as representações mentais e também as representações destinadas a manipular as imagens mentais). Deve-se atentar para o fato de que as lutas em torno da identidade “étnica” são mais uma luta pelo poder de classificação, pelo monopólio de fazer ver e fazer crer, fazer e desfazer grupos e de impor a definição legítima das divisões do mundo social (idem, p. 108). Para o autor, o que interessa ao pensar sociológico não as classificações em si, mas o que move as disputas, o que mobiliza determinadas formas de classificação.

De acordo com Bourdieu (1983, p. 113), “somos sempre o jovem ou o velho de alguém. É por isto que os cortes, seja em classes de idade ou de gerações, variam inteiramente e são objeto de manipulações. [...] a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos”. Em uma perspectiva relacional se pode notar que a juventude não possui um significado dado (*a priori*), mas que este se constrói nas lutas, nas disputas. Nesse sentido, o autor aponta as complexidades existentes entre o que ele chamou de *idade biológica* e *idade social*. Assim, jovens de diferentes frações da classe dominante, podem aproximar-se mais de atributos referentes ao mundo adulto, ou aparentar mais juventude, dependendo do tipo de lugar com que se identificam/circulam (tipo de escola, intelectuais, executivos etc.).

Bourdieu propõe uma reflexão sobre as diferenças entre as juventudes, e mais precisamente, entre duas juventudes por meio da comparação das “condições de vida dos ‘jovens’ que já trabalham [‘o jovem operário que nem mesmo tem adolescência’] e dos adolescentes da mesma idade (biológica) que são estudantes [...]” (idem). Com este exemplo busca destacar como dois grupos de jovens de mesma idade podem apresentar diferenças em diversos domínios da existência. Nesse sentido, não poderiam estar incluídos num mesmo conceito de juventude, pois são “universos sociais que não possuem nada de comum” (Bourdieu, 1983, p. 114).

Bourdieu fala sobre os conflitos de geração enquanto “conflitos entre sistemas de aspirações constituídos em épocas diferentes” (idem, p. 118). As aspirações de diferentes gerações se formam “em relação a estados diferentes da estrutura da distribuição de bens e de oportunidade de acesso aos diferentes bens” (idem). As conquistas de uma geração precedente são concedidas imediatamente às futuras gerações. Para o autor muitos conflitos entre gerações são conflitos de aspirações formadas em épocas diferentes. Bourdieu faz menção a um “racismo antijovens”, que segundo ele é mais comum manifestar-se nas classes em declínio, em indivíduos em declínio ou em velhos em geral. Nas classes em declínio observa-se uma defasagem, pois as pessoas perdem aquilo pelo que lutaram toda a vida, e que são privilégios que acabaram se tornando comuns para muitos jovens das gerações seguintes.¹¹

Ao abordar a relação entre o sistema escolar e os conflitos de gerações Bourdieu (1983, p. 119) sugeriu que

[...] em muitos casos, os conflitos vividos como conflitos de gerações serão realizados, de fato, através de pessoas ou de grupos etários constituídos a partir de diferentes relações com o sistema escolar. É na relação comum com um estado particular do sistema escolar e seus interesses específicos, diferentes daqueles da geração que se definia pela relação com um outro estado muito diferente do sistema, que é preciso (hoje) buscar um dos princípios unificadores de uma geração [...].

Nesse sentido, um princípio de unificação de uma geração poderia ser o compartilhamento da situação de desvalorização dos títulos, ou seja, as gerações seguintes conseguem menos rendimento

¹¹ “Evidentemente, os velhos das classes em declínio [...] acumulam todos os sintomas num grau mais alto: são anti-jovens, mas também anti-artistas, anti-intelectuais, anti-contestação, são contra tudo aquilo que muda, todo aquilo que se move, etc., justamente porque eles deixam o futuro para trás, enquanto os jovens se definem como tendo futuro, como definindo o futuro” (Bourdieu, 1983, p. 118-119).

com seus títulos do que as gerações precedentes, o que levaria ao compartilhamento, por parte de uma geração mais jovem, de um sentimento de desencantamento. Mesmo no caso da burguesia, onde os jovens têm que se submeter aos mais velhos, pois a ascensão a determinados cargos torna-se tardia. Assim, os momentos em que as disputas entre gerações aparecem com maior intensidade são momentos em que a trajetória dos jovens e mais velhos entram em choque, quando os recém-chegados empurram os mais velhos para o passado, ultrapassado. Quando os mais velhos conseguem controlar essa busca de ascensão dos jovens, frear as ambições, os conflitos podem permanecer amenizados. Bourdieu também escreve sobre “jovens” – independentemente de idade, podem ter cinquenta anos – que já interiorizaram os limites e que então para estes não será necessário controlar as ambições de ascensão. Assim, “quando o ‘sentido dos limites’ se perde, vê-se aparecer os conflitos a respeito dos limites de idade, que têm como objeto de disputa a transmissão do poder e dos privilégios entre as gerações” (idem, p. 121).

Outro autor que apresenta contribuições ao estudo da juventude é José Machado Pais. No texto “A construção sociológica da juventude” (1990) este autor destacou a importância de se perceber a categoria juventude como um objeto “pré-construído”, romper com as representações correntes (a *doxa* dominante) e realizar uma “reconstrução” da noção de juventude, que em oposição às percepções do senso comum, se pretenda “paradoxa” (quer dizer, contrária à opinião comum).¹² O autor retoma as críticas de Bourdieu em endereçadas à percepção da juventude como uma “unidade social”, como um grupo que possui “interesses comuns”, afirmando que é este o entendimento que predomina nas representações de senso comum: a existência de uma cultura juvenil “unitária”.

¹² Doxa: “sistema ou conjunto de juízos que uma sociedade elabora em um determinado momento histórico supondo tratar-se de uma verdade óbvia ou evidência natural, mas que para a filosofia não passa de crença ingênua, a ser superada para a obtenção do verdadeiro conhecimento” (Houaiss, 2001).

Pais (1990, p. 140) identifica uma questão central para a sociologia da juventude: “explorar não apenas as possíveis ou relativas *similaridades* entre os jovens ou grupos sociais de jovens [...] mas também – e principalmente – as *diferenças sociais* que entre eles existem”. Nesse sentido, apresenta reflexões sobre duas correntes entre as quais a sociologia da juventude tem oscilado (e que ele analisa de maneira aprofundada ao longo do texto): a corrente geracional (que interpreta a juventude como uma “fase da vida”), privilegiando elementos que caracterizariam a “cultura juvenil” de uma geração, em termos etários; e a corrente classista: que identifica a juventude a partir de sua diversificação, diferentes culturas juvenis, marcadas por diferentes pertencimentos de classe, situação econômica, e oportunidades ocupacionais, etc.

Para este autor, alguns dos problemas que afetam a juventude fazem com que ela se configure atualmente como um problema social: inicialmente, a dificuldade de ingresso no mundo do trabalho, que vai desencadear outras dificuldades, como o acesso a uma habitação independente (gerando conflitos entre uma “cultura juvenil” e o mundo dos adultos, convivendo em um mesmo espaço habitacional). Nas décadas anteriores destacou-se o “problema” da “delinquência”, da “marginalidade”, e também dos jovens universitários como protagonistas de uma “crise de valores”.

A vinculação entre juventude e problemas relacionados ao mundo do trabalho reflete um momento atual de crise econômica (geral), que pode acarretar outros problemas sociais. O autor questiona então se o desencantamento e o pessimismo que se percebe no discurso “científico” sobre a juventude não seria um eco (repercussão) de um discurso (os problemas sociais) que atravessa o olhar da geração adulta sobre os mais jovens. Pais então (1990, p. 144) questiona: “em que medida os ‘problemas sociais’ não arrastarão, ou, melhor, não contaminarão as próprias ‘problemáticas sociológicas?’”. Levando em conta que os problemas são percebidos socialmente (problemas de inserção social, de drogas, delinquência, problemas com a escola, com os pais) a juventude deve ser encarada como uma *construção social*.

Buscando realizar uma problematização sociológica a partir desta *construção social* o autor questiona os problemas presentes nas representações correntes sobre a “juventude”. Estes, aparecem nos discursos como os problemas dos jovens, “mas sentirão os jovens estes problemas como os *seus problemas?*” (idem, p. 144). Nesse sentido, transforma o problema social em problema sociológico. “Toda interrogação é um produto da incerteza ou uma pressuposta tentativa de desmistificação de uma certeza dada como inquestionável” (idem).

Pais (1990) também afirma que, muitas vezes, os estudos científicos terminam por reforçar as representações de senso comum ao invés de tentar desmistificá-las. Reforçam-se, assim, *mitos*, que seriam representações sociais, mais do que corresponderiam à realidade.

O autor versa sobre a emergência da juventude (objeto de uma “consciência social”) na sociedade, comentando também o processo de construção e visibilidade da infância. O prolongamento do tempo de infância até a idade adulta fez emergir a juventude e os problemas ligados a essa faixa de idade. No caso dos Estados Unidos, a juventude ganha visibilidade quando os poderes públicos começam a ser preocupar com os grupos de jovens imigrantes e o desenvolvimento de formas de marginalidade social e delinquência (idem, p. 148).

Pais (1990) também abordou neste texto a dificuldade que se observa no ato de “nomear as coisas”. O ato de dar um nome, que se realiza com a intenção de facilitar o entendimento, pode exercer um efeito perverso, de obscurecimento de uma parte das ideias ligadas a um nome.¹³ Assim, a juventude, se pensada como uma fase da vida, por exemplo, pode obscurecer o sentido de diversidade. E, se

¹³ “O paradoxo da questão é que qualquer ideia aparece sempre encapsulada em um nome e, aqui, o mesmo nome – *juventude* – encapsula ideias diferentes. Paradoxo derivado é a tendência de, perante um dado *nome*, nome de algo – com sua ideia inclusa -, deixar de se ver esse algo a que o nome se reporta, isto é, a realidade que se nomeia ou idealiza” (p. 149).

pensada na perspectiva da condição social, obscurecer o sentido de unidade:

Era esse treino que gostaria também de exercitar ao propor que a juventude fosse principalmente olhada em torno de dois eixos semânticos: como aparente *unidade* (quanto referida a uma fase da vida) e como *diversidade* (quando estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros) (Pais, 1990, p. 149).

Tal exercício parte do pressuposto metodológico de que a juventude não é socialmente homogênea. Mesmo considerando a juventude como uma fase da vida, não é possível considerá-la como uma unidade, pois aquilo que caracteriza esta fase como um momento de transição tem oscilado sistematicamente, ao invés de manter certa estabilidade. Assim, o autor recomenda que, ao analisar a juventude como uma fase da vida, deve se pensar não de maneira fixa, mas sim na perspectiva de uma *trajetória biográfica*:

Uma trajetória biográfica pode ser descrita como um conjunto de percursos ao nível de diferentes quadros institucionais, de diferentes espaços sociais, eles mesmos em constante mudança. Deste modo, e como sugere G. Mauger, toda a tentativa de periodização de uma trajetória biográfica (ou de um feixe de trajetórias) deve ter em conta duas ordens de acontecimentos distintos, mas relativamente dependentes: *acontecimentos históricos*, que pautam a evolução das estruturas sociais, e *acontecimentos individuais*, que balizam os diferentes percursos constitutivos de uma trajetória biográfica (mas cujas regularidades reflectem a história de determinadas estruturas sociais) (Pais, 2003b, p. 43).

1.3 TERCEIRO EXERCÍCIO

Em um levantamento e análise de investigações do campo da juventude, Rossana Reguillo (2003) listou um conjunto de características comuns às culturas juvenis de diferentes matrizes identitárias. Segundo a autora, em alguns aspectos, as culturas juvenis da virada do século não mais apresentam a mesma dinâmica que as caracterizava na década de 1980, demandando ao exercício de construção deste “objeto-problema” reconsiderações a partir de novos elementos. Dentre as mudanças observadas, duas indicam a necessidade de uma revisão dos enfoques intragrupais (e das categorias “subculturas” e “grupos de pares”) nas abordagens das relações entre “culturas” e “identidades juvenis”:

- Existe um respeito quase religioso pelo indivíduo que se converte no centro das práticas. Pode-se dizer que a escala é indivíduo-mundo e que o grupo de pares já não é um fim em si mesmo, mas uma mediação que deve respeitar a heterogeneidade [...].
- O bairro e o território deixaram de ser o epicentro do mundo (Reguillo, 2003, p. 23).

A partir de uma perspectiva sociocultural,¹⁴ Reguillo (2003, 2004 e 2007) propõe uma leitura que caminha no sentido oposto àquele de uma valorização demasiada do tribalismo radical e do isolamento dos grupos culturais. As culturas juvenis, a seu ver, compõem “um conjunto heterogêneo de expressões e práticas socioculturais juvenis” [que] “operam como símbolos do profundo mal-estar que afeta às sociedades” (Reguillo, 2004, p. 52); [...] são

¹⁴ Conforme Reguillo (2007, p.16), analisar as práticas juvenis desde uma perspectiva sociocultural significa “tornar visíveis as relações entre estruturas e sujeitos, entre o controle e as formas de participação, entre o momento objetivo da cultura e o momento subjetivo [...]. O enfoque sociocultural implica, então, historicidade, ou seja, miradas de longo prazo, e necessariamente uma problematização que atenda o instituinte, o instituído e o movimento”.

expressões que codificam “através de símbolos e linguagens diversas, a esperança e o medo” (Reguillo, 2007, p. 16). Entretanto, apesar da “enorme diversidade que cabe na categoria ‘jovens’”, quer dizer, “apesar das diferenças (de classe, de gênero, de emblemas aglutinadores)” a tarefa de compreensão das culturas juvenis é preciso situar os sujeitos jovens em um contexto comum: “são filhos da modernidade, da crise e do desencanto” (Reguillo, 2003, p. 103).

El repliegue del Estado benefactor, la fuerza creciente del mercado, la irrupción de los medios de comunicación, el descrédito de las instituciones y actores tradicionales (partidos, iglesias, sindicatos), la globalización, la migración, la fuerza del narcotráfico y del crimen organizado, constituyen no solamente un escenario, sino un entramado complejo, sistémico, multidimensional que son dimensión constitutiva en la que los jóvenes – como categoría socialmente construida, situada, histórica y relacional –, se configuran como actores sociales (Reguillo, 2004, p. 49).¹⁵

Essa perspectiva pode ser observada nos dispositivos metodológicos elaborados pela autora, que possui uma trajetória de trabalhos etnográficos entre as culturas juvenis. Uma combinação entre o enfoque intragrupal e uma abordagem que evite a delimitação dos jovens aos seus respectivos coletivos é apresentada no artigo *El lugar desde los márgenes – músicas e identidades juveniles*. Nesse

¹⁵ Tradução livre: “O encolhimento do Estado benfeitor, a força crescente do mercado, a irrupção dos meios de comunicação, o descrédito das instituições e atores tradicionais (partidos, igrejas, sindicatos), a globalização, a migração, a força do narcotráfico e do crime organizado, constituem não somente um cenário, mas uma rede complexa, sistêmica, multidimensional que são dimensão constitutiva na qual os jovens – como categoria socialmente construída, situada, histórica e relacional – configuram-se como atores sociais” (Reguillo, 2004, p. 49).

texto, Reguillo (2000) descreve o processo de elaboração e análise de um grupo de discussão realizado com jovens vinculados a diferentes matrizes identitárias – movimento punk, tecno (ou eletrônico), movimento gótico, mundo do reggae e cena gruper. Após chegar à conclusão de que o “texto cultural” mais adequado para desencadear a discussão deveria ser uma música (ao invés de uma poesia ou uma fotografia, por exemplo), a autora precisou enfrentar-se com a seguinte questão: “como fazer uma seleção sem afetar os ‘gostos’ tão diferenciados dos participantes, ou, em outras palavras, como não ofender as sensibilidades daqueles que haviam demonstrado que a música era algo mais que um estado de ânimo ou um passatempo?” (idem, p. 43). A solução encontrada para o “impasse” se deu pela escolha de uma música ao mesmo tempo “distante” das identidades dos jovens, porém suficientemente conhecida. Um bolero, que mesmo situado “fora” das identidades representadas, funcionou como desencadeador do debate; os jovens do grupo a reconheceram já que a canção os remetia a algo que todos tinham em comum: era a música dos pais, do México, do passado.

As contribuições do referido artigo para a compreensão das relações entre música e identidade são várias, e dentre elas, destacam-se duas questões relevantes para a reflexão neste momento. Uma, é a preocupação com o fato de que as pesquisas desempenham um papel relevante e ativo no estabelecimento das “verdades” sobre o mundo social. Quer dizer, é preciso lembrar: “uma particularidade do universo universitário é que hoje, nas nossas sociedades, seus veredictos seguramente estão entre os mais poderosos veredictos sociais” (Bourdieu, 2004, p. 116). Nesse sentido, levar em conta a importância da afiliação dos jovens a uma ou outra “identidade musical”, ou seja, abordar no processo de investigação o aspecto insular do fenômeno das identidades juvenis não implicou desconsiderar uma perspectiva macrossocial e as consequências contraditórias que o discurso multicultural vem produzindo nas

sociedades contemporâneas.¹⁶ Nesse sentido, Reguillo (2000) sugere que:

[...] la música en su vínculo con las identidades, no es sólo una manera de decir el mundo, sino y principalmente, una manera de enfrentar la incertidumbre y los “dilemas del yo” que a decir de Giddens (1995), se caracterizan por: a) la unificación frente la fragmentación, b) la impotencia frente la apropiación, c) la autoridad frente a la incertidumbre, d) la experiencia personalizada frente a la mercantilización (Reguillo, 2000, p. 52).¹⁷

Outro aspecto que podemos recuperar dessa experiência de grupo de discussão realizado pela autora está na importância concedida à memória para as reflexões sobre o tempo presente e a sobre juventude. Recorrendo a uma canção que “pertencia” a gerações anteriores foi possível mobilizar conversas com os jovens a respeito das transformações históricas, distinguindo as questões que afetam cada geração a partir das diferenças que puderam ser percebidas nas experiências estéticas passadas e presentes.

¹⁶ Sobre essa questão ver, entre outros, García Canclini (2007), Hall (1997), Safatle (2007), Silva (2000), Veiga-Neto (2006).

¹⁷ Tradução livre: “[...] a música em seu vínculo com as identidades, não é só uma maneira de dizer o mundo, mas e principalmente, uma maneira de enfrentar a incerteza e os ‘dilemas do eu’ que nas palavras de Giddens (1995), se caracterizam por: a) a unificação frente à fragmentação, b) a impotência frente à apropriação, c) a autoridade frente à incerteza, d) a experiência personalizada frente à mercantilização” (Reguillo, 2000, p. 52).

2 JUVENTUDE, CULTURA E MÚSICA NA EDUCAÇÃO: ANOTAÇÕES A PARTIR DA LITERATURA

2.1 IMAGENS, SONS E AS RELAÇÕES ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO

O tempo cada vez maior de imersão das crianças, jovens e adultos em produções e informações veiculadas pelas mídias vem suscitando, na área da Educação, perguntas e discussões sobre as relações que se estabelecem entre o consumo cultural e os processos de construção de saberes, junto a uma preocupação justificada com relação à qualidade das produções midiáticas e sobre seu papel na formação dos sujeitos que as consomem. Segundo Martín-Barbero (2003, p. 17), “as transformações nos modos de circulação do saber constituem uma das mais profundas mutações” pelas quais passa a sociedade contemporânea e “a escola e a família parecem ser as duas instituições mais afetadas”. Essas mudanças manifestam-se “na circulação dos saberes por fora da escola e dos livros e pelo desaparecimento das fronteiras que separavam os conhecimentos acadêmicos do saber comum (idem)”¹⁸.

O distanciamento entre a educação e os produtos culturais (mercadorias culturais) foi objeto de reflexão de Almeida (1994), que em seus escritos, procurou conceder visibilidade às imagens e sons enquanto linguagens de uma “nova oralidade”:

Para nós, o texto escrito é sempre o referencial mais importante, onde se tem a possibilidade de voltar, pensar, refletir. Uma inteligência do mundo mediada

¹⁸ Em perspectivas diversas, vários autores vêm refletindo sobre as mutações observadas no cenário contemporâneo. Ver, entre outros, Almeida (1994), Andrade (2009), Brenner, Dayrell e Carrano (2008), Cenpec (2002a), Certeau (2008a), Coelho (2008), Dayrell (2005), Martín-Barbero (2003), Nanni (2000), Setton (2009), Silva (2007), Tagg (2003, 2011a e 2011b) e Willis (1996).

pela linguagem oral-escrita. Mas não podemos deixar de pensar que nós mesmos, em parte, e uma maioria, totalmente, estamos formando nossa inteligibilidade do mundo a partir das imagens e sons das produções do cinema e da televisão. É também estranho que os programas e teorias de alfabetização não lidem com a “alfabetização” de imagens e sons, com essa moderna forma de entender e agir no mundo (Almeida, 1994, p. 8).

Andrade (2009, p. 15), estudiosa no campo dos estudos sobre a juventude, procurou “evidenciar o sentido formativo que a experiência estética pode assumir no campo da educação”, a partir de um estudo da linguagem da canção popular no Brasil. Ao discorrer sobre o avanço tecnológico, a massificação da cultura, e os reflexos desses processos nas formas de percepção e de aquisição de conhecimento, a autora propôs tomar a cultura jovem enquanto uma “cultura caleidoscópica” (Certeau, 2008a), um recurso interpretativo interessante para o estudo da relação entre a cultura de massa e os processos de construção de saberes.

Por assimilar a rapidez e a fragmentação das linguagens massificadas das mídias, a cultura jovem torna-se uma miscelânea de referências diversas, muito pouco diferenciadas e hierarquizadas. Diante dessa mutação cultural, o conhecimento escolar (sobretudo no ensino médio e no universitário) está muitas vezes defasado e impotente. [...] Lidar com a cultura caleidoscópica é forçar a inteligência a um confronto prático com as linguagens culturais que a informam, problematizando-as. É forjar um sentido formativo no interior do acúmulo de informações, processando sínteses, fisionomias, relações e pontos de vista capazes de organizar juízos, posições, discursos e práticas (Andrade, 2009, p. 16).

Também nessa perspectiva, Willis (1996, p. 112) argumenta que, enquanto os circuitos institucionais ainda apresentam resistência em enfrentar o debate sobre as mídias, “a formação real dos indivíduos transcorre inadvertida e sem regulamentação”, informalmente. Preocupado com o momento de estagnação pelo qual passa a escola formal (mais ainda, no caso das escolas para a população de menor renda), o autor aponta a necessidade de fomentar experiências de aprendizagem que não fiquem “atrás” do conhecimento informal. Seria preciso também desenvolver situações em que se “vinculem os ‘conhecimentos’ do modo informal a outras fontes históricas de informação e conhecimento” (idem, p. 138).

Reconhecer que o “conhecimento cotidiano” e o “conhecimento da cultura de massa” atuam concomitantemente ao “conhecimento escolar” (Silva, 2007, p. 139) não significa minimizar a importância da escola nos processos de aprendizagem. Tomar a cultura comercial como objeto de reflexão e buscar compreender os diferentes usos das produções culturais é uma etapa essencial para que a escola formal possa ocupar no atual contexto um papel mais ativo (Willis, 1996). Ao aproximar-se dos territórios do informal e compreender como se constroem os saberes nesses domínios ainda pouco conhecidos, a escola talvez possa contribuir para que o conhecimento da cultura de massa torne-se “menos opaco” e “mais controlável” por aqueles que com ele interagem (idem). Nesse sentido, Silva (2007) argumenta sobre a relevância de se tomar a cultura comercializada como objeto de reflexão:

O currículo e a pedagogia dessas formas culturais mais amplas diferem, entretanto, da pedagogia e do currículo escolares, num aspecto importante. Pelos imensos recursos econômicos e tecnológicos que mobilizam, por seus objetivos – em geral – comerciais, elas se apresentam, ao contrário do currículo acadêmico e escolar, de uma forma sedutora e irresistível. Elas apelam para a emoção e a fantasia, para o sonho e a imaginação: elas mobilizam uma

economia afetiva que é tanto mais eficaz quanto mais é inconsciente (Silva, 2007, p. 140).

Observa-se que essa questão também vem sendo discutida em estudos mobilizados em aprofundar a compreensão das relações entre música e sociedade (Adell, 1997, 1998; Blacking, 2007; Campos, 2007a, Carvalho e Segato, 1994; Menezes Bastos, 1995, 1998, Tagg, 2003, 2011a, 2011b; entre outros). Vale citar, nesse âmbito, o trabalho de Tagg (2011a, p. 7) que aborda o desequilíbrio entre a importância social da música – “o mais ubíquo dos sistemas simbólicos” – e o tempo e investimento que a educação formal dedica ao seu estudo:

[...] embora a música seja claramente importante na nossa cultura, ainda temos que desenvolver meios viáveis para compreender como toda essa música na mídia afeta as pessoas de fato. A contradição aqui é que, enquanto, por exemplo, a leitura crítica, ou a habilidade de ver abaixo da superfície dos comerciais e outras formas de propaganda são corretamente consideradas como essenciais para uma postura de pensamento independente (embora essas habilidades sejam amplamente ensinadas na literatura ou em estudos culturais), a habilidade de analisar mensagens musicais não o é (Tagg, 2011a, p. 8).

Pode-se destacar a relevância da discussão desenvolvida pelos autores anteriormente citados ao observarem-se os dados estatísticos apresentados em estudos sobre a juventude, os quais indicam que o consumo de música está entre as atividades culturais que os jovens realizam com mais frequência. O livro *Common culture* mostrou que, na década de 1980, 92% dos jovens do Reino Unido com idade entre 20 e 24 anos tinham o costume de ouvir rádio, 87% escutavam discos ou fitas cassete, e 98% da população assistia TV, em média, 25 horas por semana (Willis et al., 1996). Em uma pesquisa sobre hábitos, gostos e referentes musicais de jovens, realizada na Espanha em

2003, 77% dos entrevistados, com idade entre 15 e 24 anos, afirmou escutar música todos ou quase todos os dias (Megías Quirós e Rodríguez, 2003, p. 47). No Brasil, 89% dos jovens com idade entre 15 e 24 anos tinham o costume de ouvir rádio durante a semana e nos finais de semana, 91% assistia TV durante a semana e 87% nos finais de semana, conforme apontou, em 2003, o “Perfil da Juventude Brasileira” (Abramo e Branco, 2008).¹⁹

Como os jovens passam boa parte do tempo ouvindo músicas e assistindo televisão uma linha de investigações vem buscando saber quais músicas os jovens escolhem para ouvir durante o tempo que tem disponível. Os estudos sobre o gosto musical interessam-se em compreender a aproximação dos jovens com determinados gêneros musicais, a partir de algumas questões, tais como: Quais os gêneros mais ou menos predominantes? Qual a influência dos amigos, dos pais, da escola ou das mídias na constituição das preferências musicais dos sujeitos jovens? Observa-se, por meio dos resultados das pesquisas sobre esse tema que os gêneros musicais que figuram nas preferências dos jovens são diversos e que compõem o panorama do que chamamos de música popular.²⁰ O Quadro 1 permite visualizar as preferências musicais de jovens brasileiros apresentadas pelo “Perfil da Juventude Brasileira”.

A música popular é “concebida para distribuição em massa para grupos de ouvintes de grandes dimensões e frequentemente

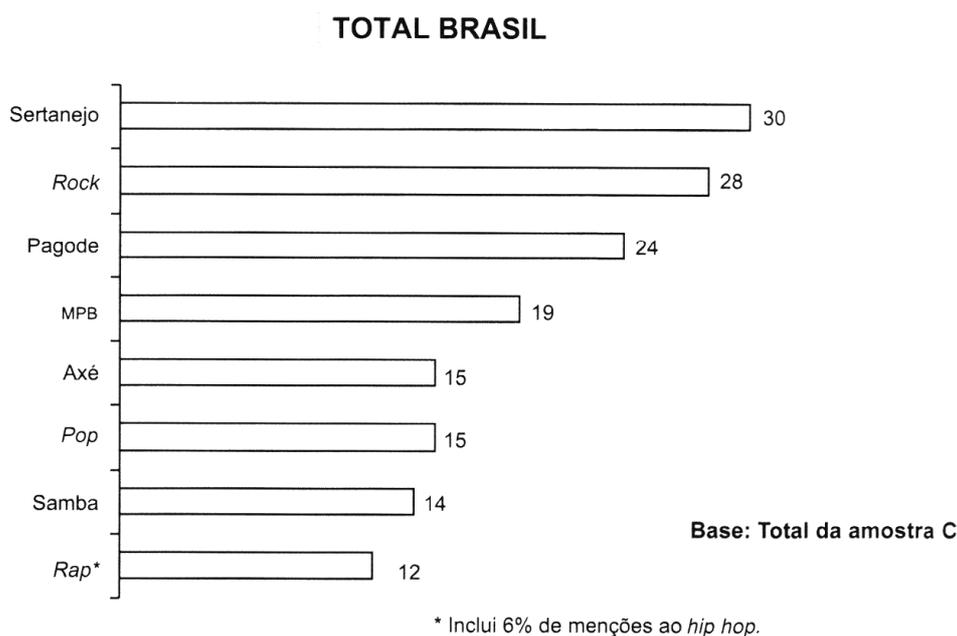
¹⁹ O livro *Culturas juveniles: cuerpo, música, sociabilidad & género* (Cerbino et al, 2001) e o verbete “consumo” do *Vocabulário de música pop* (Shuker, 1999) também apresentam dados similares aos supracitados, a respeito do consumo de música entre jovens. Sobre o tempo de veiculação da música nas rádios e TVs, os dados utilizados por Tagg em suas investigações mostram que “90% do tempo das rádios consistem de música”, enquanto que metade da programação de TV apresenta música em mensagens publicitárias, pano de fundo, ou mesmo na forma de performances musicais (2011a, p. 7).

²⁰ Ver, entre outros, Cerbino et al (2001), Lorenzo Quiles, Torres e Andreu (2008), Megías Quirós e Rodríguez (2003), Quadros Júnior e Lorenzo Quiles (2010), Seren (2011), Shuker (1999) e os quadros 88 e 89 do “Perfil da Juventude Brasileira”, reproduzido em Abramo e Branco (2008, p. 421).

heterogêneos, do ponto de vista sociocultural” (Tagg, 2003, p. 12). Ela é “porém, não somente veiculada, mas tornada possível e abrangida pelo estabelecimento tecnológico-industrial, através da fonografia, inicialmente do disco, do rádio e do cinema falado” (Menezes Bastos, 1998, p. 9). Um dos aspectos constitutivos da música popular é a sua relação com o mercado, ou seja, ela é um produto (“aquilo que é produzido para a venda”), uma “mercadoria cultural” (Willis, 1996).

Quadro 1 - Preferências musicais de jovens brasileiros (em 2003), conforme os dados da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira” (Abramo e Branco, 2008)

87 – GÊNEROS OU TIPOS DE MÚSICA DE QUE MAIS GOSTA (espontânea, em %)



Dos usos que as pessoas fazem diariamente de formas culturais mercantilizadas o que frequentemente se enfatiza é a esfera do consumo em uma perspectiva negativa. A cultura comercializada é um produto que tem como finalidade gerar lucros e nada pode aportar ao desenvolvimento humano e à emancipação. Se por um lado, não é possível desconsiderar a razão de ser desse argumento alguns autores também perguntam se na modernidade atual a

experiência se dá de outra forma que não seja através da mercadoria (Willis, 1996). O debate acadêmico acerca desse tema é consistente e não é recente, mas convive com a denúncia da baixa qualidade da cultura comercializada, um discurso que mesmo desgastado volta e meia vêm à tona e encontra oportunidades para ser reempregado.

As políticas culturais orientadas pelo “modelo da alta cultura” (Willis, 1999) não deixam de propagar certo medo de um declínio cultural e isso funciona como uma justificativa para manter os subsídios que privilegiam as atividades culturais consideradas mais adequadas, as quais são assim valorizadas exatamente por não terem muito a ver com as vivências cotidianas da maior parte das pessoas e porque os materiais nelas utilizados são considerados superiores às formas culturais mercantilizadas. Essas atividades, então instituídas como artísticas, ocupam um lugar social privilegiado e uma posição central nas instituições, que por sua vez, contribuem para estabelecer as fronteiras que separam a atividade cultural adequada daquelas que não possuem valor artístico ou cultural. Mas as instituições não são somente edifícios, mas valores e práticas e mesmo que a presença das instituições na vida das pessoas atravesse um momento de inconsistência é preciso reconhecer que muitos dos valores por elas estabelecidos ainda estão vigentes. Se “a escola e o sistema educacional são exemplos de instituições que distinguem a parte valorizada da cultura, a herança cultural, a história a ser transmitida, da parte ‘sem valor’” (Hall, 2003, p. 257) então um número significativo de pessoas é informado sobre os limites que separam a atividade institucional de outros tipos de atividades. Nesse sentido, as considerações sobre as pesquisas sobre Juventude e Mídias apresentadas nos Estados da Arte podem ser construtivas para se visualizar as contradições em que se encontra a escola, no que diz respeito às reflexões sobre as mídias:

É possível afirmarmos [...] que, na grande maioria dos trabalhos lidos [...], depreende-se um certo tom moralista e missionário de parte dos pesquisadores. Os adolescentes ou jovens, bem como o mundo adulto, deve ser alertado para os riscos de uma socialização

pelas mídias. A capacidade de gestão dos processos criativos de um sujeito receptor é pouco desenvolvida, dando-se ênfase no caráter, se não manipulador, pelo menos, determinante da cultura das mídias no universo jovem. Neste sentido, aconselhamos uma postura que consiga desenvolver novos olhares sobre as diferentes possibilidades de *usos dos recursos e conteúdos possibilitados* pela cultura midiática (Setton, 2009, p. 77, grifo da autora).

García Canclini (1991, p. 1) é um autor importante dentro dessa perspectiva que compreende o consumo enquanto “conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e o uso dos produtos”. Pensar o consumo enfocando a apropriação – “tornar própria alguma coisa” – e o uso – “pôr algo em ação ou a serviço” – significa redimensionar a importância que em geral se concede – seja nos discursos do senso comum ou mesmo acadêmico – ao aspecto controlador e abarcante dos “sistemas da ‘produção’ (televisiva, urbanística, comercial etc.)” (Certeau, 2008b, p. 39). A preocupação com a qualidade dos produtos culturais comercializados, que têm como finalidade o lucro imediato por meio de estratégias de manipulação do público, conduziu a uma ênfase das pesquisas no “produto” em si. A preferência por um dos pontos do *circuito da produção, circulação e consumo dos produtos culturais* resultou em análises parcializadas, e contribuiu para ofuscar outros pontos que compõem o circuito cultural.²¹ Nesse sentido, Certeau (2008a, p. 234) argumenta que “aquilo que uma prática faz com signos pré-fabricados, aquilo que estes se tornam para os usuários ou os receptores, eis algo essencial que, no entanto, permanece em grande parte, ignorado”.

Partindo desse entendimento alguns autores colocam em dúvida os discursos que pretendem denunciar o poder de influência das “mídias” e do “mercado”, mas por outro lado, depositam pouca credibilidade na capacidade de agir do “povo” (ou do “jovem”),

²¹ Um diagrama do circuito cultural pode ser consultado em Johnson (2010, p. 35).

fadado a ter que viver, sem defesas, em uma situação de total manipulação.²² Mesmo que não seja possível subestimar a capacidade de manipulação dos meios de comunicação, cada vez mais se desconfia da ideia de que as audiências estejam em uma posição totalmente passiva. Do ponto de vista da apropriação e do uso, o consumo adquire um caráter ativo, de modo que a própria ideia de produção passa a fazer parte dessa noção, conforme mostram as seguintes teorizações:

A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde *outra* produção, qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (Certeau, 2008b, p. 39, grifos do autor).

²² Em uma perspectiva semelhante Reguillo (2004) analisou discursos sobre a juventude (no âmbito das políticas públicas, das mídias, da academia), enquanto um conjunto de retóricas que têm o “corpo jovem” como objeto de disputas. Conforme a autora, a retórica da inclusão preocupa-se em ocupar o tempo livre e perigoso, com as solicitações de “mais escola” e “mais trabalho”, por vezes encobrindo o fato de que os jovens vêm suspeitando dessas mesmas instituições, e das propostas que estas oferecem. Há também as descrições do jovem como um “nômade feliz” – como se as práticas culturais tivessem sua única razão de ser em uma experiência de prazer desligada do tempo e do espaço. Segundo a autora, por trás dos discursos que caracterizam as atividades realizadas no tempo livre como suspeitas repousa a ideia de que os jovens devem aceitar qualquer escola (e depois, qualquer trabalho). São tentativas de evitar as ações culturais que não são convenientes, ou que estão em desacordo com o que é “social e culturalmente esperado”. Essas retóricas constroem a imagem de um jovem inadequado, incapaz de participar da sociedade, tanto para manifestar seu descontentamento, ou para propor alternativas aos problemas que percebe à sua volta (idem, p. 52).

Em outra caracterização de consumo, proposta por Martín-Barbero, percebe-se que a produção está presente, embora seus “resultados” não possam ser visualizados em um produto finalizado, em uma perspectiva semelhante à formulação apresentada por Certeau (2008b):

O consumo não é apenas reprodução de forças, mas também produção de sentidos: lugar de uma luta que não se restringe à posse dos objetos, pois passa ainda mais decisivamente pelos *usos* que lhes dão forma social e nos quais se inscrevem demandas e dispositivos de ação provenientes de diversas competências culturais (Martín-Barbero, 2008, p. 292).

Nos escritos de Hall (2003) é possível ter acesso a algumas *notas* importantes no contexto dessa discussão, nas quais o autor apresenta uma definição para o popular, a partir de uma problematização de dois entendimentos comuns acerca desse termo: i) “algo é ‘popular’ porque as massas o escutam, compram, leem, consomem e parecem apreciá-lo imensamente” (p. 253) e ii) “a cultura popular é todas essas coisas que ‘o povo’ faz ou fez” (p. 256).

O primeiro deles situa-se no âmbito de uma definição comercial ou de “mercado”, termo que figura no texto entre aspas justamente porque Hall (2003) quer pôr em suspenso um discurso pessimista que facilmente emerge nos debates acerca da indústria cultural capitalista. O entendimento do popular como algo que é consumido massivamente em um processo de manipulação e degradação cultural é insatisfatório, mas não pode ser totalmente desconsiderado. Se, por um lado, o popular não é somente isso – ou seja, não é definido somente pela noção de cultura comercializada – também não é possível sustentar uma ideia do popular totalmente alheia a essa definição.

Nesse sentido, o autor argumenta:

[...] se é verdade que, no século vinte, um grande número de pessoas de fato consome e até aprecia os

produtos culturais da nossa moderna indústria cultural, então conclui-se que um número muito substancial de trabalhadores deve estar incluído entre os receptores desses produtos. Ora, se as formas e relações das quais depende a participação nesse tipo de cultura comercialmente fornecida são puramente manipuláveis e aviltantes, então as pessoas que consomem e apreciam esses produtos devem ser, elas próprias, aviltadas por essas atividades ou viver em um permanente estado de “falsa consciência”. Devem ser uns “tolos culturais” que não sabem que estão sendo nutridos por um tipo atualizado de ópio do povo (Hall, 2003, p. 255).

Em tom irônico e bem humorado este trecho contém uma forte crítica endereçada aos discursos que se satisfazem apenas com a denúncia da capacidade manipuladora da cultura comercializada, geralmente articulados por aqueles que se colocam como defensores de uma “verdadeira” cultura popular, entendida como íntegra, e apresentada como uma cultura “alternativa” ao que é oferecido pelas indústrias culturais. Para Hall (2003) uma perspectiva que aceita descrever o povo em uma posição meramente passiva é extremamente antissocialista e esta seria uma das razões para refutar interpretações assim que se propõem heroicas, mas que são ao mesmo tempo, pouco realistas. Isso porque de fato não existe uma cultura popular íntegra ou pura e as argumentações que se sustentam a partir desse entendimento acabam subestimando a própria força de inserção da cultura comercializada na vida cotidiana de grande parte das pessoas. “Afirmar que essas formas impostas não nos influenciam equivale a dizer que a cultura do povo pode existir como um enclave isolado, fora do circuito de distribuição do poder cultural e das relações de força cultural” (Hall, 2003, p. 255). Essa é uma perspectiva que acaba por afastar as teorizações daquilo que está em jogo nos relacionamentos culturais, e, ao mesmo tempo, é uma recusa ao enfrentamento da questão com toda a complexidade que a envolve.

Uma definição do popular necessita levar em conta esse traço mercadológico e evitar pensar que as formas culturais são coerentes, quer dizer, ou totalmente corrompidas ou totalmente autênticas. É preciso atentar para o aspecto contraditório que está em jogo quando se entra em contato com as representações sociais que são articuladas na cultura comercializada. Se não somos uns “tolos culturais” isso quer dizer que essas representações “não atuam em nós como se fôssemos uma tela em branco”, mas estão constantemente definindo as imagens que fazemos de nós mesmos, na tentativa de ajustá-las à cultura dominante ou preferencial (Hall, 2003, p. 255):

Se as formas de cultura popular comercial disponibilizadas não são puramente manipuladoras, é porque, junto com o falso apelo, a redução de perspectiva, a trivialização e o curto-circuito, há também elementos de reconhecimento e identificação, algo que se assemelha a uma recriação de experiências e atitudes, às quais as pessoas respondem (idem, p. 255).

Como o próprio autor mostra ao longo de sua argumentação as operações de identificação que se passam na esfera do consumo são extremamente sofisticadas e evitar as alternativas teóricas frequentemente disponíveis – a da pureza cultural ou da manipulação – talvez seja um dos grandes desafios para investigações que pretendem lidar com esse tema. Mas, antes de chegar a isso, um passo significativo seria considerar essa parte da cultura popular que são as formas culturais mercantilizadas um tema digno de ser estudado no âmbito da educação formal. Embora não seja possível afirmar que não houve avanços nesse sentido, também podemos dizer a partir do que indicaram os Estados da Arte sobre a Juventude (Almeida, 2009; Setton, 2009) que ainda há muito trabalho a ser feito na constituição de um campo de investigações acadêmicas para a abordagem das relações entre imagens e sons na área da Educação.

Em uma perspectiva próxima Willis (1996) utilizou essa noção do popular (Hall, 2003) em um conjunto de investigações sobre as

atividades cotidianas de jovens com (a partir de) formas culturais mercantilizadas. As investigações de Willis (1996, 1999) têm como pano de fundo um debate sobre com a pouca eficácia das iniciativas de democratização cultural promovidas por instituições educacionais e artístico-culturais, endereçadas aos jovens das classes operárias. Seus trabalhos apresentam uma argumentação consistente sobre a necessidade de ampliação das abordagens acerca da cultura popular mercantilizada no campo da Educação.

Para Willis (1996), os entendimentos comuns sobre o popular (apontados por Hall, 2003) seguem em vigência e parece ainda “óbvio que o mercado cultural global somente oferece cretinização e estupefação para o jovem da classe operária” (p. 113). No diálogo com os discursos orientados nessa perspectiva o autor recorre aos dados estatísticos, que auxiliam no convencimento da necessidade de teorizar sobre o espaço que as novas mídias culturais e comerciais ocupam na vida cotidiana atual. Os dados estatísticos possibilitam visualizar o que se passa no “mundo real” de grande parte da população, e funcionam como um convite à abertura dos “circuitos institucionais seguros e autoconfirmativos”:

Como sempre, há uma discussão a expor sobre as estatísticas. Se, se incluem as visitas que se fazem uma vez na vida, e se esconde isso em notas de rodapé de tipo metodológico podem-se extrair taxas de presença a Museus e Galerias de mais de 30%. Se, porventura, se olha a presença mais regular, as taxas de concorrência a estes lugares e as visitas não organizadas (escola, educação superior) ao teatro tradicional, só alcançam cerca de 5% da população, menos ainda para os menores de 25, menos ainda para a classe trabalhadora, menos ainda para os desempregados. Por outro lado, podemos passar, em média, vinte horas ou mais assistindo televisão a cada semana. E 92% das pessoas jovens escutam rádio regularmente, e 87% discos ou fitas [...] (Willis, 1999, p. 22).

O contato dos jovens com as mídias é um “fenômeno empírico que cobra o aprofundamento de investigações e estudos” e ainda há muito a se saber sobre esse “traço característico das contemporâneas culturas juvenis” (Brenner; Dayrell; Carrano, 2008, p. 190-191). Nesse sentido, os autores se preocupam mais em dar visibilidade a esse aspecto enquanto fenômeno relevante para as investigações sobre a juventude (evitando os julgamentos pessimistas) e direcionam suas críticas a pouca oferta de políticas culturais por parte do poder público. A análise de Brenner, Dayrell e Carrano (2008) apresenta um convite a enfrentar essa difícil tarefa que é o estudo da imersão dos jovens em um ambiente de formas culturais mercantilizadas:

Um desafio é, portanto, analisar processos sociais de leitura e codificação que os jovens praticam na relação com as programações de rádios e emissoras de televisão. Sem ignorar os poderes desses meios, mas reconhecendo que os sujeitos não estão inertes no processo, dever-se-ia perguntar o que os jovens produzem a partir daquilo que é produzido, especialmente por rádios e TVs abertas que se constituem como os meios mais disponíveis para a maioria dos jovens brasileiros, sejam urbanos ou rurais (Brenner; Dayrell; Carrano, 2008, p. 191).

Uma via, sugerida por Hall (2003) e Willis (1999) para enfrentar esse desafio é explorar o aspecto contraditório das formas culturais. O argumento contra a cultura comercial é que ela “funciona através de *mercadorias*, e que as *mercadorias* são produzidas com um fim lucrativo e não para o desenvolvimento humano ou a emancipação” (Willis, 1999, p. 23). As mercadorias, em sua forma *fetichizada*, quebram os vínculos com os significados precedentes e ocultam as conexões com as relações sociais de produção: “a forma mercadoria se separa de sua própria história e de

sua própria comunicação intrínseca” (idem). No entanto, assim como as mercadorias culturais são produtos de um processo elas também funcionam como matérias-primas da produção de sentidos que se realiza no consumo cultural (Willis, 2005). O “trabalho” realizado com as mercadorias culturais – combinação, recombinação, reenfoque, exploração de “outros” usos etc. – gera os produtos que servirão como materiais para outros trabalhos simbólicos, realizados em grupos ou individualmente, assim sucessivamente. O aspecto contraditório das mercadorias culturais reside na coexistência dessas duas forças: o fetichismo (falta de comunicação) e a “habilidade de comunicar significados, do objeto ao humano, e por fim, de humano a humano” (idem).

2.2 OS GRUPOS JUVENIS: UMA CONVERSA COM OS ESTADOS DA ARTE

Entre as iniciativas para a consolidação de um campo de investigações sobre juventude no Brasil destacam-se alguns balanços da produção discente realizada no âmbito da Pós-Graduação. Em 2002, foi publicado um Estado da Arte que abrangeu as pesquisas sobre juventude realizadas na área da Educação entre os anos de 1980 e 1998 (Sposito, 2002b). Em 2009, foi publicado outro Estado da Arte, em dois volumes, abrangendo as pesquisas realizadas nas áreas de Educação, Ciências Sociais e Serviço Social, entre 1999 e 2006 (Sposito, 2009b, 2009c).

Estas publicações apresentam resultados de um trabalho de organização sistemática, apreciação crítica e análise da conjuntura na qual se situa a pesquisa sobre juventude no Brasil. A partir dos resultados das investigações os pesquisadores que participaram da elaboração dos Estados do Arte levantaram uma série de problemáticas relevantes para este campo, as quais podem ser tomadas como pontos de partida para novas propostas de investigação. Os avanços e as lacunas observadas no conjunto dos trabalhos – em relação aos temas abordados, bem como no que diz respeito às teorias e abordagens metodológicas – contribuem para o avanço horizontal e acumulativo do conhecimento sobre a juventude

(Dayrell et al., 2009, p. 106; Sposito, 2009a, p. 40). As três publicações estão disponíveis para consulta na internet, nos *sites* do Inep (Sposito, 2002b) e do Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense (Sposito, 2009b, 2009c).

Os dados quantitativos apresentados no Estado da Arte publicado em 2002 indicam que 2,32% das pesquisas sobre juventude na área de Educação (entre 1980 e 1998) tiveram como tema os grupos juvenis. De um total de 387 trabalhos o tema dos grupos juvenis foi focado em 9 dissertações de mestrado (Quadro 2). As pesquisas que enfocaram este tema foram discutidas e analisadas nos Estados da Arte no capítulo intitulado “A pesquisa sobre juventude e os temas emergentes” (Corti e Sposito, 2002).

O tema “grupos juvenis” foi caracterizado como um tema emergente, situando-se entre “um conjunto recente de preocupações acadêmicas e, portanto, em processo de constituição” (Corti e Sposito, 2002, p. 216). A presença dos grupos juvenis nas investigações em Educação, embora quantitativamente pequena, foi avaliada positivamente por indicar uma abertura dos olhares de educadores para as relações que os jovens estabelecem em outras esferas sociais, além do espaço institucional escolar:

Uma característica especialmente interessante dos temas “emergentes” é sua forma diferenciada e pouco tradicional de indagar a instituição escolar. Assim, mesmo elegendo a escola como *locus* do estudo, muitos trabalhos reconhecem e investigam a existência de contextos alternativos de socialização e educação, como os grupos juvenis e os meios de comunicação de massa, e manifestações culturais cuja influência sobre a educação escolar tem se mostrado cada vez maior. Por esse motivo, os temas “emergentes” acenam novos caminhos para a pesquisa sobre Juventude que permitem contemplar dimensões da escola pouco visíveis aos enfoques teórico-metodológicos tradicionais da área (Corti e Sposito, 2002, p. 204).

Quadro 2 – Incidência de temas na produção sobre Juventude na área da Educação (entre 1980 e 1998), conforme Sposito (2002a, p. 16).

TEMAS	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL	%
Jovens, mundo do trabalho e escola	73	7	80	20,67
Aspectos psicossociais de adolescentes e jovens	67	9	76	19,63
Adolescentes em processo de exclusão social	57	7	64	16,53
Jovens universitários	40	14	54	13,95
Juventude e escola	45	5	50	12,91
Jovens e participação política	15	8	23	5,94
Mídia e juventude	11	2	13	3,35
Jovens e violência	8	3	11	2,84
Grupos juvenis	9	0	9	2,32
Jovens e adolescentes negros	4	0	4	1,03
Outros	3	0	3	0,77
TOTAL	332	55	387	100

A análise das pesquisas realizadas entre 1999 e 2006 mostrou que houve um crescimento do tema dos grupos juvenis, que foi focado por 21 trabalhos. No entanto, também se observou que o número total de pesquisas sobre juventude na área da Educação cresceu, somando neste período mais recente, 971 trabalhos. Por conta disso, o tema dos grupos juvenis avançou numericamente, mas em termos relativos manteve quase a mesma porcentagem do período anterior, somando 2,16% do total das pesquisas sobre juventude (Quadro 3).

Quadro 3 – Incidência de temas na produção sobre Juventude na área da Educação (entre 1999 e 2006), conforme Sposito (2009a, p. 25).

TEMA	NÚMERO DE DISSERTAÇÕES E TESES	%
Juventude e escola	173	17,82
Jovens universitários	126	12,98
Adolescentes em processo de exclusão social	81	8,34
Jovens, sexualidade e gênero	76	7,83
Jovens, escola e trabalho	61	6,28
Jovens, mídias e TIC	61	6,28
Juventude e trabalho	47	4,84
Jovens negros	46	4,74
Estudos psicológicos/psicanalíticos sobre juventude	45	4,63
Juventude rural	35	3,60
Participação e cultura política	34	3,50
Jovens portadores de necessidades especiais	33	3,40
Estudos históricos sobre juventude	27	2,78
Grupos juvenis	21	2,16
Jovens e meio ambiente	21	2,16
Jovens e substâncias psicoativas	16	1,65
Juventude, lazer, consumo e sociabilidade	14	1,44
Jovens e família	13	1,34
Jovens e religião	9	0,93
Jovens e violência	6	0,62
Jovens, modos de vida e socialização	5	0,51
Jovens e esportes	5	0,51
Jovens e corpo	4	0,41
Jovens e saúde	4	0,41
Jovens indígenas	4	0,41
Jovens no/do estrangeiro	2	0,21
Outros	2	0,21
TOTAL	971	100,00

A pouca visibilidade do tema grupos juvenis no conjunto das pesquisas foi um aspecto destacado na análise de Almeida (2009):

É impossível não observar o baixo número de estudos sobre grupos juvenis desenvolvidos na área de Educação; apesar de se constituir um campo poroso a diferentes temas não imediatamente relacionados ao universo institucional escolar, os pesquisadores vinculados à área da Educação ainda apresentam resistências em considerar o jovem para além da figura

do aluno/estudante, bem como têm dificuldades para reconhecer e legitimar outros espaços/tempos nos quais os atores juvenis agem – individual ou coletivamente -, exercitam autonomamente processos de criação cultural, de relações de poder, gestam representações a partir de seus próprios modos de socialização e sociabilidades, fora do alcance do “instituído e instituinte grupo da escola” (Cândido, 1964) ou de outras esferas socializadoras tradicionais como a família e o trabalho (Almeida, 2009, p. 128).

Além do aspecto quantitativo do conjunto de pesquisas Corti e Sposito (2002) e Almeida (2009) abordaram em suas análises questões referentes aos recursos teóricos e metodológicos utilizados nas investigações. As novas problemáticas e demandas que o tema dos grupos juvenis introduz na agenda já extensa das preocupações da área da Educação requerem revisões, deslocamentos, diálogos entre disciplinas e cruzamentos entre campos de conhecimento que às vezes são “novos”, isso dependendo da trajetória de formação de cada pesquisador. Os estudos revelaram uma tendência, a “escolarização” das culturas juvenis, uma simplificação e artificialização dessas práticas (Dayrell, 2007, 2009), uma “busca de alternativas pedagógicas para a instituição escolar” (Corti e Sposito, 2002, p. 216). Corti e Sposito (2002) observaram que,

[...] as dificuldades teóricas enfrentadas pelos pesquisadores remontam justamente ao entrecruzamento de seus temas com a Educação, já que essa área não dispõe, ainda, de um corpo de conhecimentos consolidados em torno de problemáticas novas, como, por exemplo, a dos grupos culturais juvenis. O encaminhamento da maioria dos pesquisadores nesse sentido é incorporar a literatura específica do tema investigado [...] e “enxertar” literatura da área de Educação, o que, por vezes, faz com que o autor se distancie dos seus objetivos iniciais (Corti e Sposito, 2002, p. 216).

Almeida (2009) também abordou o aspecto quantitativo das pesquisas sobre os grupos juvenis, com uma crítica incisiva endereçada à área da Educação. É interessante notar, no entanto, que a pequena quantidade de pesquisas e as dificuldades teórico-metodológicas são dois problemas interligados, de maneira que um concorre para o não avanço das soluções no âmbito do outro. Se, como observaram Corti e Sposito (2002), o tema dos grupos juvenis acaba assimilado ou esvaziado em função das preocupações institucionais e/ou curriculares, são vários os aspectos das práticas culturais que podem passar despercebidos deixando de contribuir na construção do objeto de investigação. Muito daquilo que é “o jovem para além da figura do aluno/estudante” (Almeida, 2009, p. 128) deixa de ser observado, tomado como relevante, instigante, como algo que merece ser notado. E se não há novas questões a serem enfrentadas, não há necessidade de uma mobilização em torno delas, levando a uma espécie de fechamento para as “novas leituras” no contexto da formação de pesquisadores. Para os analistas do tema (Corti e Sposito, 2002; Almeida, 2009) uma das razões do pouco aprofundamento observado nas investigações está na apropriação restrita da literatura disponível nas áreas das Ciências Sociais – a Antropologia e a Sociologia – as quais poderiam prover “novas” referências à Educação, considerando o lastro de discussão que já possuem sobre o tema dos grupos juvenis. Talvez de alguma forma as questões colocadas por essas áreas não sejam percebidas como relevantes para as investigações da Educação, tendo em vista essa mesma situação de fechamento que mencionamos.

Outro aspecto enfocado foi certo isolamento observado no campo dos estudos sobre a juventude. Os comentaristas observaram que, por vezes, há pouca vinculação entre os problemas considerados *da* juventude com as problemáticas sociais mais amplas (Almeida, 2009; Sposito, 2009c). No caso dos grupos juvenis, isso ficou evidente, segundo Almeida (2009), nas abordagens sobre a pós-modernidade que dialogaram pouco com os problemas sociais da sociedade brasileira e da América Latina, o que por sua vez não

possibilitou contribuições mais pontuais nesses contextos. Os trabalhos realizados nas áreas das Ciências Sociais foram considerados aqueles que trataram do tema de maneira mais consistente e em sua complexidade (idem). Em uma perspectiva mais abrangente os Estados da Arte ofereceram contribuições que ultrapassam o âmbito dos debates sobre a juventude: além de se constituírem em um aporte aos investigadores interessados no tema estas publicações também enfocaram alguns aspectos das condições de produção do conhecimento no contexto acadêmico brasileiro (Sposito, 2009c, p. 39-40).

Essas considerações chamam atenção para a complexidade de um objeto de estudos como o das práticas culturais dos jovens. Como sugeriu Martín-Barbero (1998, p. 22), é “um objeto nômade, de contornos difusos”, que desafia as ferramentas teóricas e metodológicas dos campos de conhecimento e suas fronteiras, solicitando caminhos investigativos abertos aos diálogos interdisciplinares. Essa necessidade de aproximação entre áreas de conhecimento, que envolve a busca das ferramentas teóricas mais adequadas ao objeto de investigação conduz novamente ao desafio abordado na seção anterior, sobre as imagens e sons: a ausência da música popular como tema de investigação nas áreas da educação e da educação musical.

Pesquisadores da área de música há algum tempo chamam a atenção para a ausência da música popular nos currículos dos cursos universitários, uma fratura observada na formação dos novos músicos (e pesquisadores). Aharonián (2004, p. 60) argumenta, nesse sentido, que “[...] a linguagem culta é uma das duas linguagens musicais paralelas do nosso sistema cultural, e que a negação de qualquer uma delas – o culto ou o popular – significa um empobrecimento da informação que subministramos aos cidadãos de amanhã”. Tagg (2003, p. 10), em uma perspectiva semelhante, fala sobre a necessidade de “sermos capazes, como professores de música, de lidar com estudantes cujo panorama foi mutilado por aqueles que apresentam a ‘música séria’ como não podendo ser ‘divertida’ e a ‘música de entretenimento’ como não tendo, nunca,

alguma implicação séria”. Nos escritos destes autores é possível ter acesso a uma discussão extensa a respeito das problemáticas que emergem no âmbito da formação musical em função das perspectivas teóricas e metodológicas predominantes (frequentemente pensadas para as abordagens da música erudita) em vários aspectos insuficientes para abordar a música popular (em meio ao argumento ainda vigente de que a música popular é que não estaria a altura das ferramentas de análise consideradas “universais”). Podemos mencionar ainda o estudo de Schroeder (2005) sobre os pressupostos que embasam os escritos e as propostas de educadores musicais, que revelou a recorrência de ideias pouco questionadas e que acabam funcionando como crenças. A superioridade da música erudita sobre as demais manifestações musicais seria uma das crenças que segue balizando as ações dos professores nos espaços de formação. Segundo a autora,

[...] a principal justificativa para o uso educacional da música erudita repousa na ideia de que, além da teoricamente indiscutível superioridade estética [...] ela seria a mais completa, pois conteria todas as outras possibilidades musicais [...]. Nessa linha de raciocínio, o estudo da música erudita ocidental seria mais incluyente, uma vez que ela seria a forma mais evoluída de linguagem musical, e portanto, englobaria todas as formas que lhe são consideradas inferiores (Schroeder, 2005, p. 21).

Enquanto crenças assim seguem contribuindo para a manutenção de fechamentos nos espaços de formação dos pesquisadores – não somente na área da educação musical considerando o que foi argumentado até aqui – a pesquisa sobre a música popular não ficou estagnada e se desenvolveu por outros caminhos, além das fronteiras da área do conhecimento musical (Aharonián, 2004; Adell, 1998; Tagg, 2003). Nesse aspecto, os comentaristas dos Estados da Arte (Corti e Sposito, 2002; Almeida, 2009) acertam em cheio ao afirmarem que grande parte das

referências importantes para o estudo dos grupos juvenis e culturas juvenis (e podemos acrescentar aqui também para o estudo da música popular em geral) estão situados na literatura das áreas das Ciências Sociais. Como bem lembrou Schroeder (2010, p. 1), “a música não é monopólio dos músicos e muito menos dos músicos escolarizados. Ao contrário de outros conhecimentos [...] que se produzem e se consomem prioritariamente nas instituições de ensino e pesquisa, a música é produzida e consumida prioritariamente na sociedade”. E isso certamente não passou despercebido pelas áreas de conhecimento envolvidas na constituição de um campo de investigações sobre a música popular. De acordo com Adell (1997, p. 2),

[...] o estudo das estruturas musicais é a área de competência tradicional do musicólogo. Estudar a sociedade é a do sociólogo. Apesar disso, foi a sociologia e não a musicologia a primeira a levar em consideração a música na sociedade de massas como objeto de estudo digno de atenção. Os esquemas do gosto musical, do consumo, da recepção, as estruturas das instituições e dos organismos musicais foram descritos, sublinhando com frequência seu papel central e a ubiquidade da música popular na vida cotidiana da sociedade industrializada, muito antes que os musicólogos tenham se dignado a “descer” aos territórios da realidade cultural das pessoas que os rodeiam.

Esse reconhecimento da importância da Sociologia, enquanto área que impulsionou os estudos sobre a música popular, pode ser encontrado em vários escritos de (etno)musicólogos que vem enfrentando o desafio de instituir e consolidar a pesquisa sobre a música, seja popular ou não, nos espaços acadêmicos.²³ Nota-se uma espécie de preocupação com uma reciprocidade entre as áreas, como

²³ Ver, entre outros, Aharonián (2004), Frith (2001), Menezes Bastos (1995) e Tagg (2003, 2011b).

revela a afirmação de Tagg (2003), de que o trabalho realizado pelo sociólogo deixa o musicólogo em uma posição vantajosa na incursão pelo campo da pesquisa em música popular, já que este pode se beneficiar dos conhecimentos que a Sociologia disponibiliza sobre o tema. Menções assim têm sido importantes como uma forma de recuperar a trajetória da emergência da música popular como objeto de investigação, pois no momento recente, em que os (etno)musicólogos começam a ocupar mais espaço nesse campo e a constituir um conjunto de pesquisas sobre a música popular se institui um embate ao redor das especificidades deste objeto de conhecimento, como revela o trecho que segue:

Em música popular, muitos dos estudiosos não têm suficiente formação musical e provêm majoritariamente de outras disciplinas, como a sociologia ou a antropologia, as quais constituem um aporte muito valioso quando se respeita o fato musical, mas podem transformar-se em um exercício inútil quando se perde de vista a condição de música da música. [...] A aparição de sociólogos e antropólogos permitiu elevar o nível acadêmico, mas não conseguiu deixar clara a necessidade de que quando se fala de música se possa começar e terminar no próprio fato musical (Aharonián, 2004, p. 65).

Esse embate é ainda bastante presente nos espaços acadêmicos e é importante refletir sobre esse “dilema” para compreender os seus vieses e evitar a disseminação dos fechamentos entre esses campos do saber. A experiência desse impasse parece ser inevitável aos pesquisadores interessados em abordar a música popular (e as culturas juvenis) considerando a situação observada nos espaços de formação em um período relativamente recente. Diante da tarefa de elaborar um projeto de investigação no âmbito desses temas é necessário confrontar-se com um *corpus* significativo de estudos das Ciências Sociais com os quais por vezes se torna difícil estabelecer uma identificação – por diversas razões como o desconhecimento das

teorias que fundamentam os estudos, desconhecimento dos conceitos utilizados, etc. E o que não é menos importante, a própria ausência da música nos escritos, já que as análises consistem muitas vezes de análises de letras de músicas, embora isso pareça resultar da ausência, já mencionada neste capítulo, de uma “alfabetização” na cultura das imagens sons (Almeida, 1994). Assim, da mesma maneira que observaram Corti e Sposito (2002) a respeito das pesquisas sobre os grupos juvenis, em muitas investigações sobre música popular em um contexto mais amplo também se observam os “enxertos” de referências teórico e metodológico, em que as literaturas de música e de ciências sociais coexistem no espaço de um mesmo estudo, mas com pouca permeabilidade ou comunicação entre elas. No atual momento já se notam muitos avanços, por exemplo, o reconhecimento de que as pesquisas envolvendo a música popular necessitam ser pensadas como uma tarefa interdisciplinar e o fomento de investigações em grupo, que possibilitam contribuições respeitando as especificidades de cada campo de conhecimento. Mas ainda há muito trabalho a ser feito para a conquista da legitimidade acadêmica dos estudos envolvendo a música popular, pois ainda estão em curso as práticas que contribuem para que esse tema continue ocupando uma baixa posição na hierarquia dos objetos de investigação.²⁴ No atual momento, os embates entre as áreas da música e das ciências sociais por vezes vêm à tona, revelando entre outros aspectos, certo desconhecimento acerca da trajetória dos estudos acadêmico sobre a música popular bem como certo desconhecimento da lacuna deixada pela própria área musical nesse campo de investigação.

Diante desse cenário, pode ser contributivo sugerir que os desafios que os grupos e culturas juvenis, como objeto de investigação colocam para a área da Educação apresentam muitas semelhanças com os desafios que a música popular, como objeto de investigação coloca frente à área da pesquisa musical. Assim, os problemas observados na literatura – conforme as análises de Corti e

²⁴ Sobre a questão da hierarquia dos objetos de investigação ver, entre outros, Bourdieu (1998).

Sposito (2002) e Almeida (2009) – não parecem ser exclusivos do campo de estudos da juventude, nem mesmo da área da Educação. Como afirmou Sposito (2009c, p. 39) “a pesquisa voltada para os jovens não se desliga das interrogações mais amplas sobre a vida social e qualquer avanço nesse campo poderá favorecer o desenvolvimento de novos conhecimentos dos processos sociais que afetam o conjunto da sociedade”. Nesse sentido, é possível dizer que o pequeno conjunto de investigações sobre os grupos juvenis trouxe contribuições várias, dentro das possibilidades disponíveis, as quais ultrapassaram a área da Educação provocando movimentações em outros campos do saber. A própria emergência das relações entre juventude e música como tema de investigação na área de Educação Musical resulta desse movimento da área da Educação em torno ao tema da juventude. Em seu levantamento e análise da produção científica sobre adolescentes, jovens e música Arroyo (2007, p. 25) destacou essa aproximação das áreas e apresentou dados que ilustram essa questão:

[...] a produção brasileira no campo da educação musical que focaliza o tema das culturas juvenis, música popular e escola aparece a partir de 2000. O levantamento realizado por Janzen (2006) das publicações da Associação Brasileira de Educação Musical no período de 1992 a 2005 indicam que é a partir de 2000 que o foco na interação entre adolescentes, jovens e música passa a ser estudado.²⁵

Em direção à conclusão desta seção, é importante ainda comentar, que no conjunto dos estudos que enfocaram as relações entre a juventude e as práticas culturais a partir da área da educação a música obteve destaque entre os temas de interesse dos pesquisadores. De acordo com Corti e Sposito (2002, p. 213) as pesquisas que enfocaram os grupos juvenis concederam “uma ênfase

²⁵ “Bibliografia comentada. Tema: Adolescentes/jovens e música” (Janzen, 2006).

à expressão artístico-musical como elemento de mobilização juvenil”. Os dados quantitativos disponibilizados nos Estados da Arte mostraram que a música obteve uma presença maior do que outros subtemas (ou eixos). Almeida (2009), em seus comentários sobre o conjunto das investigações sobre os grupos juvenis mostrou que a ênfase notada no primeiro balanço da produção (2002) se confirmou no inventário mais recente:

No primeiro Estado da Arte sobre Juventude, compreendendo apenas a produção na área da Educação [sobre grupos juvenis], Corti e Sposito (2002) constataram que dos 8 trabalhos identificados, 6 se voltaram para grupos juvenis envolvidos com o universo da cultura, em especial coletivos musicais e de grafiteiros. [No segundo Estado da Arte verificou-se que], dos estudos elaborados na área da Educação [...] mais de dois terços das 21 produções abordaram grupos ou agregados envolvidos com a música (Almeida, 2009, p. 159).

Esses dados revelam que a música já possui um lugar na produção bibliográfica sobre juventude. Essa presença revela a visibilidade que essa forma cultural adquire quando relacionada à experiência juvenil, algo que não passou despercebido aos pesquisadores que se dedicaram a pensar sobre o espaço importante que a música ocupa na vida cotidiana dos jovens. Embora a dimensão cultural tenha sido pouco explorada pelas investigações sobre juventude a partir do campo da educação, os Estados da Arte mostram que as abordagens concederam relevância aos códigos não verbais nos quais os jovens estão imersos e com os quais se comunicam entre si, e com o mundo adulto. A grande quantidade de abordagens dedicadas à música confirma a observação de Willis et al. (1996, p. 59) de que “a mensagem que as investigações sobre juventude dos últimos trinta anos nos deixam é a de que a música popular ocupa um lugar central no interesse cultural dos jovens”. O que chama a atenção em grande parte dos estudos, no entanto, é uma

presença parcial da música, ou uma ausência da sua dimensão sonora, já que uma parte significativa das abordagens dedica-se a análises e comentários das letras de música. Também diante da dificuldade de explicar por que os jovens gostam de um determinado estilo (de música popular), as pesquisas frequentemente concedem mais relevância às estratégias de manipulação da indústria cultural – pouco comprovadas pelas ferramentas metodológicas – negligenciando o fato de que a aproximação dos jovens com as músicas tem a ver, em grande parte, com as músicas mesmo, ao seu atrativo enquanto som, letra, arranjo etc.

Ao contrário dessa tendência, Willis et al. (1996, p. 64) argumentam que,

[...] much of the existing research on popular music suggests that songs have their primary impact and appeal as vocal and instrumental sounds, rather than as explicitly verbal or lyrical statements. This is not to suggest simply that the music is more important than the lyrics in young people's listening, or to place form over content. Rather, it is to suggest that songs bear meaning and allow symbolic work not just as speech acts, but also as structures of sound with unique rhythms, textures and forms. Thus, it is not always what is sung, but the *way* it is sung, within particular conventions or musical genres which gives a piece of music its communicative power and meaning. The sound of a voice and all the extra-linguistic devices used by singers, such as vocal inflections, nuances, hesitations, emphases or sighs, are just as important in conveying meanings as explicit statements, messages and stories (Willis et al., 1996, p. 64, grifo dos autores).²⁶

²⁶ Tradução livre: “[...] grande parte da pesquisa existente sobre a música popular sugere que as canções têm o seu primeiro impacto e apelo como sons vocais e instrumentais, ao invés de declarações explicitamente verbais ou líricas. Isto não é para sugerir que a música é mais importante do que as letras na escuta dos jovens, ou para colocar a forma sobre o conteúdo. Pelo

A necessidade de refletir sobre a presença parcial da música na produção bibliográfica sobre juventude é essencial considerando uma tarefa de outra dimensão, que é pensar as possibilidades de encontros entre a música e a educação. As dificuldades desse encontro podem ser observadas em várias situações e em diferentes esferas de nossa atuação, e as lacunas observadas na abordagem da música popular nas investigações são manifestações de um problema que é bem mais amplo. A ausência da música na educação formal no Brasil e os recentes esforços em direção à aprovação da Lei que em 2008 instituiu a música como conteúdo obrigatório nos currículos na educação básica talvez seja, no atual momento, a face mais flagrante de uma história desses desencontros que podemos destacar no cenário nacional. Certa hierarquização dos sentidos, que atravessa diversos campos do saber, talvez seja uma face menos evidente dos desencontros entre a música e a educação – o que faz com que se fale com mais frequência sobre “o olhar” do educador, do sociólogo, do antropólogo, “a leitura” da sociedade e com menos frequência sobre a “audição da vida social” (Hikiji, 2006). Se “a música é mais do que um objeto de estudo, é um meio de perceber o mundo” (Attali, 1995, p. 12) é preciso ainda fomentar tal concepção nos espaços de produção de conhecimento, tanto no campo das artes, quanto no campo educacional de modo geral.

Como já argumentamos ao longo do texto, nossa investigação é movida pelas inquietações de pesquisadores preocupados com uma

contrário, é para sugerir que as canções têm significado e permitem o trabalho simbólico não apenas como atos de fala, mas também como estruturas de som com ritmos únicos, texturas e formas. Assim, nem sempre é o que é cantado, mas o *jeito* que é cantado, no âmbito das convenções particulares ou gêneros musicais que dá uma peça de música o seu poder comunicativo e significado. O som de uma voz e de todos os dispositivos extralinguísticos utilizados pelos cantores, como inflexões vocais, nuances, hesitações, ênfases ou suspiros, são tão importantes na transmissão de significados como declarações explícitas, mensagens e histórias” (Willis et al., 1996, p. 64, grifo dos autores).

ausência da dimensão sonora e visual enquanto constitutiva de nossa inteligibilidade do mundo. Nancy (2007), no livro intitulado “À escuta” questiona essa ausência nos seguintes termos:

[...] distintas serían las cosas entre la vista o la visión y la mirada, la mira o la contemplación del filósofo: figura e idea, teatro y teoría, espectáculo y especulación concuerdan mejor, se superponen e incluso se sustituyen con más conveniencia de lo que pueden hacerlo lo audible y lo inteligible o lo sonoro y lo lógico. Habría, al menos de manera tendencial, más isomorfismo entre lo visual y lo conceptual, aunque sólo fuera en virtud de que la *morphe*, la “forma” implicada en la idea de “isomorfismo”, se piensa o se aprehende desde el comienzo en el orden visual. [...] ¿Por qué y cómo algo del sentido sensato ha privilegiado un modelo, un soporte o una referencia en la presencia visual y no en la penetración acústica? (Nancy, 2007, p. 12).²⁷

Em um momento de constituição de um campo de estudos sobre a juventude, em que os educadores, os adultos, a sociedade são convidados a escutar a juventude (Carrano, 2007; Canevacci, 2008; Dayrell, 2007; Cenpec, 2002a, 2002b, 2002c) entende-se também a importância, nesse contexto de reflexões, de uma escuta dos sujeitos jovens que tem em vista – ou já realizam – uma inserção e apropriação do mundo por uma forma sonora do saber: os jovens

²⁷ Tradução livre: “[...] distintas seriam as coisas entre a vista, ou a visão, e o olhar, ou a contemplação do filósofo: figura e ideia, teatro e teoria, espetáculo e especulação concordam melhor, se superpõem e inclusive se substituem com mais conveniência do que podem fazê-lo o audível e o inteligível ou o sonoro e o lógico. Haveria ao menos de maneira tendencial mais isomorfismo entre o visual e o conceitual, ainda que só fora em virtude de que *la morphe*, a ‘forma’ implicada na ideia de ‘isomorfismo’, se pensa e se aprende desde o começo na ordem visual. [...] Por que e como algo do sentido sensato privilegiou um modelo, um suporte ou uma referência na presença visual e não na penetração acústica?” (Nancy, 2007, p. 12).

músicos. O desafio atual parece estar nesse convite para uma “compreensão da juventude como um conceito em aberto, que necessita ser permanentemente inventariado pela busca da identificação e da interpretação dos símbolos [sonoros, musicais, audiovisuais etc.] que emanam das experiências juvenis” (Carrano e Martins, 2007, p. 35).

2.3 DIÁLOGOS ENTRE JUVENTUDE E ESCOLA E OS SENTIDOS DO “ESCUTAR”

As formulações a partir do campo da educação mostram que lidar com a juventude e seus temas correlatos é tarefa difícil de ser realizada. Uma questão que está em debate é o pouco diálogo (ou mesmo a sua ausência) entre os jovens e os adultos, quando envolvidos em processos educativos. Isso pode ser observado por meio da recorrência com que a palavra escutar vem sendo evocada em diversos textos e mesmo nas falas proferidas em seminários dedicados a refletir sobre o tema. Escutar, ouvir os jovens, conversar. O reconhecimento de que há um desconhecimento das questões que mobilizam atitudes e valores nos espaços próprios de atuação da juventude é um consenso que aos poucos vai se consolidando. As tentativas de convencimento de que é necessário escutar os jovens nos processos educativos e para um melhor convívio nas escolas, e mais ainda, a divulgação das formas já conhecidas (ou a serem experimentadas) de realização desses diálogos interculturais tem merecido destaque nos estudos recentes empreendidos a partir do nosso campo.

A pesquisa “Jovens, subjetividade, saber e socialização” realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária e apresentada na coleção Jovens e Escola Pública (Cenpec, 2002a, 2002b, 2002c) pode ser considerada, entre outras, uma publicação representativa nesse sentido. No primeiro volume – “Escutar: um ponto de encontro” – os autores relatam uma situação recorrente, que se tornou o ponto de partida da investigação: a constatação de que “o diálogo entre professores e alunos é truncado,

sendo comuns as situações de frustração e falta de entendimento mútuo que contribuem para que o dia a dia da escola se torne bastante difícil, repleto de conflitos e tensões” (Cenpec, 2002a, p. 17). Além de uma extensa discussão que visa compreender essa falta de comunicação esta publicação apresenta ao leitor passo a passo alguns procedimentos que podem conduzir a uma transformação das relações, partindo de situações de indiferença até a construção de pontos de encontro que possam ser considerados significativos. Apesar de trazer contribuições vinculadas a uma situação e contexto bastante próprios pode-se aprender com o trabalho do Cenpec (2002a, 2002b, 2002c) não só um pouco mais sobre a juventude brasileira (através dos resultados apresentados), mas também sobre como pensar com os jovens sobre diversos assuntos e construir processos mais participativos de ensino, aprendizagem e pesquisa.

Para uma reflexão sobre *os jovens e a escola pública* a coleção apresenta diversas contribuições e uma delas é mostrar que o desencontro pode ser motivado por aspectos internos do funcionamento de uma escola, mas isso não justifica desconsiderar as conjunturas mais amplas que incidem sobre os sujeitos e exercem sobre eles pressões que nem sempre são evidentes. Isso possibilita ver os desencontros (entre jovens e professores, mas também entre jovens e jovens, entre professores e professores...) não somente atribuindo-lhes um viés negativo, mas percebendo que ele é uma oportunidade de pensar sobre o papel e o significado da escola no atual contexto. Assim, a indisciplina, as atitudes violentas e o desinteresse, que figuram entre as situações negativas de maior visibilidade são compreendidas como problemáticas complexas e que, portanto não podem ser observadas apenas de maneira circunstancial. Para os autores desta pesquisa é preciso uma leitura do desencontro para além do espaço escolar, considerando a deterioração das condições de vida nos centros urbanos, onde as relações tornam-se fragmentadas e muitas vezes marcadas pelo medo do confronto com pessoas diferentes, com “o outro” de cada um de nós, que às vezes passa a ser visto como perigoso (Cenpec, 2002a, p. 35). Esse entendimento também foi observado em investigações com

objetivos semelhantes e mobilizadas por uma perspectiva dialógica. O estudo realizado por Dayrell (2005, p. 290), por exemplo, mostrou que “mesmo quando apresenta uma proposta pedagógica que centra sua atuação a partir dos sujeitos jovens e sua cultura, a escola é frágil, e evidencia que a instituição por si só pouco pode fazer se não vier acompanhada de uma rede de sustentação mais ampla, com políticas públicas [...]”.

Embora reconheçam que na falta das políticas públicas mais amplas há que se ter certo cuidado com as expectativas e exigências que temos em relação à escola como espaço de resolução de conflitos as pesquisas não deixam de fortalecer o outro lado dessa equação, as mudanças de atitude que podem provocar modificações ainda que em um cenário adverso. Dentre as pequenas mudanças, parafraseando o texto da publicação do Cenpec (2002a), está o exercício da escuta que vai um pouco além do que apenas ouvir, em uma procura por entender como o jovem percebe o mundo, como ele vê a si mesmo, quais são seus valores, o que ele aprende ou acha interessante, com quem aprende coisas novas, quais formas culturais e atividades interessam, quais são suas motivações, de quais grupos participa, o que pensa sobre a família, a escola, a política etc. A investigação buscou mostrar as dificuldades em ter adesão do jovem quando ele se vê “excluído e é tratado como indivíduo cujas opiniões, valores, interesses e preocupações não têm qualquer importância para o encaminhamento das questões que dizem respeito à vida escolar (Cenpec, 2002a, p. 29). Se há uma distância entre os conteúdos transmitidos na escola e a sua experiência de vida, os saberes e atividades tornam-se sem sentido, abstratos demais, dando a impressão de que “a escola está parada” – uma expressão dos próprios jovens entrevistados na investigação citada, que revela a forma como eles percebem o mal estar e o imobilismo dos momentos de “crise” (idem, p. 23). O exercício da escuta realizado nesse contexto possibilitou conduzir as iniciativas em várias direções, desde a construção de processos democráticos e participativos em que os jovens percebam que suas ideias e intervenções são levadas em conta – algo que podemos localizar mais no âmbito da fala, da

conversa – até uma predisposição para entender o que os jovens podem estar tentando “dizer” a partir de modos que não são propriamente verbais, com outros conjuntos de referências, como os sons e as imagens em uma gama de formas culturais que nos acompanham cotidianamente. O relato (Cenpec, 2002a) também indica que um dentre os desafios para essas iniciativas repousa nos próprios sentidos que a palavra escutar pode adquirir, como por exemplo, a aproximação de uma atmosfera de condescendência, ou de “uma tonalidade piedosa” (Nancy, 2007, p. 15). Ou ainda outros, uma vez que estar às escutas quis/quer dizer “situar-se em um lugar escondido para surpreender a partir dele uma conversa ou uma confissão” ou, ainda, uma expressão de espionagem militar (Nancy, 2007). O cruzamento desses diferentes sentidos da escuta foi sentido no percurso da investigação desenvolvida pelo Cenpec (2002a) uma vez que os jovens, nas conversas informais com os pesquisadores fizeram uso de artifícios para esquivarem-se das perguntas e em uma espécie de desconfiança inicial em relação aos reais objetivos da escuta em questão tentaram conduzir suas falas em sentidos opostos, para longe do que se pretendia inicialmente alcançar (idem, p. 43).

2.4 A ESCOLA E A CULTURA

A juventude foi um tema pouco constante na pesquisa em educação até o fim da década de 1980, tendo a partir de então despertado um maior interesse e conquistado mais espaço nas reflexões educacionais (Sposito, 2001, p. 96). Após os primeiros estudos realizados na década de 1960, o tema da juventude obteve pouca visibilidade, e reapareceu ao mesmo tempo em que novas perspectivas teóricas e metodológicas redirecionavam os enfoques das investigações, trazendo à luz novos objetos e problemas (idem, p. 97). Essas orientações promoveram algumas mudanças nas pesquisas empreendidas no espaço escolar, tais como: a consideração do ponto de vista dos sujeitos e o reconhecimento de sua capacidade de agir; uma maior atenção às situações cotidianas e uma menor ênfase nos

processos macroestruturais; e conseqüentemente, um maior emprego de ferramentas da pesquisa qualitativa (idem).

É interessante observar que a retomada do tema da juventude, no fim da década de 1980, fazia parte de um contexto de diálogos entre as demandas de diversos segmentos da sociedade e o poder público, que resultariam em novos acordos e em mudanças na escola e na organização curricular. Categorias como “as relações de gênero, as etnias, o tema das gerações” já estavam presentes balizando pesquisas, debates e ações políticas, expondo outras formas de exclusão até então não contempladas pela categoria “classe social” (idem, p. 97). Algumas mudanças foram conquistadas no contexto dessas reivindicações, como por exemplo, a entrada do tema *pluralidade cultural* nos currículos, e com ele uma série de novas questões. O foco das pesquisas sobre a juventude realizadas na área de educação se deslocou para a diversidade de formas de “ser jovem”, passando-se a questionar a ideia de juventude no singular para então pensar a juventude no plural.

A vinculação entre a visibilidade da juventude nas reflexões educacionais e a emergência dos debates sobre a diversidade é algo que está presente nas teorizações de ambos os temas. No livro “O jogo das diferenças – o multiculturalismo e seus contextos” Gonçalves e Silva (2002) argumentam sobre o importante papel que desempenharam os movimentos políticos e culturais na disseminação das noções de diversidade e de pluralidade cultural. As produções culturais nos campos da música e do cinema – como os primeiros filmes de Spike Lee ou os gêneros híbridos como o rap e o reggae, por exemplo – desempenharam um papel fundamental que nesse processo, ampliando em muito o alcance das ideias defendidas pelo movimento (idem). O multiculturalismo é, atualmente, uma teoria do conhecimento, mas as reflexões e apropriações nos espaços de formação (escola, universidade) nem sempre se remetem ao contexto mais amplo do movimento, sua dimensão cultural e política. Para Gonçalves e Silva (2003), o que faz a ausência dessas dimensões é retirar das teorizações sobre o multiculturalismo sua própria trajetória histórica já que,

[...] diacronicamente, o multiculturalismo não surgiu como um movimento no campo da educação. Foi e é expressão artística de reivindicações, foi contemplado por políticas com diferentes enfoques e abrangências. Dessa forma, necessariamente invadiu o campo educacional. Invadiu porque minorias, não em números, mas em poder e influência, há muito reivindicavam o cumprimento dos princípios de igualdade e equidade, relativos às constituições de todos os países democráticos (Gonçalves e Silva, 2003, p. 111).

Nessa direção, porém, em outro contexto, Certeau (2008a, p. 130) afirmou que, “se toda revolução produz uma mutação na escola, ela não poderia ser, entre nós, o efeito da ação levada a cabo nessa instituição escolar que sempre se apoiou em um poder que não o seu, o do Estado [...]”. Os processos de diálogo e negociação mais ou menos conflituosos entre demandas da sociedade e instituições, e a reconfiguração do papel da escola no contexto das transformações observadas nas sociedades contemporâneas são questões presentes nas reflexões empreendidas por este autor.

A discussão proposta por Gonçalves e Silva (2002, 2003), acerca do multiculturalismo, ao conceder destaque à produção cultural em um contexto mais amplo, parece apontar também uma “chave” a somar-se à interpretação “do período de silêncio” (Cardoso e Sampaio, 1995; Sposito, 2001) dos estudos sobre a juventude no Brasil, após os anos de 1960. Pode-se sugerir – para futuras discussões ou investigações – que a pouca visibilidade da juventude nas pesquisas nesse período pode ser compreendida por uma imbricação dos fenômenos “juventude” e “música popular” – o que parece ser contraditório como o que se passa com o interesse dos pesquisadores no período atual, como foi mencionado anteriormente. Assim, as “lacunas” observadas na pesquisa sobre música popular, no mesmo período de silêncio, parecem sugerir uma aproximação

construtiva dos debates entre estas áreas de investigação. De acordo com Gonçalves e Silva (2002, p. 29),

[...] seria praticamente impossível querer entender a popularidade do multiculturalismo entre nossos jovens sem considerar o papel da música em sua formação. Alguns estudos que analisam o assunto têm assinalado a emergência de uma nova estética musical com um pequeno detalhe: etnicamente elaborada. Contudo não se trata da etno-música. Como todos sabem, esse gênero musical, que já foi amplamente estudado pelos musicólogos, refere-se, em geral, a formas artísticas relativas a grupos étnicos muito específicos. [...] O fenômeno do multiculturalismo é híbrido, ou se preferimos, miscigenado (Gonçalves e Silva, 2002, p. 29).

Estudiosa no campo da nova musicologia McClary (1997) apresenta uma contribuição a essa questão ao indicar que, assim como a juventude, também a música popular, como tema de investigação, pode despertar maior ou menor interesse das reflexões acadêmicas considerando o seu potencial (ou não) em suscitar debates em torno das questões da política. Nesse sentido, é curioso notar que a lacuna nos estudos sobre a juventude no Brasil observada após os “Anos Rebeldes” se dá no mesmo período em que conquistam visibilidade na cena cultural internacional os estilos dançantes da música afroamericana – notadamente a música “disco” – que foi deliberadamente desvalorizada por estudos acadêmicos do campo da cultura popular, tendo sido considerada um “sucessor patético da potente música política dos anos de 1960” (McClary, 1997, p. 15). Conforme a autora, ainda está ausente das reflexões sobre a música popular em diversos domínios uma perspectiva que leve em consideração uma dimensão política da música menos evidente. Nessa direção, argumenta que tais estilos, como a música disco (*disco music*), que era desinteressante como objeto de investigação para os intelectuais de esquerda por sua aparente

despolitização impactaram as formas de comportamento social – pela articulação de diferentes maneiras de construir o corpo – e isso foi fundamental enquanto contribuição “com o clima de *crossover* cultural, com o movimento pelos direitos civis e também com o que logo se denominou a liberação sexual”. Portanto, pode ser interessante observar que, embora os estudos da juventude no Brasil venham buscando reavaliar o enfoque que estava centrado na imagem da juventude estudantil dos anos de 1960 e 1970, os gêneros musicais que mais despertaram o interesse dos pesquisadores (tal como apontaram os Estados da Arte) são curiosamente aqueles cuja dimensão política é também mais evidente.

2.5 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS CULTURAIS

A “cultura comum” é uma noção presente nos trabalhos de Willis (1996, 1999), pesquisador vinculado ao Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham e que desenvolveu nas décadas de 1970 e 1980 um conjunto de investigações sobre o cotidiano de jovens ingleses da classe operária. A produção intelectual de Willis, bem como de outros pesquisadores no contexto dos estudos culturais britânicos, desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento das pesquisas sobre juventude. As diversas revisitações a essa produção e as novas leituras encontradas nas investigações recentes mostram que os estudos sobre as subculturas juvenis continuam uma referência importante para a compreensão das relações entre juventude e cultura no atual momento (Arroyo, 2010; Dayrell, 2005; Marín e Muñoz, 2002).

As contribuições dos estudos culturais para as disciplinas das áreas das Ciências Sociais e das Artes foram muito bem descritas e comentadas em outros trabalhos²⁸ e aqui serão destacadas apenas algumas, de forma não exaustiva. Uma das contribuições foi o esforço para

²⁸ Ver, entre outros Johnson (2010) e Pelinski (2000).

[...] retirar o estudo da cultura do domínio pouco igualitário e democrático das formas de julgamento e avaliação que, plantadas no terreno da ‘alta cultura’ lançam um olhar de condescendência [*condescension*] para a não cultura das massas (Johnson, 2010, p. 20).

Com essa mudança de abordagem, os estudos culturais passaram a dedicar-se a um novo objeto de investigação: as diversas manifestações da cultura cotidiana excluídas da cultura canônica, que Willis (1999) caracteriza então com a noção de “cultura comum” (Quadro 4). Esse movimento implicou também em transformações em abordagens investigativas no campo da música, provocando uma abertura para novos temas de reflexão:

[...] el interés de los estudios culturales por las prácticas musicales de la gente común y a menudo marginada ha sido una inspiración importante para que la etnomusicología comenzara a ocupar-se de la llamada “música popular” (Pelinski, 2000, p. 23).²⁹

A etnomusicologia, disciplina que “resulta de um dos encontros entre as ciências humanas – no caso, a antropologia – e a música” (Menezes Bastos, 2005, p. 89) surgiu no final do século XIX com a denominação de musicologia comparada. Os pesquisadores considerados “fundadores” desta disciplina “interessavam-se pela *música primitiva*, na medida em que partilhavam a crença, generalizada na época, de que ela estaria nos primórdios da Música Ocidental” (idem, p. 17, grifo do autor).

²⁹ Tradução livre: “[...] o interesse dos estudos culturais pelas práticas musicais das pessoas comuns e frequentemente marginalizadas foi uma inspiração importante para que a etnomusicologia começasse a se ocupar da chamada ‘música popular’” (Pelinski, 2000, p. 23).

Quadro 4 – Esquema apresentado por Willis (1999) no artigo “Notas sobre a cultura comum...”

modelo da Alta Cultura	modelo da Cultura Comum
TIPO	
Inserida nos artefatos e textos;	Inserida na práxis e no <i>uso</i> de artefatos e textos
Transcendental, não mundana “arte pela arte”	Cotidiana
Clara demarcação entre o consumo e a produção	Limites imprecisos entre consumo e produção
Normas prescritas de consumo	
GRAU DE INOVAÇÃO	
Produção de algo radicalmente novo no mundo: escrita criativa, composição musical	Os usos e recombinações de outros produtos: <i>bricolagem</i>
GRAU DE COLETIVIZAÇÃO	
Produto do talento individual supremo: o poeta, o violinista, o pintor	Produzida e inscrita em lugares coletivos e comunidades de prática: grupos de rock, estilos subculturais
LOCALIZAÇÃO SOCIAL	
De elite e específica	Do povo
Requer treinamento e disposição para a produção e o consumo	Requer uma alfabetização cultural cotidiana
GRAU DE MERCANTILIZAÇÃO	
Não comercial, sustentada pela pessoa, pelo Estado, por corporações ou por voluntários	Inserida nas relações comerciais, imperativas e materiais

Embora este fosse o campo de conhecimento em que o estudo acadêmico da música popular poderia se desenvolver, a música popular foi primeiramente objeto de reflexão da sociologia e dos estudos culturais. A etnomusicologia foi durante muito tempo “entendida como o estudo do impoluto, do puro, e, portanto do totalmente autêntico” e a música popular “frequentemente mostra combinações culturais e estilísticas”, que evidenciam “o contrário

desses primitivos ideais” (Nettl, 2001, p. 121). O processo de constituição da música popular como objeto de reflexão na área de música, a partir de diálogos com o campo dos estudos culturais, pode ser percebido na passagem citada a seguir:

A Musicologia, que preconiza o estudo científico da Música, até recentemente age como se a Música Popular não existisse ou não merecesse a atenção necessária [...]. Theodor Adorno aparece como o grande epígono da ideia da autonomia da música “séria” e da visão da música popular como um fenômeno regressivo, a serviço da indústria cultural. Para ele a característica fundamental da música popular é a estandartização, entendida como aquela que é sujeita a padrões e modelos impostos externamente. Esta imposição estaria relacionada a interesses comerciais e ideológicos, e almejaria reações canalizadas dos ouvintes, uma audição facilitada e regressiva. Além disso, há aqui um discurso segundo o qual todos que produzem, criam, consomem produtos de massa são de classe, etnia, moral inferiores. O repertório musical das classes cultivadas aparece como superior, longe da ameaça de infecção pela cultura de massa. Dessa forma, Adorno condena e reduz o papel histórico não apenas da música popular mas também de seus ouvintes a uma não-agência assolada pela coerção da indústria cultural. Apesar dessas limitações do pensamento adorniano em relação ao domínio do popular, ele se inscreve densamente em uma filosofia crítica da sociedade muito fecunda, que é aquela da chamada escola de Frankfurt. Esta linha de pensamento tem um papel importante [...] na formação do campo multidisciplinar dos Estudos Culturais, que vão gerar um novo paradigma para os estudos sobre música popular. [...] A forte tensão entre cultura de massa e alta cultura [...] passa a ser um tema analisado de

forma extensiva nos Estudos Culturais (Piedade, 1998, p.3).

Um desafio a ser enfrentado pelos estudos dedicados a refletir sobre a “cultura comum” foi o de encontrar ferramentas para a sua análise e interpretação, já que a partir dos aportes da teoria cultural disponíveis até então esse novo objeto não poderia ser considerado digno de tratamento investigativo. Um trabalho que pode ilustrar esse esforço de formulação de um aporte que não inferiorizasse, de saída, o objeto em questão é artigo de Willis (2001) – publicado em 1974 – intitulado “Symbolism and practice: a theory for the social meaning of pop music”, que sugere um roteiro teórico e metodológico para o estudo da relação entre juventude e música popular. Algumas advertências a respeito do estudo da cultura são o ponto de partida para essa teorização.

O fato de ser a cultura “a mais traiçoeira das palavras”, é a advertência inicial de Willis (2001), advertência esta que aparece também em reflexões de outros teóricos da cultura, como Williams (2007) e Certeau (2008a). Como lembra Certeau (2008a, p. 193), “toda exposição relativa aos problemas culturais caminha sobre um solo de palavras instáveis [...] seus significados estão ligados a funcionamentos em ideologias e sistemas díspares”. Diante disso, Willis (2001) dedicou uma parte do referido artigo a mostrar como “funciona” uma das concepções implícitas no termo cultura, que é o entendimento da cultura como arte séria ou arte erudita: quer dizer, “um patrimônio das ‘obras’ que devem ser preservadas, difundidas ou com relação ao qual se situar” (Certeau, 2008a, p. 194). A concepção de cultura como arte erudita também recebe outras denominações na literatura, como a concepção de cultura como um “estado” (Coelho, 2008), ou ainda a concepção “essencialista” da cultura (Hall, 1997), ou cultura “no singular” (Certeau, 2008a).

As concepções estáticas e essencialistas de cultura [...] estão estreitamente vinculadas à desconsideração das relações de poder. Elas deixam de considerar que a cultura e o conhecimento são produzidos como

relações sociais, que são, na verdade, relações sociais. Mais: essas relações sociais são hierárquicas, assimétricas, são relações de poder. [...] Nessa concepção a cultura é vista apenas por meio de seu aspecto como produto acabado, finalizado. Como consequência, a cultura, nessa perspectiva, só pode ser dada, transmitida, recebida (Silva, T., 2006, p. 16).

Dentro dessa concepção a cultura deve ser entendida como o que já está aí, e não como um processo. Simplificando a questão, só esta concepção já inviabilizaria a própria cultura atual ou contemporânea, que está em processo, em movimento. Nesse sentido, a cultura como um estado privilegia mais os mortos do que os vivos (Certeau, 2008a). Mas ela não somente privilegia o passado, como também o manipula. Isso significa que são valores contemporâneos que selecionam o passado, e não o contrário (Willis, 2001).

Também nessa perspectiva Coelho (2008, p. 24) destacou que,

[...] o que frequentemente se procura com o recurso a [...] tradição, e ao passado de modo mais amplo, é não apenas manter as coisas como estão [...] como *recusar espaços ao novo* que, como tal, em princípio não apenas escapa ao controle do poder interessado como o contesta.

A observação do fato de que a concepção essencialista da cultura privilegia o passado, ou melhor, *um* passado é oportuna para comentar ainda uma confusão que pode se estabelecer no âmbito da concepção de cultura como arte séria. Conforme assinalou Coelho (2008, p. 139),

[...] por vezes estabelece-se uma confusão entre o discurso da coisa (o discurso da obra de cultura ou de arte em si) e o discurso sobre a coisa, sobre a obra: a

ascendência, sobre a coisa, do discurso a respeito dela por vezes obscurece a coisa ela mesma.³⁰

Uma forma de ilustrar essa questão é a análise que o musicólogo uruguaio Aharonián (2004) apresenta a respeito das concepções da educação musical formal nos países da América Latina. Embora o autor seja um crítico da sistemática exclusão da música popular dos currículos, seja nas universidades seja na educação básica ele também lançou a ideia de que até a música erudita necessita de uma defesa, ou de alguma argumentação a seu favor – uma frase aparentemente controversa, já que parece ser a música erudita aquela que prevalece nos currículos. O que este autor quis explicitar com essa afirmação é o fato de que o ensino formal da música erudita, nos países da América Latina, enfrenta uma série de precariedades, como a redução da história da música ao período histórico entre 1700 e 1900 (na Europa), ou seja, o encerramento da música em um passado remoto, bem como a redução da história da música a anedotas irrelevantes, e a perpetuação de exercícios anti-musicais, como os “dessecamentos esterilizantes” das obras musicais (idem). A educação musical, segundo este autor, “educa para trás” e contribui para o desconhecimento da produção dos artistas contemporâneos. Se o autor acerta na descrição de um panorama do ensino da música erudita, pode-se concordar que não estamos, no âmbito da educação formal, diante da cultura culta, neste caso. Isso quer dizer que o que Willis (1999) chama de concepção de cultura como arte séria não pode ser confundido com o que é a arte séria, em si.

Também é interessante observar que a concepção essencialista da cultura entra em funcionamento quando se defende uma “cultura popular” como portadora de “valores históricos essenciais, isto é, tradicionais, antigos e portanto verdadeiros” (Coelho, 2008, 26). Esta é uma das questões abordadas por Coelho (2008) no livro “A cultura e seu contrário”, que discute as concepções que embasaram as

³⁰ Ver sobre essa questão, entre outros, Carvalho e Segato (1994) e Menezes Bastos (1995).

recentes políticas culturais no Brasil, centradas em uma valorização da “cultura popular”.

Acompanhando o que apontaram Brenner, Dayrell e Carrano (2008), sobre o tema das políticas culturais para a juventude, cabe destacar a necessidade de uma separação, nos debates sobre o problema do acesso à cultura, de duas questões que não devem se confundir: uma delas é o problema econômico, a ausência de financiamento e incentivo, e a outra é o problema das concepções que fundamentam as políticas. Como argumentou Coelho (2008), no livro aqui citado, embora as políticas culturais recentes tenham na valorização da cultura popular um aspecto positivo, é preciso levar em consideração que muitas das culturas juvenis não se encaixam em uma noção restrita do “popular” (como autêntico-histórico-tradicional).

Em síntese, esse capítulo buscou apresentar contribuições ao debate em curso nos estudos de juventude, a partir da intersecção dos temas juventude, educação, cultura e música, e destacar alguns desafios da área da Educação, tendo em vista o aprofundamento das pesquisas neste campo.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A análise aqui apresentada foi construída com base em dois tipos diferentes de materiais textuais: os textos da revisão de literatura que permitiram ler e interpretar os dados e as entrevistas realizadas com jovens músicos que aceitaram participar e contribuir com a pesquisa. Antes de adentrar na análise propriamente dita, convém descrever as etapas de produção do material textual formado pelas entrevistas, evidenciando os pressupostos que balizaram esse processo.

3.1 A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A multiplicidade das relações sociais que caracterizam as trajetórias de socialização na sociedade contemporânea é uma questão central para os estudos de juventude e educação. Dentro desse campo, essa questão vem sendo discutida por diversas perspectivas, dentre as quais se destaca o subtema dos *estilos de vida juvenil*, ou *modos de ser jovem*. Ao enfocarem os processos de construção de identidades pessoais e coletivas considerando diversos contextos, redes de relações sociais e mediações culturais as pesquisas neste subtema trazem leituras interessantes para uma compreensão das condições históricas, sociais e culturais da sociedade contemporânea pelo prisma das novas gerações.

Esta pesquisa veio se formando em diálogo com os estudos sobre os modos de ser jovem (em especial, na área da educação), e dentro desse subtema buscamos investigar como as experiências musicais modelam pensamentos, sensibilidades e comportamentos na fase da juventude. Ao refletir a respeito das possibilidades de enfoque para a presente investigação levou-se em consideração as perspectivas e abordagens já apresentadas pela literatura, com o intuito de buscar novas perspectivas e contribuições para o debate. Nesse diálogo com a literatura entendemos que poderia ser contributivo se o tema fosse focado por meio de trajetórias de

socialização musical de jovens músicos. Nesta seção apresentam-se algumas indicações da literatura que nos levaram a considerar os jovens músicos com idade entre 15 e 29 anos como sujeitos representativos para abordar o tema e o problema desta investigação.

Em relação à faixa etária escolhida como critério para a seleção dos participantes da pesquisa convém destacar que a utilizamos como uma delimitação de base, evitando fazer dela um uso inflexível. Conforme já argumentaram vários autores, a juventude é uma categoria social e relacional (Sposito, 2001, p. 99), quer dizer, “uma condição social que se manifesta de diferentes maneiras segundo as características históricas e sociais de cada indivíduo” (Dávila León, 2005, p. 13). Ao propor a faixa etária dos 15 aos 29 anos para a seleção dos participantes da pesquisa estamos seguindo a delimitação etária para a categoria juventude sugerida no documento *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*:

Convencionalmente, tem-se utilizado a faixa etária entre os 12 e 18 anos para designar a adolescência; e para a juventude, aproximadamente entre os 15 e 29 anos de idade, dividindo-se por sua vez em três subgrupos etários: de 15 a 19 anos, de 20 a 24 anos e de 25 a 29 anos. Inclusive para o caso de designar o período juvenil, em determinados contextos e por usos instrumentais associados, este se amplia para baixo e para cima, podendo estender-se entre uma faixa máxima desde os 12 aos 35 anos, como se constata em algumas formulações de políticas públicas dirigidas ao setor juvenil [...] (Dávila León, 2005, p. 13).

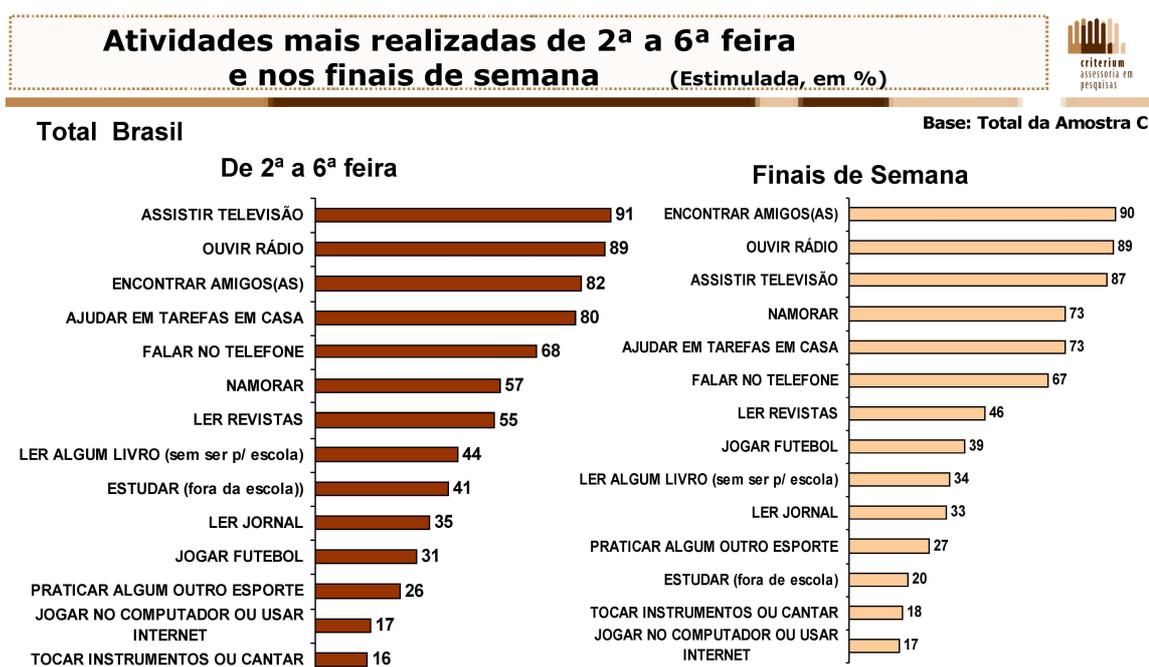
Feitas essas considerações apresentam-se a seguir as reflexões em torno a duas questões com as quais nos confrontamos no momento de pensar em (e optar por) um conjunto de sujeitos representativos para nossa investigação. Ao longo do contato com a literatura emergiram duas questões centrais: i) pesquisar jovens

músicos ou não músicos? ii) pesquisar grupos musicais/estilos musicais ou indivíduos?

i) Pesquisar jovens músicos ou não músicos?

No planejamento da coleta de dados, esse questionamento surgiu de uma reflexão sobre a relevância social do objeto de pesquisa (em termos quantitativos) considerando esses dois perfis de entrevistados (músicos e não músicos). Pelos dados estatísticos apresentados no “Perfil da Juventude Brasileira” (Quadro 5) é possível observar que para 89% dos jovens brasileiros uma dentre atividades culturais realizadas com mais frequência é ouvir o rádio, enquanto que 16% desenvolvem como atividades culturais cantar ou tocar instrumentos musicais. Além da relevância quantitativa da fruição e o consumo de música entre os jovens como fenômeno social, possível de ser observada nesses dados, também na revisão da literatura encontramos argumentos indicando a importância de abordagens da relação entre juventude e música tendo jovens não músicos como sujeitos de investigação.

Quadro 5 – Atividades de *fruição cultural e lazer* de jovens brasileiros/as com idade entre 15 e 24 anos (em 2003), conforme os dados da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira” (Abramo e Branco, 2008)



A importância da audiência do rádio e da televisão foi fundamental para impulsionar o estudo acadêmico da música popular (Tagg, 2003), principalmente no campo das ciências sociais, e é justamente nessa intersecção entre juventude e indústria cultural que se desenvolveu a maior parte das investigações sobre juventude e música.³¹ No entanto, vários autores argumentam que apesar da entrada de novas perspectivas nessa linha de investigação – como, por exemplo, os estudos culturais, e a filosofia da linguagem – ainda persiste a tendência de se considerar o jovem como um consumidor, tomando o consumo dentro de uma visão negativa. Essa tendência tem mobilizado um esforço de desconstrução dessa visão dos jovens como consumidores passivos, como se pode notar, entre outros, no argumento apresentado pela pesquisa de Dayrell (2005):

A esfera do consumo cultural se torna um momento importante para as trocas sociais, propiciando o acesso aos diferentes estilos, por exemplo. No caso dos jovens pesquisados, foi como consumidores culturais de músicas, CDs, shows de rap e funk que eles se transformaram em produtores e, assim, ressignificam sua trajetória, criam formas próprias de ser jovem (Dayrell, 2005, p. 25).

Contribuindo com novas perspectivas para o estudo da música popular a partir da teoria do discurso Adell (1998, p. 16) destacou que, apesar dos deslocamentos epistemológicos que produziram redirecionamentos nas abordagens no campo da cultura, em direção a uma perspectiva semiótica, ainda são poucas “as aproximações teóricas dirigidas à música enquanto fenômeno discursivo”:

No han existido, hasta ahora, muchas reflexiones teóricas sobre la relación entre las formas del

³¹ Neste comentário refiro-me à pesquisa sobre juventude e música de maneira mais abrangente, considerando as áreas da educação e educação musical, mas também as ciências sociais e outros subcampos da pesquisa musical. Ver, entre outros, McClary (1997) e Frith (2002).

imaginario social y la producción, la recepción y la estructura de la música popular contemporánea. Esta carencia existe, según nuestro punto de vista, porque los musicólogos no han tenido la voluntad ni la capacidad de abordar las estructuras musicales más allá de sí mismas ni tampoco han tenido la voluntad de encarar los problemas de la comprensión de la música popular contemporánea, que necesita de manera evidente considerar a la música tanto a nivel simbólico como social. Hacen falta modelos que no sólo puedan describir esquemas estructurales internos de la música popular contemporánea [...] sino que también puedan explicar el “sentido” y el “significado” de los fenómenos pertenecientes al más vasto conjunto de la realidad cultural o de sus interpretaciones (Adell, 1998, p. 26).³²

Mais recentemente, entretanto, no campo das artes e das ciências humanas alguns estudos vêm abrindo novas linhas de investigação sobre a música a partir do diálogo com os escritos de pensadores do círculo de Bakhtin (Carballo, 2006; Menezes Bastos, 1998; Schroeder e Schroeder, 2011) e também de pensadores da psicologia histórico-cultural (Maheirie, 2003; Wazlawick, Camargo, Maheirie, 2007; Schroeder, 2005). Tais estudos se constituem aportes interessantes para a compreensão da fruição e do consumo

³² Tradução livre: “Não existiram, até agora, muitas reflexões teóricas sobre a relação entre as formas do imaginário social e a produção, a recepção e a estrutura da música popular contemporânea. Essa carência existe, segundo nosso ponto de vista, porque os musicólogos não tiveram nem vontade nem capacidade de abordar as estruturas musicais além de si mesmas, tampouco tiveram vontade de encarar os problemas da compreensão da música popular contemporânea, que necessita de maneira evidente considerar a música tanto ao nível simbólico como social. Fazem falta modelos que possam não somente descrever esquemas estruturais internos da música popular contemporânea [...] mas que também possam explicar o ‘sentido’ e o ‘significado’ dos fenômenos pertencentes ao conjunto mais amplo da realidade cultural ou de suas interpretações” (Adell, 1998, p. 26).

musical entre os jovens enquanto uma prática discursiva, significativa, seguindo a linha de investigação proposta por Dayrell e outros autores (Carrano, 1999; Durand, 2000; Reguillo, 2000). Inclusive diante do que mostraram os Estados da Arte a respeito da necessidade de esforços investigativos nos temas das culturas juvenis e também das mídias. Em sua análise sobre a produção sobre “Juventude, mídias e TIC” na pós-graduação brasileira Setton (2009, p. 64), destacou que, no período entre 1999-2006 não se realizou “nenhum trabalho sobre audiência radiofônica, ainda que seja a mídia mais utilizada no Brasil em todos os estratos sociais”.

Embora as investigações precedentes apontem para a necessidade de esforços investigativos sobre as relações entre juventude e música pela perspectiva da fruição e do consumo, também chama a atenção na literatura a pouca quantidade de estudos sobre essas relações pela perspectiva da produção (no sentido de atividade criadora, como vínhamos nos referindo anteriormente, mas também de produção no sentido da categoria de profissionais da produção cultural). Pode-se compreender a ausência deste enfoque entre os estudos sobre juventude e educação como um reflexo dos aportes sobre música no campo das ciências sociais, no qual vários autores apontam uma lacuna de investigações na perspectiva da produção (Tagg, 2003; Campos, 2007a, Frith, 2002). No entanto, outro aspecto que talvez contribua para a pouca presença de jovens músicos como sujeitos de investigação esteja em uma preocupação do campo de estudos de juventude com as condições de desigualdade social e com as limitações das possibilidades de desenvolvimento humano em tais condições. Presume-se que um jovem que sabe tocar instrumentos musicais teve a possibilidade de acessar conhecimentos musicais bem como recursos financeiros para a aquisição de instrumentos musicais não compartilhe da mesma situação socioeconômica dos jovens que só tem condições de acessar a música “gratuitamente” pela rádio ou pela televisão.

ii) pesquisar grupos musicais, estilos musicais ou indivíduos?

Ao mesmo tempo pensávamos sobre os sujeitos da investigação (músicos ou não músicos) outro questionamento que surgiu estava relacionado ao enfoque prevalente nos estudos de juventude e música, centrado no fenômeno dos grupos ou estilos musicais. Vínhamos acompanhando estudos no campo da música e da cultura que, em geral, alertavam sobre o crescimento das manifestações culturais essencialistas como uma das consequências da globalização (Coelho, 2008; Hall, 2003, 1997; García Canclini, 2007). Também acompanhávamos alguns autores que já vinham discutindo a questão do isolamento artificial dos grupos/estilos musicais tanto no campo da música quanto nos estudos de música e juventude (Carvalho e Segato, 1994; Frith, 2003, Martins e Carrano, 2011; Reguillo, 2000).

Sansone (2003, p. 169), um dos autores que vem contribuindo com o debate nessa questão, argumenta que há uma predisposição – em filmes, na mídia, de modo geral, e também nos relatos científicos – em “relacionar cada grupo, estilo e subcultura juvenis com a utilização de um único tipo de música”. Essa tendência, segundo o autor, que fortalece concepções essencialistas de identidade e de cultura, não dá conta de um aspecto fundamental para a compreensão das culturas jovens, que são as trocas entre as referências culturais locais, nacionais e internacionais. Sansone (2003) discute essa questão pela perspectiva de uma crítica que já vinha sendo realizada no campo da antropologia, a respeito do suposto fechamento de etnias e grupos baseados em inventários dos traços culturais:

No contexto urbano moderno, esse tipo de associação faz lembrar a abordagem tradicional de muitos etnomusicólogos a propósito das sociedades menos desenvolvidas: eles tentavam isolar uma forma musical e associá-la a um grupo circunscrito. Isso resultava numa descrição da identidade étnica e das preferências musicais do grupo em questão como sendo mais estáticas do que efetivamente eram [...] (idem, p. 170).

Outra contribuição da literatura que fomentou as reflexões acerca do enfoque pelos grupos e estilos foi uma investigação sobre

o gosto musical e a produção do espaço social dos jovens, realizada com estudantes de ensino médio, na cidade de Birmingham, na Inglaterra, entre 1999 e 2000 (Martínez, 2003). Deste relato de investigação é interessante recuperar as percepções dos entrevistados no que diz respeito às relações estabelecidas com os estilos musicais:

Bastantes jóvenes señalaron en las entrevistas que sólo muy raramente les gustaba un estilo de música. Cuando se trataba de conformar su gusto musical, juegan con estilos, artistas concretos e incluso con canciones. No era extraño que los jóvenes, cuando les preguntaba sobre grupos que les gustaban, protestaran aduciendo que nos les gustaban “grupos”, sino “canciones” (Martínez, 2003, p. 168).³³

Os resultados da pesquisa de Silva (2012), que enfocou o consumo musical entre estudantes de ensino médio da uma escola pública da cidade de Porto Alegre, também indicam que o gosto musical dos jovens nem sempre se fixa em um único estilo musical, apontando para uma leitura do pertencimento identitário como um processo. Sobre as repostas a uma das perguntas do questionário aplicado em sua pesquisa, a qual solicitava que os jovens participantes expressassem sua identificação por algum perfil sugerido (clássico, na moda, estudioso, alternativo, metaleiro, pagodeiro, emo, hardcore) ou por outros perfis não listados, Silva destacou que:

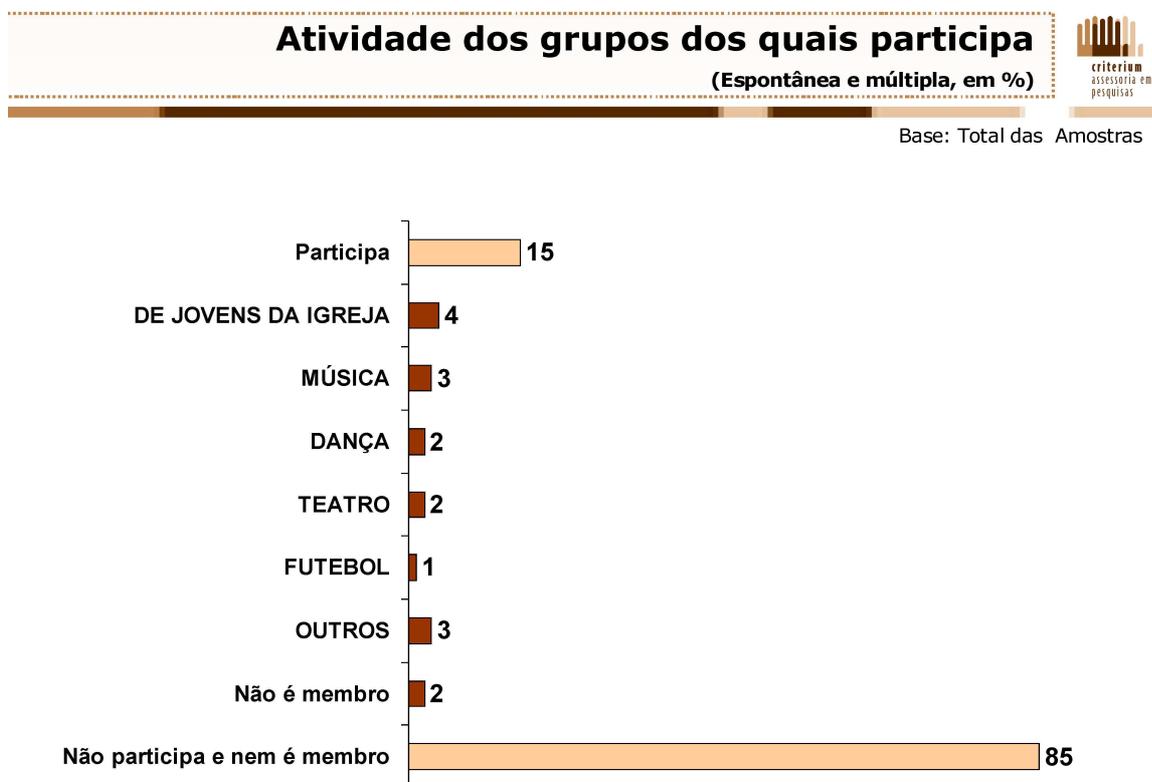
Quando preguntados sobre em que categoria juvenil se enquadriam a partir de uma lista de tipos constante no questionário, 5 dos 11 entrevistados deram

³³ Tradução livre: “Nas entrevistas muitos jovens destacaram que só raramente um estilo de música lhes agradava. Quando se tratava de conformar seu gosto musical combinavam estilos, artistas concretos e inclusive canções. Quando lhes perguntava sobre os grupos de que gostavam não era incomum que os jovens protestassem expondo que não gostavam de ‘grupos’, mas de ‘canções’” (Martínez, 2003, p. 168).

respostas compostas, ou seja declararam pertencer a mais de um grupo. Isso vem reforçar os argumentos de Hall (1997a, 1997b, 2003), que entende a identidade na pós-modernidade não mais como uma filiação identitária fixa, e essencialista e perpétua, mas como um ‘processo fluido e contínuo que envolve as identidades, bem como suas relações com a busca por identificação’(Silva, 2012, p. 101).

Ao lado da crítica ao enfoque pelos grupos e estilos que tivemos acesso na revisão de literatura outro dado apresentado no “Perfil da Juventude Brasileira” contribuiu para a opção pelo enfoque dos sujeitos – os jovens músicos nos quais já vínhamos pensando – individualmente e não por grupos ou estilos. O “Perfil” traz informações sobre a participação dos jovens em grupos diversos, dentre os quais estão os grupos musicais, o que permitiu observar que embora o fenômeno social dos grupos musicais tenha alcançado uma grande relevância e visibilidade por meio da literatura, não é possível observar correspondência com a relevância desse fenômeno social em termos quantitativos. Se por um lado, o Quadro 5 mostra que os jovens músicos aparecem em termos numericamente menos relevantes do que os jovens não músicos (ouvintes/consumidores), por outro lado também foi possível observar no Quadro 6 que os jovens que afirmaram participar de grupos musicais (3%) são uma porcentagem menor do que os jovens que afirmaram tocar instrumentos em casa (16%). Seria possível afirmar, confrontando os dados apresentados nos Quadros (5 e 6) com a revisão de literatura, que a relação entre juventude e música representada no discurso acadêmico não necessariamente corresponde com o que os jovens responderam, sobre a sua relação com a música, neste estudo estatístico. Talvez se pudesse afirmar que, jovens que desenvolvem a atividade de cantar ou tocar instrumentos musicais não necessariamente em grupos de pares são um fenômeno sociológico tão relevante quanto os grupos e bandas musicais de jovens.

Quadro 6 – A participação de jovens brasileiros/as com idade entre 15 e 24 anos em *grupos* (em 2003), conforme os dados da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira” (Abramo e Branco, 2008)



A partir desses diálogos com as indicações da literatura entendemos que os jovens músicos, participantes ou não de grupos ou bandas, poderiam ser considerados sujeitos representativos para uma abordagem das relações entre juventude e música visando novas contribuições no âmbito desse tema. Dentro desse perfil escolhido também se buscou contemplar um princípio reconhecidamente importante no contexto da investigação qualitativa, o de “evidenciar a multiplicidade e a polissemia da realidade” (Colombo, 2005, p. 287), pois como destacaram Lefevre e Lefevre,

[...] a escolha de um conjunto com distintos sujeitos, vinculados ao tema a partir de seus distintos lugares e atributos sociais e ou institucionais, ou no dizer de Bourdieu, a partir das *posições que ocupam no campo pesquisado* (Bonnewitz, 1998), permite a emergência de um confronto de perspectivas, o que vem sendo chamado de “polifonia”, que enriquece sobremaneira o

entendimento do problema pesquisado (Lefevre, F. e Lefevre, A., 2012, p. 38, grifos dos autores).

Assim, para a seleção dos entrevistados buscou-se confrontar diferenças de identificação com estilos musicais, diferenças relacionadas à aproximação ou distanciamento de instituições de formação artística e ainda diferenças relacionadas aos vínculos profissionais ou não com a atividade musical. Foi pensando na importância da polifonia,³⁴ tão lembrada nos manuais de investigação qualitativa, que chegamos à *noção de mais ou menos músicos*, enquanto tentativa de trazer ao debate as perspectivas de jovens situados em diferentes posições na sua relação com a música. Assim, ao propor um estudo com jovens mais ou menos músicos se pretende valorizar ao menos duas perspectivas (apresentadas aqui apenas de maneira esquemática): *mais*, no sentido de “em grau superior”, que são os jovens que já conseguiram consolidar uma trajetória na profissão musical, e *menos* no sentido de “em grau inferior ou com menor intensidade”, que seriam jovens iniciantes na trajetória musical. Esse sentido não invalida outro dessa mesma expressão *mais ou menos* que quer dizer também “quase”, “que é bom, mas não excelente”, “razoavelmente”, “medianamente”, onde se encaixam ao fim todos os sujeitos entendidos enquanto indivíduos criadores cujas habilidades e conhecimentos musicais construídos por outras práticas – que não sejam as de cantar ou tocar um instrumento musical – não são reconhecidas, em função de uma concepção unívoca e excludente sobre o que é um músico, uma prática musical ou a musicalidade.

³⁴ Utilizo o termo polifonia baseando-me no verbete apresentado no *vocabulário crítico de teoria e educação*: “Na análise de Mikhail Bakhtin, o romance de Dostoiévski caracteriza-se pela liberdade e independência concedidas às diferentes vozes e personagens, formando uma harmonia constituída pela interação de uma pluralidade de perspectivas e pontos de vista diferentes e divergentes – uma polifonia” (Silva, 2000, p. 91).

3.2 AS ENTREVISTAS

Durante o ano de 2012, oito jovens músicos foram convidados para participar da pesquisa. Dentre os oito participantes que aceitaram o convite, quatro possuem a música como atividade profissional e quatro são estudantes do Ensino Médio ou do Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico. Os jovens músicos profissionais foram selecionados no âmbito do circuito cultural e acadêmico da região de Florianópolis. Observamos jovens músicos que se apresentavam nos teatros, em *shows* promovidos pelo SESC, em eventos de programas estaduais de incentivo à cultura, e ainda também músicos atuantes em bares e casas noturnas. Para encontrar os entrevistados entre estudantes de graduação e pós-graduação em música utilizei-me de contatos pessoais também de colegas que, como eu, são egressos do curso de licenciatura em música. No caso dos estudantes de Ensino Médio optou-se pelo Instituto Federal de Santa Catarina (campus de Florianópolis) como lugar para a coleta dos dados, por já se saber, antecipadamente, que nesta instituição a música figura entre as disciplinas da matriz curricular.³⁵ Diante da presença instável desta disciplina no Ensino Fundamental esperava-se neste espaço escolhido, encontrar entrevistados com perfil diversificados e que estivessem ao mesmo tempo recentemente integrados a um contexto de aprendizagem musical.

O contato com os jovens músicos profissionais foi realizado por meio de contatos telefônicos e também a partir das redes sociais. O contato com os jovens do IF-SC foi realizado pela mediação do professor de música da instituição. Um dentre os estudantes de Ensino Médio participantes integrou-se ao conjunto de entrevistados em função de uma ocasião: ele estava de passagem pela UFSC com sua irmã que é estudante desta universidade, e nos foi apresentado a partir de contatos pessoais do CED/UFSC.

³⁵ Em 2001, quando cursei a disciplina “Metodologia de Educação Musical II” no curso de licenciatura em música observei algumas aulas de música no IF-SC.

Todos os participantes foram entrevistados individualmente, e concederam a permissão para utilização das entrevistas em textos acadêmicos, conforme o termo em anexo.³⁶ As entrevistas foram realizadas em locais escolhidos de acordo com a disponibilidade dos participantes. Os locais de realização das entrevistas foram: no Centro de Ciências de Educação da UFSC (Mus1), nas salas da coordenadoria de artes do IF-SC, no campus Florianópolis (Mus2, Mus3 e Mus4), em uma casa noturna (Mus5), na residência do entrevistado (Mus6), em um estúdio de gravação (Mus7) e na residência da pesquisadora (Mus8). As entrevistas foram filmadas e as conversas foram transcritas e transformadas em um material textual, sobre o qual se realizou a análise.

O roteiro elaborado para a entrevista abrangeu os seguintes tópicos: trajetória de aprendizado musical; usos das mídias; atividades de estudo e de trabalho atuais; relações entre músicos e não músicos; e perfil (idade, trajetória escolar, escolaridade atual, profissão dos pais, estado civil, cidade de origem, cidade de residência atual). O roteiro encontra-se nos anexos, e os tópicos se constituíram em um esquema preliminar para a análise das transcrições.

3.3 A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram transcritas e formaram um conjunto de textos nos quais empreguei os procedimentos analíticos de codificação e categorização. A codificação é uma técnica de análise proveitosa para o tratamento do material textual formado por entrevistas, ao possibilitar a organização e o domínio de um grande volume de dados, como é possível notar pela descrição deste procedimento apresentada por Gibbs (2009, p. 60):

[a codificação] envolve a identificação e o registro de uma ou mais passagens de texto [...]

³⁶ A autorização para a utilização das entrevistas dos participantes com menos de 18 anos de idade foi concedida por seus pais ou responsáveis.

como partes do quadro geral que, em algum sentido, exemplificam a mesma ideia teórica e descritiva. Geralmente, várias passagens são identificadas e então relacionadas com um nome ou ideia, ou seja, o código. Sendo assim, todo o texto [...] que se refere à mesma coisa ou exemplifica a mesma coisa é codificado com o mesmo nome. A codificação é uma forma de categorizar o texto para estabelecer uma estrutura de ideias temáticas em relação a ele.³⁷

Ao longo do procedimento de codificação o “texto original” passou por modificações a fim de trazer à luz informações e respostas considerando os objetivos da investigação (Gibbs, 2009; Bauer, 2008). Os códigos utilizados na análise, os quais são apresentados a seguir, representam conceitos, temas ou ideias provenientes do referencial teórico que orienta a investigação:

- › *Trajetória de aprendizado musical*: nesta categoria reuniram-se as informações referentes ao conjunto das experiências de aprendizado musical dos jovens entrevistados. Seu principal objetivo foi identificar as possibilidades de formação musical ao longo das trajetórias, visando perceber qual a contribuição das instâncias socializadoras (família, escola, igrejas, mídias etc.) nesse processo. Ao longo do procedimento de análise as respostas foram reunidas e classificadas nos seguintes subtemas: o papel da música no contexto familiar; a entrada no aprender e as fontes de manutenção da aprendizagem.

- › *Usos das mídias*: procura-se identificar, com esta categoria, de que maneiras os jovens utilizam as mídias nos momentos de

³⁷ De acordo com Bardin (2011, p. 133), “tratar o material é codificá-lo”. Na sua definição a codificação “corresponde a uma transformação [...] dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão”.

fruição musical e de aprendizagem. Busca-se também explorar a percepção dos jovens sobre as produções culturais veiculadas nas mídias.

- › *Campo artístico*: por meio desta categoria busca-se perceber se os jovens orientam suas trajetórias profissionais e de aprendizado levando em consideração competências musicais e posturas valorizadas no campo artístico.

- › *A música como atividade profissional*: reúne informações a respeito de como os jovens entrevistados vivem da música, buscando identificar quais as estratégias que empregam para manter-se ou inserir-se na carreira musical. Busca mapear nas falas dos jovens quais as expectativas e aspirações em torno da profissão musical, bem como compreender como eles percebem o papel desta atividade profissional na sociedade.

3.4 APRESENTAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Os oito entrevistados, com idade entre 14 e 28 anos, são apresentados, a seguir. O Quadro 7 oferece uma síntese do perfil de cada um.

Quadro 7 – Perfil dos entrevistados (em 2012)

	IDADE	NASCEU EM	MORA EM	CURSO O ENSINO FUNDAMENTAL EM	ESCOLARIDADE
Mus1	14	Brusque SC	Rio de Janeiro RJ	Escola pública e particular	Está no 1º ano do Ensino Médio
Mus2	16	Petrópolis RJ	São José SC	Escola pública e particular	Está no 3º semestre do curso Técnico em Eletrônica integrado ao Ensino Médio
Mus3	17	Florianópolis SC	Florianópolis SC	Escola pública	Está no 7º semestre do curso Técnico em Edificações integrado ao Ensino Médio
Mus4	19	Campo Grande MS	Florianópolis SC	Escola pública	Está no Estágio Supervisionado do curso Técnico em Eletrônica integrado ao Ensino Médio
Mus5	22	Jaguarão RS	Florianópolis SC	Escola pública e particular	Ensino Médio não concluído
Mus6	24	Porto Alegre RS	Florianópolis SC	Escola pública e particular	Licenciado em Música, Mestre em Música e está cursando o Doutorado em Música
Mus7	25	Brasília DF	Florianópolis SC	Escola pública e particular	Ensino Médio
Mus8	28	Campinas SP	Florianópolis SC	Escola particular	Bacharel em Física e está cursando o último semestre do curso de Licenciatura em Música

Fonte: Entrevistas realizadas pela pesquisadora.

O mais jovem participante da pesquisa possui 14 anos de idade e nasceu em Brusque, cidade localizada no Vale do Itajaí, em Santa Catarina. Mus1 descreveu o bairro em que sempre morou como zona rural e fazenda, com a ressalva de que agora o cenário está mudando, com a aproximação de construções, loteamentos e de um *shopping center*.

Seus pais desenvolveram vários tipos de atividades profissionais. Seu pai trabalhou na roça, formou-se em pedagogia e trabalhou como professor nos anos iniciais do ensino fundamental. Atualmente, trabalha como vendedor de seguros e concilia esta profissão com a carreira de músico, pois também tem uma banda que toca em festas “por contratos”. Sua mãe é formada em geografia, já trabalhou como professora, e atualmente trabalha como dona de casa.

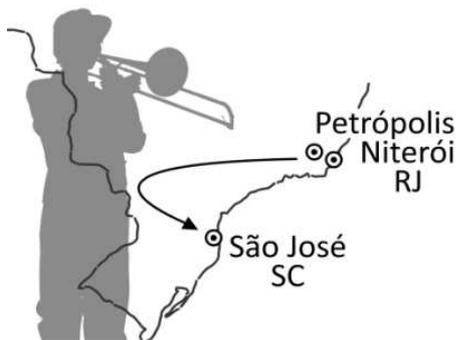
O Mus1 cursou os anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública, e a etapa seguinte em uma escola particular. Ele está cursando o 1º ano na Escola SESC de Ensino Médio, uma escola-residência localizada na cidade do Rio de Janeiro, que oferece bolsas para estudantes provenientes de várias regiões do país. Sua irmã mais velha também estudou nessa escola, que Mus1 descreveu como “chance única de vida”. Ele participou de um processo seletivo no qual cerca de duzentos estudantes de Santa Catarina concorreram por sete vagas. Sua mãe conheceu o projeto da Escola SESC na época em que trabalhava como professora na rede pública.



O Mus1 canta e toca violão, contrabaixo, percussão, cavaquinho, viola caipira e recentemente começou a aprender o acordeom. Ele faz parte da banda do pai, juntamente com os tios que também são músicos. Esse conjunto musical aproxima-se, pela sua descrição, a uma banda de baile que toca de tudo um pouco. Além da banda, o Mus1 também toca e canta nas missas, na Igreja Católica que fica perto da sua casa. Em algumas ocasiões ele vai sozinho, e em outras, acompanhado pelos pais.

O Mus2 tem 16 anos de idade e nasceu em Petrópolis, no Rio de Janeiro. Há mais ou menos seis anos sua família se mudou de Niterói, onde moravam, e depois de passar um ano no Paraná, veio residir em São José, uma das cidades que compõem a região metropolitana de Florianópolis. Ele se lembra de ter cursado o primeiro dos anos iniciais em uma escola particular. Os anos finais do ensino fundamental foram cursados em São José, em uma escola pública localizada perto da sua casa.

Seu pai mora em Balneário Camboriú (Santa Catarina) e trabalha como eletricitista, no ramo de engenharia de elevadores. O Mus2 mora com a mãe, que trabalha como secretária administrativa. Ele estuda no Instituto Federal de Santa Catarina (de agora em diante, IF-SC) e está no 3º semestre do curso Técnico em Eletrônica, que é integrado ao Ensino Médio. Ele atua como bolsista na



Coordenadoria de Artes do Instituto, e desenvolve atividades de suporte aos grupos musicais e às atividades culturais da instituição.³⁸

O Mus2 toca trombone de vara, e atualmente faz parte de três grupos musicais. Ele toca na Orquestra do IF-SC, que é uma orquestra experimental formada por alunos, ex-alunos e também por pessoas da comunidade.³⁹ Também participa na Filarmônica Comercial, que integra músicos adultos com adolescentes e jovens de escolas públicas que estudam nos cursos oferecidos pela filarmônica. Estes cursos são oferecidos através do projeto cultural “Banda Escola”,

³⁸ O Instituto Federal de Santa Catarina possui uma orquestra experimental, criada em 2001 e também um Coro, que tem uma trajetória de cerca de trinta anos de atuação. O IF-SC também oferece, por meio do Programa de Formação Inicial e Continuada (FIC), o “Curso Básico de Instrumentos de Orquestra”, que formou a primeira turma em 2012.

³⁹ A orquestra do IF-SC possui um caráter inclusivo, e se apresenta com formações instrumentais diversificadas e não restritas (com bateria, saxofones e guitarras, por exemplo), se adaptando também a repertórios musicais variados (Ribeiro, 2010).

financiado pelo governo estadual, pela lei de incentivo à cultura. O Mus2 tem aulas de trombone na Banda Escola desde o ano de 2010.⁴⁰

Ainda outro grupo em que ele participa, é a banda Terra Firme, uma banda sênior formada por professores e por ex-alunos do projeto de bandas e fanfarras que a Prefeitura de São José desenvolve nas escolas. O Mus2 participou deste projeto ainda quando cursava o ensino fundamental e, agora, como ex-aluno, foi convidado a ingressar na banda. Com a Terra Firme ele já viajou para outras cidades, para participar de concursos estaduais de bandas marciais.

O Mus3 tem 17 anos de idade e nasceu em Florianópolis. Seus pais são cearenses, e seus irmãos mais velhos – dois irmãos e uma irmã – nasceram em Mocambo, cidade localizada no interior do Ceará. Entre as mais novas há uma irmã que nasceu no Rio de Janeiro e uma outra irmã, que assim como ele, nasceu em Florianópolis.

O Mus3 sempre estudou em escolas públicas. Cursou a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental na escola do Canto da Lagoa e anos finais na escola do Rio Tavares. Seu pai trabalha como cozinheiro e sua mãe trabalha como empregada doméstica. Ele está no 5º semestre do curso Técnico em Edificações, integrado ao Ensino Médio, no IF-SC. Ele também é bolsista na Coordenadoria de Artes do Instituto, e desenvolve atividades junto à Orquestra. Foi o Mus3 que, na ocasião da entrevista, apresentou-me ao Mus2, na sala da Coordenadoria, onde ambos trabalham.

O Mus3 toca flauta transversal na orquestra do IF-SC e também integra um trio de flauta, violino e contrabaixo acústico – o Bárion Trio – formado por um dos professores de música do IF-SC e



⁴⁰ Em 18/08/2012 tive a oportunidade de assistir a uma apresentação da Filarmônica Comercial, em frente à sua sede, na Rua Conselheiro Mafra, no centro de Florianópolis. Esta apresentação fazia parte da solenidade de reinauguração da sede que passou por uma reforma. No repertório apresentado havia arranjos de músicas dos Beatles, Michael Jackson, Luiz Gonzaga, trilhas sonoras de desenhos animados, além do Hino Nacional.

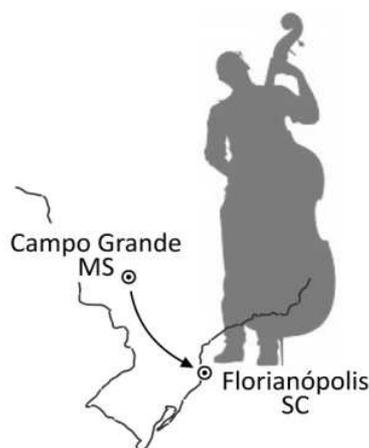
um colega da mesma escola (o Mus4, que também é um dos entrevistados da pesquisa). O Mus3 também costuma organizar grupos de música com os colegas da escola e da orquestra, com o objetivo de ensaiar e apresentar peças musicais específicas. Também se reúne com frequência com um amigo da escola para tocar peças em duo, piano e flauta.

O Mus4 tem 19 anos de idade e nasceu em Campo Grande, no Mato Grosso do Sul. Sua família mudou-se para Florianópolis quando ele tinha 4 anos de idade. Ele cursou o ensino fundamental na escola municipal que fica localizada no bairro Ribeirão da Ilha.

Seu pai trabalha como corretor de imóveis e sua mãe trabalhava como assistente administrativa, na área de contabilidade, e há cerca de três anos trabalha como dona de casa. Seu pai é músico, e seus irmãos também possuem formação musical. Seu pai toca violão e tuba, e toca em grupos musicais na Igreja em que participam, a Congregação Cristã do Brasil. Seu irmãos também cantam e tocam instrumentos musicais. Seu irmão toca trompete e sua irmã, piano.

O Mus4 estuda no IF-SC e está fazendo o Estágio Supervisionado, que é a última etapa do curso Técnico em Eletrônica, integrado ao Ensino Médio. Ele já possui o certificado de conclusão do Ensino Médio, que obteve por meio do seu desempenho no Enem.⁴¹

O Mus4 canta e toca violão, violino, contrabaixo. Participa do Coro e da Orquestra do IF-SC, e também do Bárion Trio. Na orquestra e no Trio, ele toca contrabaixo. O Mus4 também integra um grupo vocal que faz apresentações na Igreja e em eventos, como casamentos, geralmente a convite dos amigos. Além do Estágio, que é a sua principal atividade remunerada, o Mus4 também trabalha com transcrição de músicas para partituras, serviço que os músicos



⁴¹ Exame Nacional do Ensino Médio.

que não dominam a escrita musical necessitam para poder fazer o registro de composições.

O Mus5 tem 22 anos de idade e nasceu em Jaguarão, no Rio Grande do Sul, na fronteira com o Uruguai. Seu pai é músico, já trabalhou tocando em bares e em bandas de baile, e atualmente trabalha como cabeleireiro. Sua mãe é formada em biologia e geografia, e já trabalhou como professora; atualmente trabalha como diretora em uma creche. Suas irmãs, a mais velha, que vai formar-se em enfermagem, e a mais nova que está com 15 anos, vivem com os pais em Jaguarão. O Mus5 cursou o ensino fundamental na escola pública, e parte do ensino médio em uma escola particular.

Aos 8 anos de idade começou a tocar em bares junto com o pai, e aos 10 anos ingressou em uma banda de baile, na qual trabalhou durante um período de cinco anos. Aos 16 anos de idade mudou-se para Florianópolis para tentar viver da música de forma independente, com o apoio dos pais. No começo, o Mus5 morou com amigos, jovens músicos de Jaguarão, porém um pouco mais velhos, que haviam mudado para Florianópolis, e que aqui conseguiram se estabelecer e seguir a profissão musical. Depois de passar um tempo vivendo com os amigos, ele foi morar sozinho.



O Mus5 trabalha como tecladista, arranjador, compositor e produtor musical. Ele toca em uma banda de samba rock, e em outra banda especializada em bailes, casamentos e formaturas. Estes grupos com os quais trabalha regularmente, ele concilia com os convites para participar de gravações de CDs ou DVDs, participa de turnês com músicos e compositores do cenário local, nacional e também internacional.

O Mus6 tem 24 anos e nasceu em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Sua família mudou-se para Florianópolis quando ele estava nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Seu pai desenvolveu várias atividades profissionais. Trabalhou como representante comercial, e

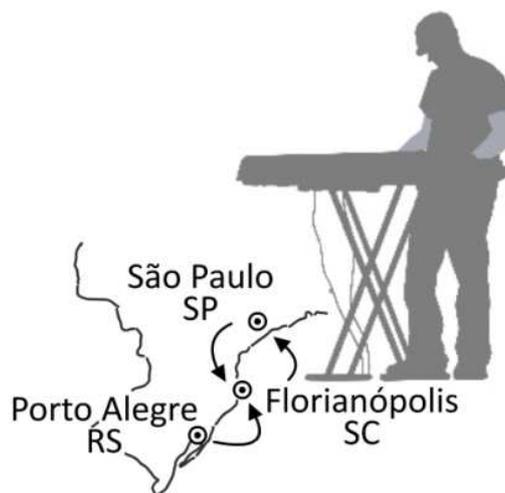
também em revistas, na área de desenho, fotolitos e diagramação. São atividades que conciliava com a função de pastor da Igreja Batista. Atualmente, seu pai se dedica integralmente ao ministério. Sua mãe trabalha no Centro de Apoio à Família, instituição da Igreja que oferece atendimento à comunidade em especialidades da saúde, que conta com uma equipe de profissionais voluntários.

O Mus6 cursou a 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental em Porto Alegre, em uma escola denominacional da Igreja Batista, que ele descreveu como uma escola construtivista. Em Florianópolis, continuou os anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal, e cursou o período seguinte em uma escola da rede estadual. O Ensino Médio ele cursou em uma escola particular que possui um formato de cursinho pré-vestibular. Nesta escola seu pai também ministrou aulas de religião, durante um tempo.

O Mus6 canta e toca piano, teclado, violão e guitarra. É formado em licenciatura em música e é mestre em música na área de musicologia e etnomusicologia. Atualmente ele cursa o doutorado em música, e desenvolve uma pesquisa sobre o compositor

brasileiro Heitor Villa-Lobos, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ele também trabalha como regente do coral da Igreja Batista da comunidade de Ingleses.

O Mus7 tem 25 anos de idade, e nasceu em Brasília, no Distrito Federal, e mudou para Florianópolis aos 15 anos. Seu pai trabalha como engenheiro e sua mãe trabalha como bancária. Ele cursou o ensino fundamental e o ensino médio em escolas públicas e particulares. É casado e tem duas filhas: a mais velha está com 4 anos, e a mais nova com 1 ano de idade.





O Mus7 trabalha como DJ,⁴² MC,⁴³ produtor musical e dirige uma empresa de organização de eventos, tais como aniversários, formaturas, casamentos, convenções, lançamentos de produtos etc., em sociedade com outros dois músicos. Além da sonorização, eles oferecem serviços de

iluminação e decoração. O Mus7 é um dos DJs que compõe o elenco de artistas da empresa, que tocam, cantam e atuam como apresentadores nos eventos. O Mus7 e seus sócios possuem também um estúdio de gravação, que oferece diversos serviços, como espaço para ensaios de grupos musicais, produção de músicas e de videoclipes, produção de *jingles*,⁴⁴ *spots*,⁴⁵ trilhas sonoras e vinhetas.

Paralelo ao trabalho na empresa o Mus7 ainda integra a banda Fonte Natural, da qual faz parte seu irmão mais velho que também é músico. Conforme sua descrição a banda “traz como essência a mistura do *rap* com o *reggae*: o *ragga*”. Neste grupo, ele canta, compõe e também produz algumas batidas. Entre as coproduções da banda com artistas do circuito local, nacional e internacional foram citados por Mus7: Dazaranha, Iriê, John Bala Jones, Armandinho, Tio Fresh, Black Alien e Black Uhuru. E ainda outra parceria, a mais destacada, foi uma gravação com Afrika Bambaataa, “o criador do *hip-hop*”. A banda Fonte Natural realizou a gravação de uma música e de um videoclipe, a ser lançado pela MTV, com a participação do DJ estadunidense que é reconhecido como fundador do *hip-hop*.

⁴² O DJ, ou *disc jockey*, “é o responsável pela apresentação e execução de músicas em clubes, e também em emissoras de rádio e TV dedicadas à exibição de videoclipes” (Shuker, 1999, p. 100).

⁴³ MC “significa mestre-de-cerimônia, cantor de rap”, conforme o glossário sobre funk e hip-hop disponível em Herschmann (1997, p. 215).

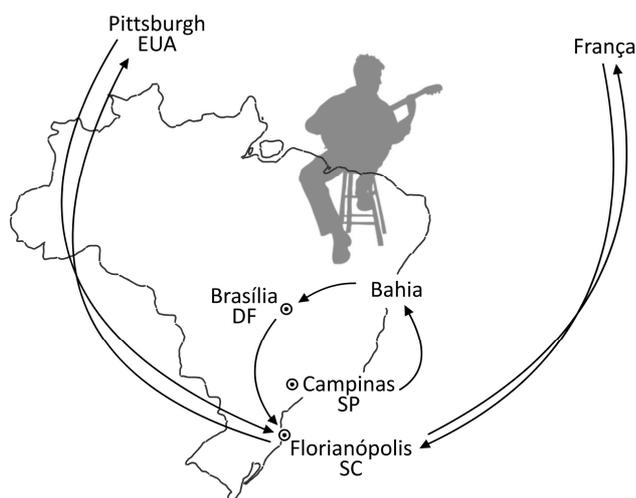
⁴⁴ Um *jingle* é uma “mensagem publicitária musicada que consiste em estribilho simples e de curta duração, próprio para ser lembrado e cantarolado com facilidade” (Houaiss, 2001).

⁴⁵ *Spot*: “texto comercial para transmissão radiofônica” (Houaiss, 2001).

Simultaneamente ao trabalho artístico na banda o Mus7 também apresenta um programa na rádio Rap Nacional, “Manhãs de Rap”, que é patrocinado por marcas de produtos (roupas, tênis, bonés, óculos escuros etc.) destinados ao público consumidor do *hip-hop*.

O Mus8 tem 28 anos de idade e nasceu em Campinas, no interior de São Paulo. Seus pais se mudaram para a Bahia, quando ele tinha 2 anos, e lá passaram alguns anos, residindo em um vilarejo de pescadores. Depois, foram para Brasília, onde passaram cerca de um ano, e após esse período estabeleceram residência em Florianópolis. Alguns anos depois, quando o Mus8 tinha 10 anos de idade, sua família passou um ano nos Estados Unidos, na ocasião em

que seu pai foi fazer um pós-doutorado.



Seu pai trabalha como professor universitário, e sua mãe trabalha como arquiteta. Seus pais e irmãos também possuem envolvimento com a prática musical. Seu pai toca violão e flauta transversal e sua mãe tocava piano quando era mais jovem. Sua irmã

toca flauta há alguns anos e seu irmão mais novo recentemente começou a aprender o contrabaixo.

O Mus8 cursou o ensino fundamental em uma escola particular, e o ensino médio no IF-SC, a mesma escola em que o Mus2, o Mus3 e o Mus4 estudam atualmente. É bacharel em física e atualmente está cursando o último semestre do curso de licenciatura em música.

O Mus8 toca violão de seis e de sete cordas, e viola caipira. Ele trabalha como instrumentista, compositor, arranjador, produtor musical e também como professor. Atualmente, participa simultaneamente de vários grupos musicais, dentre eles, o grupo Garapuvu, que é um grupo de choro, o Cravo da Terra, que é um

grupo de música brasileira e o grupo Bom Partido, de samba. Com o Cravo da Terra, o Mus8 já participou de apresentações promovidas pelo SESC e pelo Itaú Cultural e já se apresentou em várias cidades do Brasil, como São Paulo, Salvador e Brasília. Atualmente ele está envolvido com a mixagem de um CD, que é o terceiro CD do qual participa desde que ingressou no grupo. Também há cerca de quatro anos o Mus8 passou a integrar o conjunto musical de uma das escolas de samba da cidade, e desde então ele toca nos ensaios da bateria nos meses que antecedem o carnaval e também no desfile.

Como professor, já atuou em escolas de música especializadas, e em uma escola de ensino fundamental, além de ministrar aulas particulares em casa. Atualmente, divide o tempo entre os ensaios, gravações, as apresentações musicais, as aulas que ministra e as disciplinas do curso de licenciatura, que está para concluir. Na semana seguinte à entrevista ele contou que iria se apresentar em São Paulo, tocar em um espetáculo de sapateado brasileiro, para o qual ele compôs duas peças musicais. Uma das tarefas do curso é a monografia de conclusão, para a qual o Mus8 já vem desenvolvendo há algum tempo uma pesquisa sobre a viola caipira.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1 TRAJETÓRIAS DE APRENDIZADO MUSICAL

As experiências narradas pelos jovens músicos permitiram observar que as instituições de socialização desempenharam um papel relevante ao longo das suas trajetórias, tanto nas esferas da formação quanto da inserção profissional. As referências à família, à escola e às Igrejas nos depoimentos aparecem relacionadas às situações de estímulo ao aprendizado e à participação em práticas musicais diversas. Em algumas trajetórias observou-se que tais instituições possibilitaram as primeiras experiências de aprendizado musical. Em outras, tornaram possível o seguimento de um percurso de formação.

Os meios de comunicação, os grupos de pares e as relações interpessoais construídas nas situações de estudo e de trabalho – cuja relevância nos processos de socialização da juventude vem sendo destacada em diversos estudos⁴⁶ – também surgiram nos depoimentos em que os jovens versaram sobre as experiências de aprendizado, sendo possível notar que ocuparam um espaço relevante, ao lado das instituições, nos processos de socialização musical.

Nas narrativas em que os jovens buscaram lembrar o surgimento do interesse pela atividade musical a família se destacou entre as instituições de socialização anteriormente referidas. Este aspecto pode ser observado nos depoimentos apresentados a seguir, nos quais os entrevistados versam sobre as relações com a música no ambiente familiar:

[...] a família do meu pai quanto da minha mãe tem história musical. Só que a do meu pai foi uma coisa meio, sabe, como lazer, assim. Porque eles

⁴⁶ Entre outros, ver Almeida (1994), Brenner, Dayrell e Carrano (2008), Dayrell (2005), Nanni (2000), Setton (2005), Silva (2007) e Willis (1996).

trabalhavam na roça, e tinha trabalhos assim de subsistência até, porque não era fácil a vida, sabe? E pro lado da minha mãe não deixava de ser também uma coisa de lazer assim, mas tinha aquela vontade, sabe: “ah, quero aprender violão”. Até um tio meu começou a fazer faculdade de música e tudo. E aí eu nasci no meio disso, assim, desde pequeno ouvindo, e gostando como sempre, ouvindo o violão, o acordeom, todos os instrumentos que envolviam a família [...] (Mus1).

[...] a minha irmã também toca piano, meu irmão toca trompete... Daí a gente ficou meio que... A música é um ponto de encontro. Às vezes, a gente está no carro, andando assim, e daí um puxa uma música e a gente começa a cantar em coro, é bem interessante. É meio bagunçado, assim, mas é bem legal. O pessoal que vê se admira, “nossa, que legal, vocês tem um entrosamento legal, assim”. E acho que é por causa disso mesmo, por causa da música, a gente acabou se encontrando todo mundo ali. E aquilo é o nosso momento de diversão, lá em casa [...] (Mus4).

[...] o meu pai era músico, ele era guitarrista, tocava em várias bandas lá na cidade que eu morava. Aí desde que eu nasci eu tenho contato com isso. Frequentava os ensaios que muitas vezes eram na minha casa. Então eu sempre tive esse interesse [...] quando eu tinha mais ou menos uns quatro anos eu já ia pra bateria e já conseguia fazer algum tipo de ritmo assim, só de ouvir mesmo [...]. (Mus5).

[...] a minha mãe ela fazia aula de piano [...] quando eu nasci ela vendeu o piano e não tocava mais. Mas ela ouvia discos e tal. E como o meu pai e minha mãe eles sempre estavam envolvidos com as questões da Igreja, e como era uma Igreja assim pequena, eles faziam tudo. Meu pai tocava violão, cantava, a minha mãe cantava... E ouvia discos assim, coisas em casa,

infantis, alguns discos, na época ainda discos de vinil, aqueles bolachões, né, e as fitas cassete, ouvia no carro. Então, essa questão familiar no começo foi importante [...] (Mus6).

[...] na verdade, com sete anos de idade já, o meu avô chegou na minha escola com uma guitarra zerada. Então aquilo, naquele momento, pra mim, foi um espetáculo, assim. O meu avô já era músico há muito tempo [...]. Então já veio meio no sangue. Mas ele me estimulou bastante, chegou aos sete anos lá na minha escola com uma guitarra zerada. Isso pra uma criança é... Pô... É o estímulo, né? Foi onde tudo começou, no caso [...] ele me deu também depois um teclado e falou: “Se vira” [...] (Mus7).

[...] lá em casa, assim, ninguém é músico profissional, mas eles gostam muito de música, conhecem muita coisa [...] meu pai toca um pouco de violão, toca um pouco de flauta transversal, e eles sempre incentivaram muito [...] flauta ele fez aula, não sei se ele faz ainda [...]. Minha mãe fez aula de piano até... Começou nova e parou nova assim, porque aquelas aulas acho... Ela lembra da professora bem rígida, tradicional, assim [...]. O piano, tem até hoje [...] às vezes quando tem uma festa ou outra alguém toca [...] (Mus8).

Além de se constituir um lugar de estímulo ao interesse pela música observou-se, nas trajetórias de três dentre os oito jovens entrevistados, que a família promoveu as primeiras experiências de aprendizado musical:

[...] acho que foi com uns cinco anos, assim, eu ganhei o meu primeiro violão. Violão de verdade. Aí eu fiquei locão, né? Queria muito aprender e tudo, e aí meu pai começou a me ensinar alguns acordes e tal e... Aí aprendi, assim. E acho que com sete anos eu comecei a tocar na Igreja, na missa. Comecei a me envolver,

assim, sabe, devagarinho, começando uma missa ou outra tocar, e tal, aí fui melhorando, aprendendo assim ao decorrer do tempo, meio que sozinho, meio com o meu pai, buscando. Isso só com o violão, nesse começo [...] (Mus1).

[...] o meu pai é músico, não profissional. Mas ele, desde que eu nasci eu acho que ele toca. Quando eu tinha cinco anos de idade, por aí, um dia eu vi ele tocando violão, e aí eu assim, por brincadeira, falei pra ele que eu queria aprender, né? “Ah, você quer aprender, então pega aí, vou te ensinar”. E comecei a pegar as notinhas ali e acabou que eu gostei [...] eu acho, mas eu não tenho certeza, eu aprendi partitura antes de aprender a ler, porque eu lembro que eu olhava as notinhas, tinha umas escritas em cima que eu não entendia, ia mais pela partitura mesmo [...] (Mus4).

[...] acho que bem nesse período aí que... Eu tinha cinco, seis anos, mais ou menos, que rolou mesmo, assim. Nessa época eu ganhei um teclado de brinquedo, daqueles teclados de criança, só que tem... Só que sai som, assim. Foi a mesma época mais ou menos que morreu o Ayrton Senna, sabe? E foi aí que começou [...] morreu o Senna e toda hora tocava aquele Hino da Vitória na TV, e aí quando eu percebi eu estava lá, eu estava fazendo esse Hino da Vitória já, no teclado de brinquedo, de ouvido. Aí quando o meu pai viu aquilo, assim, ficou surpreso, né? Aí ele começou a investir, assim, me deu um teclado um pouco melhor e aí começou. [...] o meu pai sempre foi músico mais de... Como eu posso dizer, assim... Ele não tinha muito conhecimento, sabe, nunca foi de estudar a fundo, assim, a música. E eu por ter muita facilidade de ouvido acabei indo na escora, assim, também [...] (Mus5).

Nas entrevistas, os jovens descreveram experiências de aprendizado vivenciadas em diversos espaços, e foi possível perceber que as famílias ocuparam um lugar significativo dentre os vários citados, mesmo no caso de algumas trajetórias em que as primeiras experiências de aprendizado musical foram vivenciadas fora do contexto familiar. Como se buscará discutir, ao longo deste capítulo, a importância da família pode estar relacionada a um maior ou menor apoio em termos de estímulo e investimento para as atividades musicais (por exemplo, em aulas particulares, materiais de estudo e instrumentos). Ou também refletir um sentimento do entrevistado em relação à participação da família no projeto de profissionalização na área musical, tanto no caso dos estudantes de Ensino Médio/Técnico quanto no caso dos jovens que já têm a música como atividade profissional. A reflexão apresentada por Sarti (2004, p. 123) contribui para se perceber que os depoimentos podem revelar como os jovens lidam com as reações (de fechamento ou de abertura) das famílias em relação à atividade musical como um “referencial para a construção da identidade própria”, por vezes situado para além das fronteiras deste grupo:

A família é o lugar onde se ouvem as primeiras falas com as quais se constroem a auto-imagem e a imagem do mundo exterior. [...] Nela, aprende-se a falar e, por meio da linguagem, a ordenar e dar sentido às experiências vividas. A família, seja qual for sua composição e sua organização, é o filtro através do qual se começa a ver e a significar o mundo. Esse processo que se inicia ao nascer prolonga-se ao longo de toda a vida, a partir dos diferentes lugares que se ocupa na família. A família, inclusive para os adultos, continua detentora dessa função de dar sentido às relações entre os indivíduos e servir de espaço de elaboração das experiências vividas (Sarti, 2004, p. 120).

Em seguida da família a escola de Ensino Fundamental destacou-se como lugar das primeiras experiências de aprendizado,

como se pode observar nos depoimentos de dois jovens músicos entrevistados:

[...] na escola que eu estudei, no primário, já tinha aula de música curricular desde o primeiro ano, desde a primeira série. Então com sete, eu comecei a ter aula de música na escola, lá era uma escola que incentivava assim que os alunos tivessem essas atividades em música [...] (Mus8).

[...] quando eu estava pela 6ª série, mais ou menos, em 2008, eu estudava em São José, lá onde eu moro, e na minha escola ia começar um projeto de banda marcial. Era perto, daí eu comecei a fazer, por interesse. No caso, os instrumentos, tinha metais e percussões. Aí eu toquei por uns seis meses, alguma coisa assim, que começou na metade do ano. Eu tocava trompete, que era o instrumento que tinha na época [...] (Mus2).

E, para completar os depoimentos sobre as primeiras experiências de aprendizado musical, no caso de duas trajetórias destacaram-se lugares e relações de aprendizado que possuem pouca visibilidade, segundo Charlot (2005), nos debates envolvendo o tema das relações com o saber: as práticas religiosas vivenciadas pelas famílias (idem, 2000, p. 21), e também as relações de vizinhança (idem, 2005, p. 20). A seguir apresentam-se as narrativas em que os jovens abordam suas experiências de aprendizados nestes espaços, respectivamente:

[...] quando eu vim pra cá pra Florianópolis, eu fui pra escola pública, estava na terceira série. Meu pai veio aqui por um convite de um missionário americano [...]. E a mulher desse pastor, que eles ficaram morando aqui, ela tocava piano e falava inglês, então ela dava aula de inglês e piano pra mim. [...] a questão do piano foi muito intuitiva porque ela tocava piano, me ensinou por aquele método Leila Fletcher, não sei se

você já ouviu falar, um método que tem, bem simples, em inglês, aí as musiquinhas tem uma nota, tem duas, tem três, vai aumentando as notinhas, vai ensinando os símbolos, cada musiquinha tem uma coisa nova. Então eu fiquei nesse esquema do Leila Fletcher, acho que isso foi em 1997 [...] (Mus6).

[...] em 2004, 2005, eu tinha dez, onze anos, eu comecei a ir na casa de um menino do meu bairro que tocava flauta doce, e a mãe dele começou a me ensinar flauta doce, aí eu aprendi. Aprendi a ler partitura um pouquinho, o básico do básico, aprendi a tocar [...] Era uma coisa mais de amigo mesmo. “Ah, vou te ensinar flauta”. Aí vai, começa a tocar, e ele me ensinava um pouco também porque ele já tocava há mais tempo. Era mais, só, tipo, de estar lá, juntar, fazer um pouco, parar, sabe? Mas nada muito... “Vamos, agora”, sabe? Era tudo... Livre. (Mus3).

Retomando o conjunto das narrativas acerca das primeiras experiências de aprendizado musical observou-se a presença da família (três entrevistados), da escola de Ensino Fundamental (dois entrevistados), da Igreja (um entrevistado) e das relações de amizade e vizinhança (um entrevistado). Estes dados permitem sugerir a relevância das instituições de socialização tradicionais no que diz respeito à inserção dos jovens na atividade musical, já que se fizeram presentes nas trajetórias de seis dentre os oito entrevistados. Estes dados apresentam-se também em concordância com a presença inconstante da música na educação formal no Brasil, já que somente em uma trajetória se percebe a presença do ensino de música como disciplina curricular, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Prevaleram experiências de educação musical informal e não formal considerando o conjunto das primeiras experiências de aprendizado dos jovens músicos entrevistados.⁴⁷

⁴⁷ Os termos educação formal, não formal e informal baseiam-se na caracterização apresentada por Afonso (1992): “[...] por *educação formal*,

Nos depoimentos em que os jovens descreveram as possibilidades de formação encontradas ao longo das trajetórias observou-se que a família, a escola, as Igrejas continuaram se constituindo enquanto lugares de aprendizado, e as relações de amizade se destacaram, entre outras coisas, também no que diz respeito às trocas de saberes musicais. Surgiram ainda nos depoimentos novos lugares e novas relações que foram relevantes para a formação dos entrevistados, tais como os professores de música particulares, as relações interpessoais nos grupos musicais (tanto nas ocasiões de lazer como também nas ocasiões profissionais), os festivais de música e também os projetos sociais fomentados pelo poder público. Observou-se ainda que o acesso às mídias (rádio, televisão e internet) possibilitou a aquisição de novos conhecimentos e habilidades musicais. As menções a estes recursos nos depoimentos apareceram também nos momentos em que os jovens versaram sobre o “aprender sozinho”.

Para os jovens entrevistados que aprenderam a tocar instrumentos musicais na própria família as vivências subsequentes nesse contexto significaram a abertura para novos percursos de aprendizagem. O aprendizado de outros instrumentos musicais, por exemplo, apareceu nos depoimentos do Mus1 e do Mus4. No caso do Mus5 a continuidade do aprendizado musical na família se deu na perspectiva da inserção profissional. Seguem algumas narrativas nas quais os entrevistados abordam essas questões:

‘entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas’ enquanto que a designação *educação informal* ‘abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado’. Por último, a *educação não-formal* ‘embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto’” (Documentos Preparatórios III, C.R.S.E., 1988 apud Afonso, 1992, p. 86).

[...] minha irmã é pianista [...] acabei também pegando um pouco desse lado porque... Era pequeno, daí eu via ela tocando, “ah, toca aqui comigo, vou ensinar uma musiquinha”. Aí pegava lá as musiquinhas... E ela começou também bem pequena, minha irmã começou a tocar piano... Ela fazia aula lá em Campo Grande, né? Acho que ela tinha uns cinco, seis anos também. Ela toca já há um bom tempo. E aí ela era grande, eu era pequeno, ela estava tocando e eu ia lá incomodar. Era bem legal [...] (Mus4).

[...] a questão do instrumento antes eu não tive contato, era canto mesmo, cantava no coral, tinha um coralzinho da escola e depois teve da Igreja, eu consegui um teclado pra tocar, pra fazer aula com essa senhora, essa mulher me orientou e depois minha mãe que tinha conhecimento continuou me dando algumas orientações, e meio que me dirigindo assim, mediando, mas eu comecei a tocar mesmo nessa época, eu tinha convívio com instrumentos, como eu te falei, você ouve as pessoas tocando, você aprende algumas melodias, intui alguma coisa, mas de me sentir assim “eu toco alguma coisa”, eu me aproprio disso, eu sei alguma coisa, foi depois dos oito, dos oito pros nove anos, assim, mais ou menos [...] (Mus6).

[...] meu estudo foi assim, eu ouvia as músicas na rádio, as músicas que eu gostava, ou as músicas que o meu pai ouvia. Eu ouvia as músicas e achava legal a música e começava, ficava ouvindo e ficava tirando. Foi assim que eu aprendi mesmo. Aí só depois de alguns anos que... Não muitos anos, assim, porque eu comecei a tocar teclado com uns seis mais ou menos. Aí com oito, com oito anos meu pai meio que quis voltar a tocar. E aí a gente fazia bares, assim, eu, meu pai e mais um outro amigo. Ali eu já comecei a aprender um pouquinho mais, né? Na vivência de tocar em bar, já com oito anos [...] (Mus5).

[...] e atualmente, o mais atual eu comecei a tocar acordeom, também. Que é um instrumento mais difícil, sabe? Que requer força e tal. Aí então passou dos meus tios que tocam muito bem, esses tios que aprenderam sem nenhuma teoria e sem estudo, aí sempre admirei muito assim, e aí deu vontade, sabe? Dá aquele: “Ah, eu quero muito aprender”. Aí comecei a pegar, devagarinho, e ainda não... Estou aprendendo devagar, sabe? Mas assim, isso passou anos assim, desse jeito, o instrumento tal, e quero aprender também, e fui estudando [...] (Mus1).

Também nas escolas regulares os jovens tiveram acesso a práticas musicais e possibilidades formativas, as quais oportunizaram a continuidade das trajetórias de aprendizado. A partir dos depoimentos foi possível identificar que nas escolas em que os entrevistados estudaram houve a oferta de atividades musicais extracurriculares e, em alguns casos, a presença da disciplina curricular de música no Ensino Fundamental e também no Ensino Médio. Vale lembrar que dois dentre os oito entrevistados iniciaram a trajetória de formação musical nas escolas de Ensino Fundamental em que estudaram, em um dos casos, como disciplina curricular, e em outro, em uma atividade extracurricular.

Nos depoimentos a seguir os entrevistados descrevem as experiências vivenciadas em atividades extracurriculares, em escolas de Ensino Fundamental:

[...] o que eu tive no começo dessa escola Batista era um coral que eu participava. Que eu participei de uma apresentação ou duas, que eu cantava, e cantava escala, e cantava as músicas assim com a professora de... Eu acho que até era a professora de religião [...] (Mus6).

[...] no Rio Tavares também não tinha nada assim na aula curricular, não tinha nada específico. Só que tinha

o professor Jackson, que agora é o regente do coral da Prefeitura, acho. Ele fazia um coral de crianças também no Rio Tavares. Então eu cheguei a participar uma época, a participar um ano e saí, mas o mais longe que eu fui foi isso. Mas nada, digamos, é... De partitura. Sem partitura, sabe? Só de ouvido, ele com violão, e botava a letra no quadro e ensinava [...] (Mus3).

[...] com dez anos, dez e alguma coisa, eu fui morar nos Estados Unidos com meus pais [...]. Lá eu fiz parte de um projeto de... Era como se fosse um conservatório de final de semana [...] até você podia, tinha alguma liberdade de selecionar as disciplinas, como se fosse disciplinas. Então eu fiz orquestra, e fazia as orquestras inter-escolares também, que eles têm isso lá desde cedo. Eu não me lembro agora se era... É. Era uma orquestra das escolas elementares que é o nosso primeiro grau, né? Eu fiz parte dessas orquestras [...] (Mus8).

[...] que eu me lembro, acho que foi um trabalho que teve uma vez, que eu devia estar na 7ª série no colégio... Um trabalho que juntaram alguns... Alguma galera que tocava do colégio, assim. Tocava algum instrumento e juntaram todos e formaram uma bandinha pra fazer um show da banda do colégio, assim, mas... E banda de sete de setembro, eu já toquei também, já. Só isso, do colégio, que eu me lembro. Eu toquei caixa. Eu toquei caixa porque não tinha lira, nem escaleta, nem nada de instrumento assim. Aí eu toquei caixa. Gosto muito da parte rítmica, assim, adoro [...] (Mus5).

As experiências de aprendizado nas escolas de Ensino Médio, em atividades extracurriculares, são descritas pelos jovens entrevistados a seguir:

[...] agora, aqui no IF-SC foi que eu tive um contato mais efetivo com a música assim, mesmo, com músicos profissionais, oportunidade de tocar na orquestra e tudo mais, cantar no coral, e daí aprendi também instrumentos novos, contrabaixo acústico, que é o instrumento que eu toco de fato na orquestra [...] (Mus4).

[...] quando chegou no final do ano [de 2009] abriu as inscrições do curso daqui, que é o curso FIC [...] aí eu comecei a tocar, aí foi isso, eu melhorei partitura e foi indo [...] O curso básico não tem seleção. A única seleção que eles fazem é saber se você realmente tem disponibilidade para entrar. O pessoal que entra é qualquer um. Tipo, tanto que tem criança, adulto, pessoas de cinquenta, sessenta anos que fazem o curso juntos. E como é educação coletiva é um pouco diferente. Eu tinha aula com trombonista, trompista, ao mesmo tempo, entende? É assim, o primeiro ano são aulas em grupo, eles separam os sopros, os contrabaixos e os cellos, e os violinos e violas, em salas separadas. E tem uma aula específica, em outro horário, que junta todo mundo pra aula de coral e solfejo. E no segundo ano esse horário de solfejo vira o horário de prática de orquestra. Que aí eles juntam todo mundo na orquestra, junto com o pessoal da orquestra que já toca. Pra ter essa vivência [...] É dois anos o curso. Eu comecei em 2010 e acabei no final de 2011. E aí agora eu estou na orquestra e no coral [...] (Mus3).

[...] lá [na escola SESC] é muito legal o sistema de aprendizagem. Porque eles ensinam assim... Tem até a orquestra da escola que é muito legal. É uma orquestra muito boa, que toca assim em vários eventos. E ensinam de tudo, assim, o professor de lá é muito inteligente. Todos eles tem faculdade, pós-graduação, essas coisas assim, são super inteligentes e tal. E ensinam assim... Teoria... Muita teoria... É quase assim

um professor que eu tive aqui [em Brusque], só que, é como eu falei, lá não tem esse tempo, porque, a aula de violão não é você ir lá e ter aula. É você ir lá, ouvir o que ele falou e depois aprender em casa, sabe? Realmente, você... Nossa, isso aqui é isso aqui, isso aqui é isso aqui... [movimenta as mãos como se estivesse virando as páginas de um livro] Porque é como a escola também, você vai pra escola, o professor passa a matéria, mas se você não vai pra casa e lê aquela matéria, e tenta entender um pouco melhor, você não vai entender realmente a matéria. [Nessa aula vocês tocam?] Toca. Toca também. Quando pega escala musical e... É esse estudo assim. Aí toca, tem vários violões, assim, disponibilizados pela escola [...] (Mus1).

Pode ser construtivo destacar que, em alguns depoimentos, as atividades musicais vivenciadas na escola não foram lembradas e mencionadas espontaneamente pelos jovens entrevistados ao descreverem o conjunto das possibilidades de formação das quais participaram ao longo das suas trajetórias. Para refletir sobre essa questão pode-se lançar mão da noção de trajetória vivida, que, de acordo com Dubar (2005, p. 140), “designa a forma como os indivíduos reconstroem subjetivamente os acontecimentos da sua biografia social que julgam significativos”. Embora todos os oito entrevistados tenham participado de atividades musicais na escola – em aulas de música curriculares ou em atividades extracurriculares (Quadro 9) – é preciso destacar que somente no caso das trajetórias de dois dentre os oito entrevistados a música obteve uma presença constante enquanto disciplina no âmbito da educação formal durante o Ensino Fundamental. E ainda cabe mencionar que cinco dentre os oito entrevistados não tiveram acesso à educação musical formal no Ensino Fundamental. Assim, a respeito da ausência de menções às atividades musicais vivenciadas na escola, nos depoimentos de alguns entrevistados é possível suscitar algumas hipóteses para a reflexão: uma seria a de que, no conjunto das possibilidades de formação musical, outros espaços possibilitaram vivências mais

significativas ou ainda formas de participação mais contínuas no fazer musical; outra hipótese seria a de que as atividades musicais vivenciadas pelos jovens entrevistados nas escolas em que estudaram não tenham sido orientadas em uma perspectiva técnico-teórica e não visaram estritamente a formação de músicos, refletindo o momento de reformulação dos objetivos e das estratégias do ensino de música no âmbito da educação básica (Schroeder, J., 2004). O Quadro 8 apresenta uma síntese das trajetórias dos jovens músicos em relação às possibilidades de acesso ao ensino de música na educação formal, a partir das informações contidas nos depoimentos.

Quadro 8 – Possibilidades de acesso ao saber musical na educação formal nas trajetórias dos músicos entrevistados

	ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO/TÉCNICO	ENSINO SUPERIOR	PÓS-GRADUAÇÃO
Mus1					
Mus2			✓		
Mus3			✓		
Mus4		✓	✓		
Mus5					
Mus6				✓	✓
Mus7	✓	✓			
Mus8	✓	✓	✓	✓	

Fonte: Entrevistas realizadas pela pesquisadora.

Outro aspecto que pode ser destacado, pela combinação das informações do Quadro 8 com as informações do perfil dos entrevistados é que tanto o Mus3 quanto o Mus4 cursaram o Ensino Fundamental em escolas da rede municipal da cidade de Florianópolis, na qual o ensino de artes passou a ser ministrado por educadores formados nas linguagens artísticas específicas (e não no modelo denominado “polivalente”) desde o ano de 1998.⁴⁸ Estes

⁴⁸ Conforme o histórico apresentado na Proposta Curricular da Prefeitura Municipal de Florianópolis (2008), a “inserção das diferentes linguagens

dados podem ser interpretados como indicativos da presença inconstante da música na educação formal, já que estes dois participantes da pesquisa foram estudantes no mesmo sistema de ensino ao longo de todo o Ensino Fundamental, sendo que um teve acesso à disciplina música e o outro não. Recuperando as informações do perfil dos jovens músicos observou-se que, entre os entrevistados, houve alguns que estudaram em escolas particulares e não tiveram acesso à música como disciplina na educação formal.

A pesquisa de Nascimento (2005, p. 105), que abordou as trajetórias de formação e inserção profissional de jovens trabalhadores nas áreas das artes, na região metropolitana de São Paulo, apresentou dado semelhante, destacando o caso de uma jovem violinista que não teve acesso a aulas de música na rede privada de ensino.

Ainda uma reflexão que pode ser colocada, em relação à ausência de menções à escola como lugar de formação musical significativo (em parte dos depoimentos), é que no caso dos jovens que iniciaram o aprendizado na própria família observa-se que este

artísticas no currículo começou a se instituir a partir de 1997, com o 1º Seminário de Reorganização Didática da Educação Básica Municipal de Florianópolis, onde entre outras questões, determinou-se o número de aulas de Artes a serem ministradas dentro do currículo. Neste momento, a partir do Movimento de Reorganização Didática, instaura-se a contratação de profissionais Arte-Educadores por área de formação, ou seja, do modelo polivalente passa-se a uma organização que procura garantir a especificidade destas diferentes linguagens a partir da habilitação escolhida pelo profissional no seu curso de graduação. Neste sentido, a partir do ano de 1998, foram contratados, em caráter efetivo, para o ensino de Artes na RME, professores nas habilitações de Teatro e Música, pois na área de Artes Plásticas já havia um contingente expressivo [...]. Tal perspectiva de organização curricular para as Artes somente foi possível a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/9629 e está embasada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s. Desde então, as Artes – Música, Teatro, Artes Visuais e Dança – buscam organizar-se dentro de suas especificidades” (Borges et al., 2008, p. 88).

acesso ocorreu antes da idade de ingresso nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, talvez se possa sugerir que a experiência de aprendizado vivenciada na escola não tenha sido considerada relevante (entre todas elas) em função das experiências vivenciadas anteriormente. Nesse sentido, foi interessante notar que o entusiasmo dos jovens em responder as perguntas sobre a educação musical no contexto da escola mudava quando a pergunta era mantida, porém com foco em outros sujeitos, “as pessoas em geral”. Por sua vez, também se observou em alguns depoimentos poucas menções à família, justamente nos casos em que esse contexto parece não ter sido determinante (em relação a outros) para a iniciação musical e para a continuidade das trajetórias de formação.

Feitas estas reflexões, apresentam-se a seguir os depoimentos em que jovens entrevistados abordaram a questão da música na educação formal:

Não, não. Na minha escola nunca teve. Tinha, tinha... Não, era coral, assim. Aula de música só até a 4ª série. Só que eu entrei nessa escola com onze anos, assim. E na escola... Porque eu estudei na escola pública até a 4ª série. Aí na quinta série eu entrei em escola particular. Aí na escola pública não tinha nada assim, de música, e na particular só até a 4ª série. Mas é música, assim, não muito, nada assim desenvolvido, sabe? Só aquela hora de cantar com o professor assim, só, alguma coisa assim [...] (Mus1).

[...] aqui [no IF-SC] a gente tem dois semestres de música no curricular. O pessoal que estuda aqui nas primeiras fases, o pessoal do Integrado, tem a parte de artes, aí tu tens a escolha, do teatro, a pintura, as artes visuais e a prática de música. Mas talvez por... Pelo pouco tempo, porque no caso, dois semestres, um ano, tu não tenha como mostrar muita coisa e quando tu mostra muita coisa também não vale a pena, porque daí tu pega uma pessoa lá, joga milhões... Ensina a ler partitura, e escala, e não-sei-o-quê, e agora, pra ela,

não que isso não seja útil, mas pra ela agora não vai ser interessante, talvez seja interessante uma prática em grupo, mesmo ainda não sabendo bem o que está fazendo, sabe? Mas talvez seja mais interessante. Quando tem é um ou outro, não tem aquela instituição feita, tipo, todas as escolas com no mínimo isso, e os outros são lucro, sabe? Ainda não tem isso [...] E, eu acho que, sinceramente, em questão de música, talvez todas as artes em geral, devia ter assim na escola. Tipo, muitas escolas têm, aqui tem, mas às vezes eu acho que é um pouco... Muito em cima. Muita gente começa, tipo, agora no primeiro ano. Aí muita gente já às vezes não tem como, por ter que fazer muitas coisas, trabalhar, estudar outras coisas. Talvez se tivesse um pouco mais cedo, no início do fundamental, talvez pela 2ª série, 2º ano, ali, 3ª... Ter algum tipo de contato assim, já um pouco mais frequente, ia ser interessante. Porque, cara, tu não precisa se tornar músico, mas traz muita coisa boa [...] (Mus2).

Tinha, tinha... Da 5ª série em diante, não sei como é que fala, acho que é ginásio, né? [...] Tinha aula curricular de música. De teoria bem básica assim, mas... É, mais é enrolava, porque na verdade eu já estudava música há muito tempo, já... Dizia que não precisava, né? Mas a professora dava aula de flauta doce, umas coisas assim mais... Pro pessoal que não... Musicalizar mesmo o pessoal. Não era aula de música pra formar algum músico. Musicalização. Igual tem aqui no IF-SC mesmo [...]. Eu já estava, eu acho que eu já tinha uns... Na 5ª série, você tem o quê? Uns onze anos, onze, doze? Ah, já tinha uma experiência de alguns anos, já, com o instrumento. E... Já ouvia muita música [...] nessa questão de conhecer bastante repertório, por exemplo, esse tipo de coisa, já tinha bastante porque gostava de ouvir, desde pequeno já vinha trazendo. E acho que aqui só foi um acréscimo, assim, digamos, mas não foi... O ponto alto da minha

experiência eu acho que não chegou a ser o IF-SC [...] (Mus4).

[...] nunca tive apoio nenhum na verdade dentro da escola, pra música [...] Aula... Nada. Nunca teve nada [...] Eu mesmo, eu descobri o meu talento cedo, assim. Descobri que eu tinha facilidade bem cedo. Imagina, eu comecei a tocar com seis anos, que é mais ou menos a mesma época que eu estava entrando no primeiro ano da escola, assim. Imagina, se eu tivesse, naquela época, um professor de música já, que ali eu já pudesse naquela época aprender o que é campo harmônico, o que é uma partitura, sabe? Se desde... Se eu tivesse no colégio, por um mínimo, por um mínimo que fosse, seu eu tivesse uma, duas aulas por semana, já ia fazer toda a diferença, sabe? E com certeza tem muita gente que descobre bem mais tarde que tem talento, ou acaba nem descobrindo, às vezes. Porque não tem nenhuma influência, nenhum incentivo... Eu tive sorte de ter o meu pai lá, que tinha sempre violão em casa e... Algum instrumento, assim. Senão talvez eu tivesse demorado muito ou nem tivesse descoberto [...] (Mus5).

Tem duas forças motrizes que eu vejo na minha vida com relação à música. Uma é a Igreja e a outra é a universidade. Porque são duas instituições que eu consegui me inserir, sabe? E que a música, meio que floresceu. Eu não fiz muito esforço, sabe, assim, tipo, lutei contra as intempéries da vida pra tocar piano, pra tocar. Na Igreja eu fazia isso como parte do ofício e na universidade eu tinha que fazer isso, então eu comecei a vislumbrar nesse sentido um profissionalismo na música, quando eu estava tocando, comecei a gostar de estudar [...] a universidade me trouxe muito conhecimento. E assim, sistematizou muita coisa. [...] eu vejo muito aquela questão que o Vigotski fala sobre você ter o aprendizado da prática, e depois você

apropriar-se de uma linguagem e daí você dá pulos de qualidade [...] (Mus6).

[...] eu pelo menos ainda tive escolas que teve aulas de música, eu acho isso muito interessante. Eu acho isso muito bom, que as escolas têm que... Ainda mais hoje, com toda essa tecnologia, com criança mexendo em facebook. Eu tenho duas filhas, eu tenho uma de quatro e uma de um. A de quatro já está querendo mexer em computador. Então acho que as escolas tem que se adaptar realmente, trazer pra eles essa oportunidade. “Tem a música, né, tem o inglês, tem isso, o que você quer ser quando você crescer”, acho que já tem que, já, desde cedo, estimular [...] era pública e particular, já tive nas duas, já tive nas duas. Eu sou natural de Brasília, eu vivi lá até os quinze anos. Então lá sempre eu tive [...] Então... Flauta, flauta. Às vezes a professora cantava com o grupo. Às vezes trazia uma música em inglês pra gente cantar. Às vezes, “ah, vocês trazem uma música”. Cada vez era uma... E é bem interessante, assim, sabe? É bem dinâmico. No caso, os alunos participam bastante porque aí gostam de música, já dá um: Ah... [...] (Mus7).

No Ensino Médio teve... O Ensino Médio eu fiz em escola pública, mas era na Escola Técnica ali, eles tinham. Ali é um pouco diferente, eles tem, sempre tem alguma coisa um pouco diferente. Eu não me lembro, eu acho que não era desde o primeiro semestre lá, mas teve um momento que tinha uma aula de música, uma aula, era artes, se podia optar por teatro ou música... Eu fiz o teatro, eu acho, eu fiz... Não sei se fui a uma aula de música, mas aí eu achei que eu fosse aproveitar mais o teatro, porque eu já tocava, a aula de música era... Eu acho que eu não... Não, eu fiz aula de música sim, também, talvez algumas, eu lembro da professora [...] (Mus8).

Voltando a comentar as possibilidades de formação musical, ainda com enfoque nas instituições de socialização observou-se que, nas trajetórias de dois dentre os oito jovens entrevistados as Igrejas tiveram um papel relevante para a continuidade do aprendizado musical. Vale destacar que, no caso do Mus4, a inserção nesse contexto levou ao aprendizado de mais um instrumento musical. Seguem as narrativas dos jovens músicos que tiveram a possibilidade de dar seguimento às trajetórias de formação nas Igrejas em que participavam:

[...] aí tive interesse por violino, comecei a aprender violino [...]. Então, o violino foi meio... É que o pessoal na Igreja dava aula de violino, sem cobrar nada, e... Poxa, bem legal, interessante, “quero aprender violino, é bonito”. E criança, não sei porque, mas toda criança ama violino. É incrível, é difícil ver uma criança, “não, vou aprender contrabaixo”. Não. É violino. Se não é violino é violoncelo, alguma coisa assim, ou flauta. Aí acabei entrando no violino [...]. A gente tocava nas reuniões na Igreja também. É claro, fazia algum teste pra entrar no grupo mesmo, efetivamente, mas acho que foi o primeiro contato que eu tive de música com grupos, e estar se apresentando também, que foi bem interessante, foi na Igreja mesmo (Mus4).

[...] na 8ª série eu comecei a fazer aula de piano na Igreja Batista do Centro com a professora [...] Ester Liebich. Ela me ensinou piano, tocava peças do Bach, eu começava a ler melhor. Nessa época eu comecei a aprender melhor a notação, porque eu sabia as alturas e fazia uma matemática, assim, qual era a mão esquerda, mão direita, as colcheias e tal. Mas com ela, ela me orientou no Bach, porque o Bach tem muita figuração rítmica. Me orientou a... Aprender, eu fui aprendendo as figurações rítmicas. Um dia eu me lembro que ela colocou uma coisa do Santoro pra eu tocar, diferente,

mas... Era Bach, era uma coisinha assim ou outra. Aí eu fiz aula com ela até pro vestibular [...] (Mus6).

Como foi mencionado anteriormente, Charlot (2000) assinalou a pouca visibilidade das práticas religiosas no contexto das discussões sobre a relação com saber. Em sua pesquisa sobre o aprendizado musical de crianças e jovens em um projeto social de ensino de música localizado na cidade de São Paulo Hikiji (2006) também ressaltou o potencial das Igrejas enquanto espaços de formação musical:

[...] há, por fim, uma tradição, cuja história demanda mais pesquisa, de interação social por meio do aprendizado musical: em igrejas, sobretudo evangélicas, espalhadas pela cidade [...] são criadas escolinhas de instrumentos para formar o conjunto que tocará nos cultos. Aí têm início a formação de parte importante dos músicos que hoje compõem as orquestras jovens e profissionais (Hikiji, 2006, p. 233)

Vale citar mais trecho desta investigação em que a autora aborda essa mesma questão:

Em uma das visitas ao pólo Mazzaropi, em 1998, questionei um menino de onze anos, estudante de flauta transversal havia um ano e meio, sobre o motivo que o teria levado ao [projeto] Guri. Ele respondeu que decidiu estudar “porque 90% das crianças sabem música”. A resposta, inicialmente inquietante, fez sentido com a explicação do menino: em sua igreja, a Primeira Igreja Batista de Princesa Isabel, “quase todo mundo sabe tocar algum instrumento” [...] (Hikiji, 2006, p. 108).

Além de constituírem-se espaços em que os jovens tiveram acesso à educação musical não formal, também foi possível perceber pela descrição de um jovem entrevistado a presença de processos de

educação musical informal nas Igrejas, como por exemplo, a aquisição de novos conhecimentos e habilidades a partir do convívio com os outros músicos. As relações interpessoais com outros músicos também sugeriram nos depoimentos como uma fonte de acesso a novos conhecimentos ao longo das trajetórias, não somente nas Igrejas como também em grupos musicais diversos, na escola, e nas situações profissionais. Embora o aprendizado com outros músicos não tenha sido mencionado, no caso de alguns depoimentos, pode-se sugerir que, assim como o aprendizado através das mídias ele pode estar implícito nas menções ao “aprender sozinho”. A expressão “aprender sozinho” concede relevo a uma posição na relação dialética entre a exterioridade e a interioridade: o “movimento interior do sujeito”, a “construção de si”, o “educar-se” (Charlot, 2001a). Apresentam-se a seguir algumas narrativas em que os jovens entrevistados abordam o aprendizado musical na relação com outros músicos:

[...] nesse meio tempo, músicos melhores iam vindo pra Igreja. Porque a Igreja ia crescendo e vinham pessoas de outras cidades [...] nós tivemos um músico muito bom chamado João Sales. Ele tocava violão erudito, era professor. Conhecia as posições com sétima, nona... Aí ficou aquela coisa, o meu paradigma era a sétima e a nona. Eu não sabia o que era uma sétima e nona. Então ali eu ficava... né? Aí eu pegava com o João alguma coisa, aí vinha outro músico chamado Hamilton, que era bem intuitivo. Violonistas, né? Não eram tecladistas, então ia... Ia circulando. A gente ia trocando conhecimentos. Tinha um grupo de meninas, uma família, que cantavam em vozes, que sabiam ler partituras de coro. E o pai delas cantava grave, barítono. Então elas faziam coros e cantavam na Igreja. Então, essas coisas... É muita música, sabe, circula muita coisa. Então, às vezes, na Igreja tem aquela coisa, de uma pessoa tá ali, tu ficas o ano inteiro olhando o baterista assim, o menininho, daqui a pouco, no outro ano, ele está tocando [...] (Mus6).

[...] eu ia assistir os ensaios deles e tal. E um dia eu toquei uma música lá, eles curtiram e pediram pro meu pai, aí eu entrei na banda de baile. Aí sim, daí eu comecei a estudar um pouquinho mais, assim. Com os próprios músicos da banda. Comecei a pegar informação de um e de outro e tal. Mas nunca cheguei a fazer uma aula. Aula, mesmo, assim, não, com professor. Aí toquei cinco anos lá. Dos dez até os quinze anos [...] (Mus5).

As aulas de música com professores particulares apareceram nos depoimentos como uma possibilidade de formação musical, no caso de quatro dentre os oito jovens entrevistados. A presença das aulas particulares pode indicar, como se comentou anteriormente, o estímulo e incentivo por parte das famílias na manutenção dos jovens na atividade musical, o que permite perceber a relevância das famílias em alguns depoimentos. Seguem as narrativas em que os jovens entrevistados abordam sua passagem pelas aulas particulares:

[...] então, a professora de música lá pelo 3º ano, assim, depois de ter uma vivência com os alunos sugeria um instrumento e... Como sugestão, né? Pelo que ela conheceu do aluno até ali. Então eu comecei com nove a ter aula de clarinete. Fiz aula ali, no início, ali no Centro, com o professor Daniel que era da banda da polícia, que até, tem até hoje ali... Acho que ele não dá aula mais... Isso com nove, estudei ali com ele... Fiz aula um tempo depois com o Alan, que era um francês que tinha tocado em orquestras grandes na França, assim, era um bom músico ele. Acabou vindo parar aqui porque a esposa dele era brasileira. Fiz aula com ele um tempo [...] (Mus8).

[...] eu queria fazer aula com um professor melhor, eu devia estar já na 6ª série, eu acho. Aí meu pai falou, “estuda sozinho, se você quiser mesmo depois eu te dou um professor”, aí eu fiquei estudando mais um ano

sozinho [...]. Aí ele viu que eu estava dando conta e eles me colocaram numa aula de um professor pra ensinar improvisação. E esse professor também era da Igreja. Só que era de uma Igreja de outra linha, Igreja Renascer em Cristo, uma Igreja que tinha uma música muito importante, uma Igreja com outra filosofia [...]. Aí me ensinou a tocar teclado, me deu uma teoria assim daquele livrinho da Maria Eloisa Prioli, que falava de escalas, e coisa bem, bem, tradicional. Mas eu comecei a aproveitar para aprender improvisado [...]
(Mus6).

[...] tive vários professores de música [...] depois comecei a fazer aula particular com um professor de contrabaixo mesmo, daí acabou ficando meu instrumento hoje [...] faço aula com... Não sei se você conhece, o Gustavo Fontes... Maestro da [Orquestra] Filarmonia (Mus4).

[...] levar a sério, assim, ah, eu vou estudar teoria musical, eu quero saber por quê, assim, o por quê disso, aí foi atual mesmo. Foi ano passado, atrasado que começou. Porque até eu nunca fiz aula de violão, até ano... Acho que foi ano passado que eu comecei no começo do ano, assim, com um cara muito gente boa, muito legal. Um professor muito legal. É... Luciano Coelho o nome dele. E assim, aprendi muito com ele, de ir lá... Até então, assim, eu não imaginava tudo que era a música, assim. Só que lá eu descobri, aí foi lá que eu peguei esse interesse de saber tudo, assim [...]. Era muito boa a aula dele, eu gostava, aprendi muito lá [...]
(Mus1).

E para completar as referências aos lugares nos quais os jovens encontraram possibilidades formativas, observou-se que, para um dentre os oito jovens entrevistados um projeto social de ensino de música constitui-se em espaço que possibilitou a continuidade do percurso de formação musical:

[...] e o professor [da banda da escola] perguntou pra mim se eu não queria tocar trombone, porque ele disse que tinha uma oportunidade. Que tinha uma banda que ele ia dar aula, que eu podia fazer aula com ele lá, que eu faço ainda hoje e... Se eu não queria passar pro trombone, começar a tocar, que ia mudar pouca coisa. Ia mudar, claro, mas aí... No início, assim, por eu também não ter experiência em ver muitos instrumentos tocar, porque... Eu nunca ainda tinha visto. Tipo, aqueles instrumentos pra mim eram novos, eu nunca tinha visto ninguém tocar, nunca tinha visto o meu professor tocar, que é trombonista. Aí eu fui meio por ir, assim, “ah, vamos, né?”. Aí depois disso eu comecei a ver ele tocar, outras pessoas tocar, grupos musicais aqui de Florianópolis tocar, conhecer, aí eu comecei a gostar. Aí hoje o trombone em si realmente me chamou mais atenção, não me arrependo de ter trocado [...] [E qual é o nome dessa banda?] é a Filarmônica Comercial, aqui no Centro de Florianópolis, com o maestro João [...] lá funciona assim, a gente tem uma aula na semana de técnica, de instrumento, é em grupo também [...] em quatro, cinco pessoas [...] no caso, os graves, trombone, tuba e eufônio são aulas juntos [...] e tem o ensaio geral que é com a banda, que é sábado de manhã, que daí é a banda toda, é o ensaio geral, repertório, com maestro [...] (Mus2).

Observou-se também que as mídias constituíram-se como uma fonte a partir da qual os entrevistados buscavam informações e materiais de acordo com os seus interesses. Entre os estudos sobre a juventude o tema do uso das mídias pelos jovens vem sendo focado nos debates recentes, nos quais vêm se buscando aprofundar as interseções e complementaridades entre os usos das mídias e os processos educativos desenvolvidos no espaço da educação formal (Brenner; Dayrell; Carrano, 2008; Setton, 2009). No caso das trajetórias analisadas observou-se que as mídias foram utilizadas como fonte de conhecimentos, tanto no caso das trajetórias de jovens envolvidos em processos de educação musical informal,

quanto no caso dos jovens envolvidos em processos de educação formal. Nas narrativas a seguir os jovens descrevem alguns usos para as mídias, no contexto de seus interesses e atividades:

[...] a internet sempre teve na minha casa, assim. Então, eu ia na frente do computador pegava o violão e ficava lá pesquisando assim. Às vezes nem sabia o que ia fazer, sabe, só que ia lá, e tanto com o violão, tanto com o cavaquinho, tanto com o acordeom, sempre foi essa curiosidade, sei lá, o que eu vou fazer hoje, mas... Aí por isso que nunca fiquei parado, foi sempre... Mas isso também foi mais atualmente, toda essa curiosidade, essa vontade assim de saber mais [...]. YouTube também, YouTube é... Tem até vídeo aulas e tal, assim. Eu acho que é recomendável pra caramba assim, esses... O que dá pra usar de bom na internet, sabe? Pra música e tal, são coisas, assim, legais. Que dá pra pegar assim ficar um tempo lá ouvindo e aprendendo porque tem bastante coisa interessante, YouTube, tudo assim, é... Sites de cifras, são legais [...] (Mus1).

[...] é muito útil, assim, a internet, que é coisa que não tinha antigamente. Hoje, partitura, método, coisa que muitas vezes muita gente antigamente tinha que comprar, ir fora buscar, hoje, quinze minutos ali, se for uma coisa muito difícil, eu já acho na internet, baixo, e começo a estudar. É bem interessante assim, a questão do computador, realmente ajuda mesmo, eu posso procurar... Se hoje eu precisar de um método que talvez eu não tenha aqui, eu procuro na internet o nome e muitas vezes eu acho, imprimo, e estou estudando. Realmente é uma... Falta de... De informação não é, assim, tem à vontade (Mus2).

[...] hoje em dia não precisa nem fazer curso. Bota no YouTube, tutorial Sound Fourge, tutorial Ableton, tutorial isso, tutorial aquilo. E o YouTube te mostra o

cara fazendo ao vivo ali, entendeu? Então não tem mais tanta dificuldade pra quem quer realmente fazer alguma coisa. Não é a educação que vai romper a barreira. Se o cara quer, ele vai mesmo sem ir pra lá, ele vai aqui mesmo, sozinho e cresce também. É isso que eu tenho esse... Eu fiz assim, né? Meu avô, por exemplo, não estudou música. Mas tocou em 58 países. Sucesso total, né? Então tem vários casos assim, Legião Urbana, Elis Regina... (Mus7)

Por exemplo, tirar música de CD, eu acho que é um estudo que soma muito. Às vezes, complementa bem, por exemplo, com... Ainda mais pra quem eu acho que tem um... é que é dif...[difícil] de separar assim aquela coisa de música popular ou não, mas... O músico popular acaba eu acho que... Eu acho que um estudo muito válido é esse, de tirar coisa do CD... Às vezes coisas que não tem partitura... Porque o repertório mais erudito, clássico, está todo escrito. Ele é bem acho que pautado na coisa escrita. E às vezes, assim, a música não... Não erudita nesse sentido aí que a gente usa mais usualmente, eu acho que ela pode ser aprendida muito por CD, pelas gravações, né? Aí entra a internet também, YouTube... (Mus8).

Vale mencionar ainda que a internet foi considerada pelos jovens músicos entrevistados como a mídia preferencial, em comparação com o rádio e a televisão, em função da maior variedade de escolha que a internet possibilita no que diz respeito às músicas e às informações sobre música.

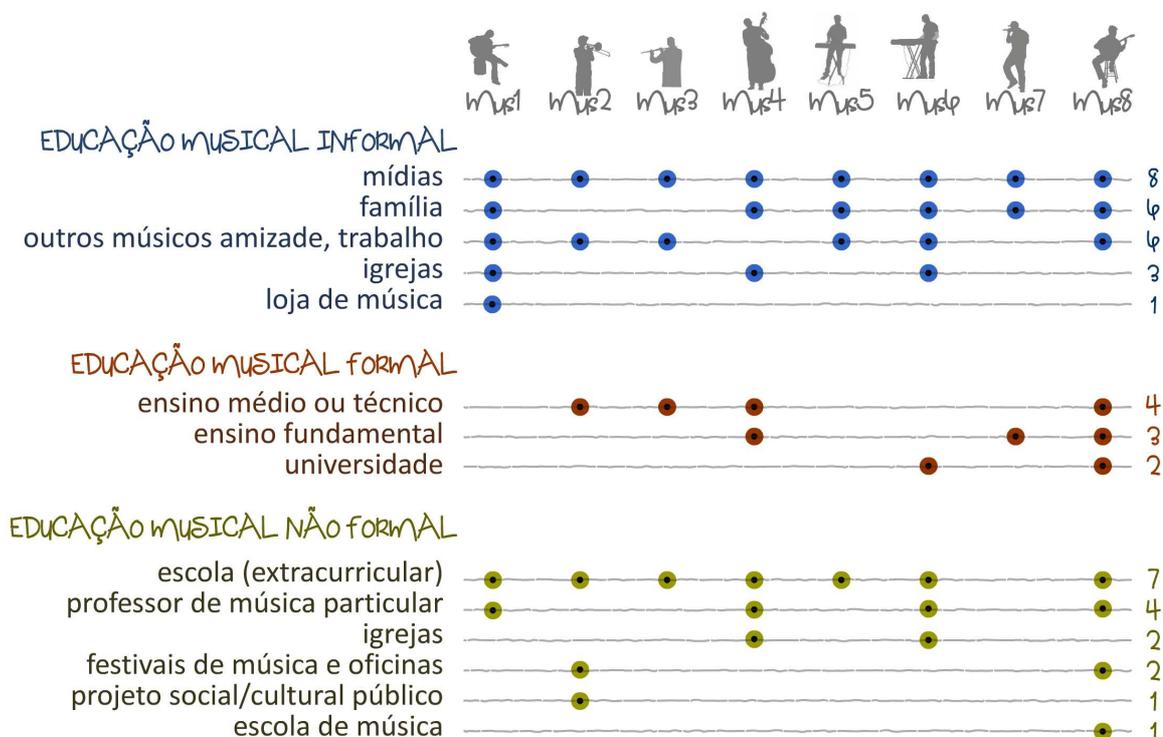
A análise do conjunto das experiências de aprendizado musical narradas pelos jovens músicos permitiu observar um aspecto que Charlot (2000, 2001a) vem destacando em seus trabalhos sobre o tema da relação com o saber. De acordo com este autor,

[...] a relação com saber é constituída de um conjunto de relações, do conjunto de relações que um indivíduo mantém com o fato de aprender, com o saber, com tal

ou tal saber, ou “aprender”. Essas relações variam de acordo com o tipo de saber, com as circunstâncias (inclusive as institucionais), não apresentando uma perfeita estabilidade no tempo. Em outras palavras, um indivíduo está envolvido em uma pluralidade de relações com o(s) saber(es) (Charlot, 2001a, p. 22).

Seguindo a perspectiva proposta por Charlot (2001a), que destaca a importância de se abordar a relação com o saber pela identificação e visibilidade dos processos – com menos ênfase em uma caracterização dos indivíduos em função de um ou outro tipo de relação com o saber – buscou-se nesta exposição reconstruir a dimensão temporal, por meio da distinção entre as primeiras experiências de aprendizado, um acontecimento que este autor denomina com as expressões “a entrada no saber” e “entrada no aprender”, e as “fontes de aprendizagem”, que são as relações que “nutrem” e “sustentam” os sujeitos na atividade (Charlot, 2001a, p. 23). O Quadro 9 foi elaborado com o intuito de evidenciar a pluralidade de lugares e relações nos quais os jovens puderam vivenciar a música, e construir ao longo das suas trajetórias, diversos modos de relação com a música.

Quadro 9 - Possibilidades de acesso ao saber/fazer musical nas trajetórias dos músicos entrevistados



Fonte: Entrevistas realizadas pela pesquisadora.

Para concluir esta seção apresentam-se a seguir três depoimentos nos quais os jovens entrevistados descrevem a percepção em relação às passagens para as novas possibilidades de formação musical ao longo das trajetórias. No primeiro depoimento, um encontro entre os modos de relação com a música da educação informal/não formal com o formal:

[...] eu já tinha o ouvido pra algumas cadências harmônicas, algumas coisas. E quando o professor fala, isso é o IV, isso é o V, isso é o I, você começa a se apropriar de um sistema abstrato de conhecimento e começa a fazer generalizações. E dessas generalizações, acompanhando a percepção, você vai crescendo um monte. Então pra mim, estudar harmonia na universidade, foi um salto de qualidade assim... Porque, daí, pô, você pega um hino, você

consegue analisar a harmonia, fazer arranjo. Você consegue ter um sistema de conhecimento que daí organiza as tuas coisas na tua cabeça. Eu tinha muito conhecimento, de várias fontes... Sabe? Imagina, você passar por várias pessoas, então tem um lado positivo de você ter um monte de conhecimento, mas você não consegue colocar em um sistema porque você não compreendeu o que você está fazendo. Então a universidade, principalmente os dois primeiros anos que eu tive as aulas de teoria, foram anos que eu pude dar nomes aos bois e... Começar a ser um autodidata responsável, poder pesquisar, ler coisas de uma maneira responsável [...] (Mus6).

O segundo depoimento pode ser lido como um encontro entre os modos de relação com a música da educação informal e não formal:

[...] porque chegou um certo momento em que, ah, essa música tal, vamos dizer, da Igreja, ou qualquer outra música, começa em tal tom, vamos dizer, dó. Dali para frente chega uma hora que quem está tocando já sabe qual nota que vai cair, sabe? É. Automaticamente sabe. Tudo, ciclo de quintas e agrupamento de notas, você já sabe qual, assim, automaticamente dá pra se dizer que você já sabe que vai cair um sol ou um lá menor então... Isso contempla assim, e pega passa para todos os instrumentos, não só pro... Por isso que a música... Eu me apaixono pela música por causa disso, assim, porque é uma coisa muito, muito... É um círculo muito grande, mas ele é fechado assim, no final, sabe? Ele se junta todo, todos eles se unem, um é ligado no outro, entendeu? Isso que eu acho que é o mais, assim, incrível. Saber que alguém descobriu aquilo, que alguém estudou assim, saber que eu estou estudando uma coisa que foi descoberta, assim, é muito... Eu acho muito impressionante [...] eu acho que era o Mus1 “1” e Mus1 “2” assim, porque é como dizer que eu não sabia nada e agora eu sei alguma coisa, assim, bem pouco, sabe? Foi uma mudança assim da água pro vinho. Sei lá, uma visão até crítica da música. Mudou tudo,

assim, depois que eu comecei a ter aula com ele [...] o que era muito difícil passou a ser tão fácil porque eu estudava, sabe? Porque eu acho que quando você passa a estudar uma coisa ela fica mais fácil do que você querer adivinhar ou dizer, ah, isso aqui é uma coisa, sabe? Então, quando eu comecei a estudar, comecei a entender o porquê [...] (Mus1)

E por fim, um encontro entre os modos de relação com a música informal e não formal, de um jovem entrevistado que iniciou sua trajetória de aprendizado musical na escola, “quando estava pela 6ª série, mais ou menos”:

[...] na verdade, na época eu... Não foi muito uma escolha assim de gosto, foi mais por causa do horário das aulas... Na época tinha eu e um outro amigo que hoje também toca, a gente toca junto em outros lugares, ele continua tocando trompete, aí pelo horário... Porque a gente estudava à tarde e fazia essa aula de manhã, aí pelo horário da aula, como a gente já estava lá, daí gente escolheu o sopro, assim. A gente nem conhecia muito, nem sabia o nome do instrumento. Foi a primeira vez que a gente teve um contato assim, com os instrumentos de sopro em geral. Percussão a gente tinha ideia, e tal, mas era... Ainda assim, era menos... Era bem menos do que a gente imaginava [...] (Mus2).

4.2 A MÚSICA COMO ATIVIDADE PROFISSIONAL

Para as reflexões sobre a juventude a noção de identidade possui grande valia, pois, como argumenta Sposito (2001, p. 98), nesta fase da vida se “gesta um vir a ser”. Segundo a autora, que se apoia na teorização de Melucci (2004) sobre a noção de identidade, “a busca da idade adulta remete para o jovem, quer individualmente ou em grupo, a questão do auto-reconhecimento e de ser reconhecido” (Sposito, 2001, p. 99). O processo de construção das identidades na juventude é, nessa perspectiva, compreendido a partir

da noção de identidade como uma categoria social e relacional, que pressupõe a dimensão da alteridade (idem):

[...] a auto-identificação deve gozar de um reconhecimento intersubjetivo para poder alicerçar nossa identidade. A possibilidade de distinguir-nos dos outros deve ser reconhecida por esses “outros”. Logo, nossa unidade pessoal, que é produzida e mantida pela auto-identificação, encontra apoio no grupo ao qual pertencemos, na possibilidade de situar-nos dentro de um sistema de relações. A construção da identidade depende do retorno de informações vindas dos outros (Melucci, 2004, p. 45).

Claude Dubar (2005) – que vem investigando e apresentando contribuições no âmbito deste tema – destaca a identidade profissional enquanto uma dimensão significativa da identidade pessoal. A partir das suas pesquisas Dubar (2005, p. XXII) argumenta que “o fato de ser reconhecido em seu trabalho, de travar relações – mesmo conflituosas – com os outros e de poder se empenhar pessoalmente em sua atividade é, ao mesmo tempo, construtor de identidade pessoal e de criatividade social”. O autor assinala que a saída do sistema escolar e o confronto com o mercado de trabalho estão entre os acontecimentos mais importantes para a identidade social, constituindo-se em um momento desafiador para os jovens, e, ao mesmo tempo, “essencial na construção da identidade autônoma” (idem, p. 148).

Conforme já destacaram várias pesquisas no campo da juventude, as atividades artísticas e culturais se constituem em esferas de atuação nas quais os jovens podem desenvolver o interesse e o desejo por uma futura profissionalização.⁴⁹ E como observou Hikiji (2006, p. 68) – em sua pesquisa sobre os significados do fazer musical entre crianças e jovens participantes de um projeto social de

⁴⁹ Esta questão foi discutida nas pesquisas de Blass (2006), Carrano (1999), Dayrell (2005), Durand (2000), Hikiji (2006), Infantino (2011), Nascimento (2005), Maheirie (2010), Santos (2003) e Simões (2012), entre outros.

ensino de música – mesmo os jovens com ingresso muito recente nestas atividades, e ainda em processo de formação, já se veem como “artistas”, como “músicos”. Entretanto, ao passo que os sujeitos jovens vivenciam positivamente uma experiência de “distinção dos outros” a partir destas atividades (Lahire, 2006) entram também em contato com as diversas representações da sociedade sobre os artistas e sobre o trabalho artístico, nas quais a imagem que se tem do músico e da sua profissão nem sempre é positiva, e por vezes entra em discordância com a forma como os jovens a percebem. Considerando a relevância desta temática, nos apontamentos apresentados a seguir busca-se discutir e contribuir com reflexões em torno a essa questão, a partir das contribuições dos jovens participantes da pesquisa, pelas narrativas acerca das suas relações sociais nas diversas esferas de atuação em que estão inseridos, tendo como referência uma das dimensões da sua identidade social, que é o “ser músico”.

Para abrir a discussão, vale citar um trecho do livro “Ruídos: ensaio sobre a economia política da música”, no qual Attali (1995) apresenta de forma sintética algo das questões que estão em jogo quando se trata de refletir sobre a representação social do músico:

El músico, como la música, es ambiguo. Juega un doble juego. A la vez *musicus* y *cantor*, reproductor y profeta. Excluido, tiene una mirada política sobre la sociedad. Integrado, es su historiador, el reflejo de sus más profundos valores. Habla sobre y contra ella [...]. La distinción entre músico y no-músico – que separa al grupo de la palabra del hechicero – constituye sin duda una de las primerísimas divisiones del trabajo, una de las primerísimas diferenciaciones sociales en la historia de la humanidad, antes incluso de que aparezca la jerarquía social. Chamán, médico, músico. Es una de las primeras miradas de una sociedad sobre sí misma, uno de los primeros catalizadores de las violencias y de los mitos. [...] la identidad original *magia-música-sacrificio-rito* explica esta posición del músico en la mayoría de las civilizaciones: a la vez

excluido (rechazado hasta muy abajo de la jerarquía social) y *sobrehumano* (el genio, la star adorada y divinizada). A la vez separador e integrador (Attali, 1995, p. 24, grifos do autor).⁵⁰

O tema da música como atividade profissional pôde ser abordado, nas conversas com os jovens entrevistados, em várias perspectivas, em função das diferentes formas de envolvimento deles com a música. Para os quatro jovens músicos não profissionais, que na ocasião das entrevistas cursavam o Ensino Médio ou o Ensino Técnico, a escolha profissional pareceu ser um assunto que ocupava espaço importante entre os pensamentos e preocupações. Eles demonstraram interesse e disposição favorável para conversar sobre essa questão, e mesmo os mais jovens entrevistados mostraram ter conhecimentos e desenvoltura para discuti-la. Foi possível notar que eles já vêm conversando sobre o futuro profissional com os pais, amigos ou professores.

A música apareceu nestas narrativas como uma dentre as possibilidades de atuação profissional. Em nenhum dos casos se observou uma posição definitiva a respeito das escolhas profissionais, e algumas ponderações sobre diversos aspectos que envolvem a decisão pela música ou por outra profissão foram por

⁵⁰ Tradução livre: “O músico, como a música, é ambíguo. Joga um duplo jogo. Ao mesmo tempo *musicus* e *cantor*, reproduzidor e profeta. Excluído, tem um olhar político sobre a sociedade. Integrado, é seu historiador, o reflexo de seus mais profundos valores. Fala sobre e contra ela. [...] A distinção entre músico e não músico – que separa o grupo da palavra do feiticeiro – constitui sem dúvida uma das primeiras divisões do trabalho, uma das primeiras diferenciações sociais da história da humanidade, antes inclusive de aparecer a hierarquia social. Xamã, médico, músico. É um dos primeiros olhares de uma sociedade sobre si mesma, um dos primeiros catalisadores das violências e dos mitos. [...] a identidade original *magia-música-sacrifício-rito* explica essa posição do músico na maioria das civilizações: ao mesmo tempo *excluído* (repelido para muito abaixo na hierarquia social) e *sobre-humano* (o gênio, o astro adorado e divinizado). Ao mesmo tempo separador e integrador” (Attali, 1995, p. 24, grifos do autor).

eles apresentadas. Embora tenham manifestado o desejo de trabalhar na área musical exclusivamente, também manifestaram gostar das escolhas profissionais nas quais já estão envolvidos, especialmente no caso dos entrevistados que são estudantes do Ensino Técnico. É importante comentar também que demonstraram o desejo de continuar a formação por meio do ingresso no Ensino Superior, tanto no caso da escolha pela profissão musical quanto no caso da escolha pelas áreas em que estão se formando. Assim, não descartaram a ideia de seguir com a atuação musical, seja profissional ou não, concomitante a outra profissão.

Foi possível perceber, nas conversas com os jovens, que as reflexões acerca da escolha ou não pela música como opção profissional estão permeadas por uma inquietação em relação à imagem social do músico. As narrativas a seguir permitem observar esse aspecto:

[...] hoje, a sociedade e tudo, assim, vê o músico como um malandro. Como aquele que não fez nada, assim. Só que, fazer o quê? É a vida. Eu acho muito errado porque pra ser músico tem que estudar muito. É um estudo muito grande, assim (Mus1).

[...] até os meus professores, tipo: “Você toca numa orquestra. Legal. Estudar pra minha matéria tu não quer?”. É mais ou menos... É... Tipo, tem pessoas que falam: “Pô, legal, tu tocas numa orquestra, continua, continua, mas... Pô, vamos estudar, né?” Tipo, não falam, né? Mas, mas tu vê na expressão da pessoa, assim, que... “Pô, cara, tu vai ser músico? Vai estudar”. Eu estudo. Eu estudo três horas por dia o instrumento. Eu estudo tanto quanto uma outra pessoa que vá fazer qualquer outro curso, só que... Ainda não... Não é... Visto como uma profissão por outras pessoas, e isso às vezes acaba fazendo muita gente desistir. Porque, acaba falando, “ah, não tem futuro, eu vou parar, vou fazer economia, engenharia”. E acaba parando uma coisa que talvez pudesse dar um futuro

financeiro, se fosse o caso, tanto quanto outra profissão. Tanto que, tem músico aí que está muito melhor que muito engenheiro, trabalhando [...] (Mus2).

Ambos os entrevistados relacionam o tempo de estudo necessário para a inserção nas atividades musicais que realizam – em um caso, em uma banda de baile, em outro, em uma banda de metais e percussão, e em uma orquestra experimental – com a imagem do músico enquanto um indivíduo desocupado. Nas narrativas os jovens abordam a contradição entre o que vivenciam em suas rotinas e a forma como a profissão musical é representada, de modo geral, “pela sociedade” ou “por outras pessoas”.

No livro “Viver de música” (Taubkin, 2011), que apresenta uma compilação de entrevistas com artistas brasileiros, a questão da música como profissão foi abordada por músicos e musicistas de várias idades e que trabalham com diferentes estilos musicais. Nas entrevistas os músicos foram motivados a relembrar as suas primeiras experiências profissionais, e também a comentar a opinião dos seus pais e familiares a respeito da profissão que escolheram. Estas histórias apresentam semelhanças com as narrativas dos jovens que participaram da pesquisa, como se pode notar na passagem a seguir, na qual o pianista e compositor Fábio Torres relembra como vivenciou o momento da escolha pela profissão musical:

[...] com dezoito anos, resolvi que ia ser músico. Eu estava fazendo cursinho para engenharia, queria fazer Poli,⁵¹ e no meio do cursinho meu pai se mudou para um sítio que ele tinha, e fiquei sozinho em casa [...] acabei morando sozinho. E ensaiava todos os dias com o grupo. Nessa altura entrou um cara no grupo que fazia a [faculdade] Santa Marcelina. Foi o primeiro contato que eu tive com um jovem da minha idade que era músico. Aquilo criou uma perspectiva na cabeça de todos nós: ele é músico! [...] Na época ele fazia Santa

⁵¹ Escola Politécnica da Universidade de São Paulo.

Marcelina, Regência. [...] ele criou em nosso imaginário a perspectiva de fazer daquilo uma profissão. Com aquela paixão que a gente tinha aos dezessete, dezoito anos, percebi que a melhor coisa que eu faria na vida era tocar. Evidentemente, no meio em que eu estava, que não era um meio profissional, eu tinha destaque na música, mas ponderei, e me veio uma imagem muito clara. Me imaginei com quarenta anos (estou com 39 agora), engenheiro e músico e fiz uma projeção. E não tive dúvidas, aproveitei a viagem do meu pai, que com o garoto músico ali na banda formou o caldo psicológico perfeito para a tomada da decisão. Então, na última hora, mudei o vestibular, de engenharia para música. Antes de avisar o meu pai. Minha mãe imediatamente me apoiou, mas meu pai disse: “Vou voltar para São Paulo hoje mesmo, você está maluco”. Nas palavras dele: “Filho, você não vai virar nada, além de um aidético, drogado, tuberculoso, entendeu?” Era isso, o futuro de músico ia ser isso. Meu pai foi radical [...]. (Fábio Torres apud Taubkin, 2011, p. 299).

A história contada pelo maestro Jamil Maluf, sobre o momento da escolha profissional, apresenta semelhanças com a história contada por Fábio Torres:

Não existe nenhum músico profissional na minha família. E nunca se pensou em profissionalização. Por isso, nunca ninguém quis que eu fosse músico profissional. Todos ansiavam ardentemente que eu fosse médico. [...] Quando chegou a época do vestibular, meu pai falou: “Você vai ser médico, não é?”. Eu falei que não, não ia ser médico. E ele: “Mas faça o vestibular, se não passar, eu deixo você ser músico” [...] (Jamil Maluf apud Taubkin, 2011, p. 69).

Em “A MPB em discussão” (Naves, Coelho e Bacal, 2006), outra publicação que apresenta entrevistas com músicos que atuam

em diversos estilos, a questão da música como profissão também foi abordada em alguns depoimentos. Dentre eles, cito um trecho da entrevista do rapper B Negão, com o intuito de ressaltar as semelhanças com as histórias já apresentadas:

Eu sempre tive problemas, porque desde o começo, desde que eu tinha 13 anos de idade, sabia que era isso mesmo, que essa era a minha parada. E você saber disso com 13 anos é um problema na família, porque, do jeito que as pessoas projetam a sua vida, tanto a família quanto a sociedade... Então, eu briguei bastante, discuti bastante, fiquei épocas sem falar... Meu pai, a gente fez as pazes, perfeitamente, uma semana antes dele morrer. A gente brigava desde sempre. Depois eu o entendi. [...] Hoje, depois de um maior tempão, eu vejo que realmente não era fácil ele entender. [...] o cara tinha conseguido ser um advogado “fodão” de um escritório grande e depois de tudo isso eu falo: “Eu não quero ser advogado” [...] (B Negão apud Naves, Coelho e Bacal, 2006, p. 376).

Retornando aos depoimentos dos jovens participantes da pesquisa, cito a seguir uma passagem em que Musó – atualmente com 26 anos de idade e cursando o doutorado em música – relembra como vivenciou essa questão da escolha profissional:

[...] eu tive vários momentos que eu pensei, poxa, será que isso vai me dar futuro? Será que eu vou arranjar namorada com esse curso, né? [...] eu pensei, poxa, agora eu vou fazer um curso. Será que eu devo investir em uma carreira que vai me dar mais dinheiro, pra ter algum prestígio... Eu tinha aquelas questões de adolescente, mas que eu tinha dezesseis anos né, eu fiz bem cedo o vestibular. E por outro lado tinha aquela coisa, eu toquei na Igreja, estou tocando aqui, eu gosto muito de música, é uma coisa que eu já sei fazer. Então nessa época eu passei em dois vestibulares. Eu passei em música e passei em design gráfico na UFSC,

passsei nos dois vestibulares. Então, essa época foi um pouco de uma crise interior. [...] e o meu pai, já é um pouco mais... Ele é meio... Meio pragmático. É engraçado, meio pragmático, o meio pai é meio assim. Ele dizia, “Mus6, é muito mais fácil você... Você vai ter muito mais sucesso em uma coisa que você já faz bem, você vai se profissionalizar, você vai crescer nisso, do que se você agora for começar outra carreira” [...] os meus pais me deram muita força nessa época, e outras pessoas... Tinha outras pessoas que me desanimavam, assim: “Pô, Mus6, música?”. Então eu passei por uma situação assim [...] (Mus6).

Nos depoimentos citados anteriormente, os músicos Fábio Torres, Jamil Maluf e B Negão relataram que suas famílias, mais especialmente, seus pais, não receberam com entusiasmo a notícia das suas escolhas profissionais. A pouca aprovação em relação ao desejo por vezes manifestado pelos jovens de ingressar na profissão musical foi observada em algumas pesquisas,⁵² como o estudo realizado por Becker (2008) sobre a carreira de músicos que atuam em casas noturnas. De acordo com este autor, os membros desta ocupação profissional frequentemente vivenciam conflitos com a sociedade de um modo geral, sendo a família (em que o músico nasceu ou a família que ele construiu), quando formada por não-músicos, um dos primeiros lugares em que ocorre o ponto de contato (e os desacordos) entre “as regras da sociedade” e “o ethos da profissão” (idem, p. 123). Em seu estudo, Becker (2008) realizou uma comparação entre o que ocorre com os indivíduos que optaram pela carreira médica e os que optaram pela profissão musical, em relação ao incentivo recebido dos familiares:

Os pais do músico em geral não ajudam o desenvolvimento de sua carreira [...]. A razão é clara:

⁵² No campo dos estudos de juventude ver, entre outros, Dayrell (2005) e Durand (2000), em relação ao campo da música e Blass (2006) sobre o campo das artes em geral.

seja qual for a classe social de que ele provenha, é óbvio para a família do possível músico que ele está ingressando em uma profissão que estimula seu rompimento com os padrões convencionais de comportamento do seu meio social. Famílias de classe baixa parecem ficar extremamente aflitas com a irregularidade do emprego no meio musical, embora haja evidências de que algumas estimularam esse tipo de carreira, vendo-a como uma possível rota de mobilidade.⁵³ Na família de classe média, a escolha da música em casas noturnas como ocupação é vista como um movimento rumo à vida boêmia, envolvendo uma possível perda de prestígio tanto para o indivíduo como para a família, sendo por isso vigorosamente combatida. Considerável pressão é feita sobre a pessoa para que desista de sua escolha (Becker, 2008, p. 124).

Para Becker (2008, p. 124) “a família do indivíduo tem grande influência sobre sua escolha de ocupação, pelo seu poder de patrocinar e ajudar o neófito na carreira que escolheu”. A partir de suas pesquisas observou que as situações conflituosas produzem dois efeitos típicos sobre as carreiras dos indivíduos que pretendem trabalhar como músicos: um deles é a desistência, em decorrência da pressão exercida pela família, e o outro é o investimento “por conta própria”, sendo comuns os casos em que indivíduo é privado do apoio da família muito antes do que se tivesse optado por outra profissão (idem).

As pesquisas de Durand (2000) e Dayrell (2005) também abordaram essa questão em suas análises, a partir da experiência com um grupo musical de uma comunidade tradicional da cidade de Florianópolis e de jovens integrantes de grupos de rap e de funk da região metropolitana de Belo Horizonte, respectivamente. É possível

⁵³ A profissão musical como possibilidade de ascensão social na perspectiva das famílias de baixa renda foi uma questão abordada por Hikiji (2006), em sua pesquisa sobre o aprendizado musical de crianças e jovens em um projeto social de ensino de música, situado na cidade de São Paulo.

estabelecer correlações entre o que Becker (2008) destaca a respeito da percepção das famílias em relação ao trabalho em casas noturnas e o que apresentou Durand (2000):

[...] no que se refere aos jovens do grupo musical, a relação é ambígua, ou seja, enquanto os jovens estiverem tocando em eventos religiosos dentro da comunidade, esses são aceitos e elogiados. É visível o orgulho dos pais dos jovens ao verem seus filhos conduzindo musicalmente as liturgias e as festas religiosas. No entanto, não agrada aos pais e à comunidade as apresentações desses jovens fora da comunidade, em casas noturnas, com mudanças de repertório, passando para o *rock*, o samba e o pagode [...] (Durand, 2000, p. 168).

É possível perceber pela análise de Durand (2000) que os jovens do grupo musical vivenciaram, na relação com as famílias, o duplo jogo descrito por Attali (1995): excluídos em função das atuações em casas noturnas, e integrados, no caso da prática religiosa.

No estudo realizado por Dayrell também foram observadas situações de desacordo com as famílias dos entrevistados, em relação à questão da atuação profissional no campo da música, mas isso não se confirmou em todos os casos. Nas considerações finais o autor destacou que,

as resistências tendem a se diluir com o passar dos anos, quando há uma redução do poder de controle dos pais, substituído por relações mais igualitárias. Mas a carreira musical é vista com reservas. Alguns jovens contam com o apoio da família [...]; outros sentem uma certa indiferença, em que a família encara a opção do filho como “coisa de jovem”, positiva por trazer algum prestígio ao filho, sem depositarem, porém, muita confiança nas possibilidades de sucesso. O mesmo não acontece com os jovens mais velhos; as

famílias pressionam a fim de que assumam as responsabilidades de adulto, consigam um emprego fixo e constituam sua própria unidade familiar. Enfim, desde quando aderem ao rap ou ao funk, o estilo se torna uma dimensão presente nas relações familiares, sendo objeto de conversas, discussões ou tensões (Dayrell, 2005, p. 289).

Embora apareçam na literatura, em vários depoimentos, experiências de desacordo com a família,⁵⁴ no caso dos jovens músicos participantes da pesquisa menções a algum desacordo com a família não foram prevalentes no conjunto das entrevistas e apareceram em dois dentre os oito depoimentos. A seguir apresentam-se algumas narrativas em que os entrevistados abordam a opinião dos pais a respeito da possibilidade de escolherem a profissão musical:

[...] eu acho que eles sempre defenderam o que eu quero fazer da minha vida, sabe? O que eu mais quiser, assim, ah, o que tu quiseres fazer, tu vai fazer, assim, sabe? Claro que dando conselhos e tal, do que vai ser melhor para mim [...] (Mus1).

[...] eu comecei a ganhar interesse em música, pensando mais na frente, talvez como profissão, estudar, e... Tipo, ah, pros meus pais, música não é uma... Tipo, hoje em dia ninguém vê assim: “Ah, meu filho estuda música”. Tipo, não é uma coisa... “Nossa, legal... Você só faz isso da vida?”. [...] No início, pra eles era brincadeira. Tipo, sei lá, fazer um esporte “da vida”. Depois, com tempo, eles perceberam que eu estava mais interessado, mas ainda não levam tanto a sério assim. Infelizmente, né? Mas depois que eu ganhei a bolsa aqui, que eu comecei a tocar em outros lugares, é... Comecei a fazer aulas, com profissionais

⁵⁴ O desacordo com as famílias aparece em metade dos depoimentos que constam no livro “Viver de música” (Taubkin, 2011).

mesmo, que trabalham aqui, que têm um trabalho reconhecido, aí eles já olharam com outros olhos, mas... “Ah, um dia ele desiste, até fazer o vestibular ele já desistiu disso aí”. É mais ou menos isso, não têm esse apoio, sabe? É aquele apoio de... Vai uma amiga em casa: “ó, meu filho toca um instrumento”. Mas não sabe nem o nome do instrumento. Mas tudo bem, isso aí faz parte. Na hora de estar estudando, lá, “meu Deus, esse garoto não pára de fazer esse barulho chato, meu Deus”. E... Mas daí depois que vê tocando é, tipo, “meu filho tá lá tocando, ele toca”. Mas... Não passa... Por enquanto, não passa muito disso, sabe? Eu acho que pra eles ainda não passa muito disso (Mus2).

[...] então, aqui não tem [o curso de bacharelado em flauta transversal]. E eu não queria fazer licenciatura. [...] só tem em Curitiba, um dos mais perto, Curitiba ou Porto Alegre. Só que, Curitiba, eu não sei... Curitiba é o mais possível que eu consiga entrar, só que, eu não conheço a cidade, nunca fui pra lá, fui uma vez pra lá, pra uma fábrica de cimento, não entrei na cidade, então tá tudo assim, sabe? [...] e também a coisa de morar sozinho. Morar em outra cidade sozinho. Que essa é que é a questão, porque não tem ninguém lá, não tem um pé-de-meia me esperando pra quando eu chegar na faculdade, então vai ser tudo na cara e na coragem, assim, se eu for. [...] Minha mãe está meio assim, sem... Tá meio, tipo: “Ah, já que é pra ser, né, vai”. Mas com certeza ela prefere que eu ficasse aqui. Ela preferia que eu ficasse aqui [A tua mãe gostaria que tu ficasses talvez por causa do curso de engenharia?] Eu acho que independente do curso, eu acho que ela é mais coruja mesmo. De querer que eu fique aqui. Mas eu acho que quanto ao curso, ela já meio que... “Ah, vai”... Sabe? (Mus3).

[...] eu não consigo captar muito bem assim se eles gostam ou se eles não gostam. Eles acham que o que eu fizer está bom, se eu for feliz. Diz assim, né, não dá

pra saber. “Gosta? Ah, faz”. É meio que indiferente, sabe, quanto a isso, assim. Acho que também eles não gostam muito de se envolver nessa questão, né, deixar um pouco livre para escolher e tudo mais. Mas até hoje não manifestaram bem claramente se eles aprovam ou não a ideia de eu ser músico profissional. Nem eu sei ainda se eu aprovo [...] (Mus4).

Nos próximos relatos, os jovens músicos profissionais falam sobre a opinião dos seus pais a respeito da profissão que escolheram:

[...] lá em Jaguarão, na época, não tinha universidade também. Aí eu pensei, se eu ficar aqui eu vou acabar indo pra Pelotas, estudar uma faculdade nada a ver, não vou ser mais músico. Aí eu chamei os meus pais e bati esse papo com eles, assim. “Pai, é agora ou nunca, vou ter que ir pra lá”. Aí eu vim pra cá, tentar a vida assim, vim sem nada certo. Com dezesseis anos eu vim pra cá [...] [E os teus pais, como foi isso pra eles?] Olha, eu até me surpreendi, assim, porque eu achei que ia ser um choque, né? Só que aí quando eu fui falar com eles, eles falaram assim... Na verdade, desde que eu... Quando eu tinha dez anos, entrei numa banda de baile, assim, como profissional, aí ali eles viram que mais cedo ou mais tarde isso ia acontecer, eu ia ter que acabar indo embora, né? Que foi uma coisa que o meu pai não fez e acabou tendo que desistir da música. E isso foi uma coisa que ele pensou também, quando eu fui falar com ele, ele: “Vai, tenta, se não der certo a gente tá aqui”. Mas os primeiros meses, assim, foi difícil. Vim pra cá, morar sozinho [...] com dezesseis anos, assim, foi meio complicado [...] (Mus5).

[...] quando eu tinha quatorze anos, quinze, eu já comecei a dirigir a música na Igreja. E dirigir a música na Igreja é liturgia, então você tem que falar com as pessoas [...] eu tinha um perfil já de um músico, que estava há muito tempo na Igreja, e que tinha o perfil

educacional, educativo, porque dava aula pra ganhar um troquinho, e que tocava na Igreja e que tinha a banda de rock que eu montei quando tinha doze anos. Tinha uma banda de rock que era uma réplica de uma banda que eu gostava, que é Weezer, que é uma banda de rock meio grunge, assim, nerd, essas coisas assim. Então eu tinha um protagonismo. Então, quando eu fui fazer o vestibular isso foi aceito, a minha família aceitou bem (Mus6).

[...] isso aí rola até hoje, né? O pai e a mãe nunca quer que o cara seja músico. Só que com o passar do tempo, por exemplo, você começa a provar para eles, naturalmente, sem você querer provar, que deu certo. Se deu certo, é muito raro dar certo também, isso é importante deixar claro, né? Não é de... Por exemplo, são muito poucos DJs que vão conseguir viver disso, em Floripa, por exemplo. Não é... Eu sei, porque essa é a realidade atual. Não adianta a gente se iludir, né? Eu ganho, tem outros que também conseguem, mas são poucos. Mas é complicado porque o pai e a mãe sabe disso. Que são poucos que vão se dar bem, né? E aí eles ficam sempre: “tal, tal, tal”. Só que o próprio DJ ele tem que ter a consciência, eu tenho, pelo menos, de que um dia você não vai estar mais nas paradas de sucesso como DJ. Você vai ter que ter outra atividade, ou você vai ter que ter algum estúdio, ou você vai ter que ter uma rádio, ou você vai ter que ter uma banda que te dê dinheiro, ou então você vai ter que ser um médico ou você vai ter que ser um advogado, né? O músico ele tem que estar sempre com essa consciência, e eu já tenho essa consciência e estou já fazendo outras atividades também, no mesmo ramo [...] (Mus7).

Da forma como os jovens músicos entrevistados narraram as manifestações de desestímulo à escolha pela música como profissão, nota-se que elas aparecem nas relações sociais para além do grupo familiar: “a sociedade” (Mus1), “meus professores” (Mus2) e “outras

peças” (Mus2 e Mus6). Assim, mesmo considerando que as famílias ocupam um lugar central nesse processo de inserção profissional dos jovens, é importante situar os jovens e suas famílias – seja sua opinião favorável, ou não tanto, à profissão musical – em um cenário mais amplo em que parecem prevalecer as representações sociais pouco positivas em relação ao trabalho artístico de modo geral. Vale destacar, por exemplo, que os dois jovens participantes da pesquisa que ingressaram em cursos superiores de música, e que destacaram em seus depoimentos o estímulo das suas famílias para a prática musical, também fizeram vestibulares para outros cursos de graduação. Esse aspecto também apareceu nos depoimentos do livro “Viver de música”: Ná Ozzetti formou-se em artes plásticas, Marcos Suzano formou-se em economia e Guitinho cursa ciências sociais (Taubkin, 2011).⁵⁵

A história contada pelo músico Siba Veloso permite visualizar a posição ambígua da profissão musical na sociedade. Em sua trajetória o músico conta que ingressou na atividade musical por iniciativa dos pais, que investiram financeiramente em sua formação. Ainda assim, parece ter se defrontado com um impasse semelhante ao de jovens que não tiveram as mesmas condições, apoio e investimento:

Fui colocado na escola de música por minha mãe [...] ela me pôs na escola de música que tinha no colégio que eu estudava. Era uma escola interessante, boa, que possibilitava uma iniciação musical formal, de teoria, que me valeu muito. [...] Meu pai, principalmente, ouvia bastante música. Ele tinha uma relação profunda com cantoria de viola, com poesia, profunda, no

⁵⁵ Embora não seja possível desenvolver aqui esta questão é importante mencionar que, nas entrevistas (Taubkin, 2001), alguns músicos atribuíram a escolha por outra área profissional, ou mesmo justificaram ter abdicado de um curso de graduação em função da não oferta – na época dos seus vestibulares – de uma formação em nível superior na área da música popular. Assim, em alguns casos, seguiram a formação de modo não formal ou informal.

sentido de gostar muito [...] tenho lembrança de ir com ele, ver as cantorias, de ver poeta na feira [...] A gente ia para a feira e ele parava, ficava ouvindo. Então essa coisa da poesia e da música que está junto com a poesia vem muito do meu pai. Eu herdei esse entusiasmo dele por essa coisa toda. [Eu ia perguntar sobre o apoio da família quando se manifestou o desejo de tornar-se músico, mas, no seu caso, a própria família o levou a isso, não é?] É, mas a relação é diferente. Quando a minha família me colocou para estudar queria me dar uma formação abrangente, não era pra eu me tornar profissional. É curioso: se eu tivesse seguido uma linha reta, da formação infantil, eu teria estudado flauta transversal e possivelmente seria um músico de orquestra. Então teria sido uma continuidade, e talvez eu tivesse construído uma relação mais tranquila, até para mim mesmo. Mas eu interrompi e retornei com uma coisa muito diferente: aos catorze anos descobri o rock, que veio com todo um universo junto, não acabava na música. Entre essa descoberta e a retomada da música, com guitarra e em seguida a decisão da profissionalização, teve um processo muito conflituoso, especialmente para mim mesmo. Eu estudava num colégio de classe média alta do Recife, e meus amigos todos seriam engenheiros, médicos, administradores de empresa. No geral, a concepção dentro de casa e no colégio era de que a música era um hobby. E eu deveria arrumar uma profissão que me desse condições de me dedicar à minha paixão. Então foi muito difícil assumir pra mim mesmo; o segundo grau todo, assim, foi muito conflituoso pra mim (Siba Veloso apud Taubkin, 2011, p. 185).

Esta narrativa contribui para uma reflexão sobre a amplitude dessa questão, e auxilia a observar que os sujeitos jovens que almejam trabalhar como músicos, seja obtendo incentivo das suas famílias ou não, obtendo mais ou menos possibilidade de uma

educação musical (formal, não formal e informal), podem experimentar como entrave tal representação social sobre o trabalho artístico. Outra questão ainda é que, no caso de Siba Veloso (e de outros músicos aqui citados) os pais não trabalhavam na área musical, o que talvez tenha produzido certa sensação de insegurança, diante da necessidade de orientar os filhos em um percurso profissional conhecido somente “por fora”. Alguns músicos avaliaram a postura de pouca aprovação dos seus pais dessa forma:

[...] o meu pai, como operário, tinha aquele conceito de que trabalho é o de um operário de fábrica, de multinacional. De entrar num determinado cargo, seja qual for, e tentar crescer dentro da empresa. Fazer cursos. Então, isso foi o que ele me ensinou, porque era o que ele sabia de trabalho, não é? (Braz da Viola apud Taubkin, 2011, p. 15).

Nesse sentido – seguindo ainda a questão do desconhecimento sobre a profissão musical – vale citar algumas narrativas nas quais os jovens entrevistados estabeleceram relações entre a situação da profissão musical na sociedade e a presença do ensino de música na educação formal. A primeira narrativa apresentada comenta a presença da música na educação fundamental, e a segunda, no ensino superior:

[...] a gente tinha aula de apreciação musical, a professora trazia alguma coisa pra ouvir, tanto de música erudita, música popular, e... O pessoal saía daquela coisa só de... O que tá na... O que tá na moda. Enfim, conheciam música mesmo, dum jeito assim mais claro. E acho que pelo menos os meus amigos, que estudaram música comigo na escola, acho que também diminuiu um pouco essa coisa do preconceito com os músicos, né? Assim, da música como profissão. Tem gente que... Eu falo que eu faço alguns trabalhos com música... “Ah, não-sei-o-quê, estou trabalhando”. “Mas, o que você está fazendo?”. “Estou

fazendo uma transcrição, fazendo um arranjo aqui”. “Ah, mas isso não é trabalho”. “Estou aprendendo uma música”. “Ah, mas isso não é trabalho, tá louco, que trabalhando”. Sabe? É... Assim, acho que conhecendo mais de música acho que essa coisa do preconceito também acaba amenizando, assim, pelo menos o pessoal que eu tive experiência de estar junto, de conhecer, isso foi bem importante [...] (Mus4).

Eu via a universidade... Um amigo meu falou... Ele falou o seguinte, que a universidade é um espaço muito privilegiado pra nós. Quando a gente consegue inserção na universidade ela nos protege de um sistema mercadológico meio desigual. O que nós estávamos conversando, né? Quando você se dedica um pouco mais por alguma coisa, por amor a aquela coisa, assim, por devoção, ou por achar que aquilo vale a pena, você não tem... Não é competitivo. Você não é competitivo. E a arte tem um pouco disso, nada que... Nada que você faça imediatamente assim vai ter... Sabe? Eu acho que tudo que tem valor é fruto de uma desligação, de uma reflexão, né? Então a universidade foi esse lugar, que eu pude amadurecer, então isso me deu uma autoestima. Uma estima mais elevada com relação a ser músico. Me deu, assim, na própria comunidade da Igreja. Você sai daquele garoto que toca teclado, que as tias gostam bastante dele, que dão presente de aniversário... Uma pessoa que pode tomar uma posição de liderança e no sentido de orientar práticas. De ser um ambiente de acolhimento pras pessoas. Porque você é o músico que veio da universidade. E você continua sendo parte deles. Você pode chegar lá e falar, sem ser grosseiro, ou sem parecer um outsider, você chega lá e faz isso. Então isso, nesse sentido, me ajudou [...] (Mus6).

No texto “Trabalhar como artista” – que apresenta resultados parciais de uma investigação sobre as estratégias, práticas e

representações do trabalho entre jovens artistas circenses de Buenos Aires – Infantino (2011) assinala que a arte e o trabalho são representados atualmente como esferas diametralmente opostas, mesmo diante dos esforços – tanto no âmbito acadêmico quanto das ações culturais – em evidenciar as intersecções entre a cultura, a economia e a política. Ao analisar as consequências da permanência dessa representação, considerando o caso específico da juventude, a autora argumenta que:

[...] en un contexto en el que gran cantidad de jóvenes apuestan a la formación profesional en diversas artes pensándolas como futuras opciones laborales, es imprescindible visibilizar al arte como trabajo para garantizar que sus apuestas y estrategias sean tenidas en cuenta. De lo contrario, seguiremos abonando la vigencia de la representación que supone el desinterés de los jóvenes de hoy por el trabajo (Infantino, 2011, p. 160).⁵⁶

Refletindo no âmbito da mesma questão Blass (2006) também observou e evidenciou indícios da visão que separa arte e trabalho em sua análise dos fundamentos e objetivos de políticas governamentais de proteção social com foco na juventude. Na discussão empreendida no texto “Juventude e trabalho”, a autora argumenta que tais ações (geralmente endereçadas à juventude pobre) por vezes assumem apenas o viés econômico, projetando as trajetórias dos jovens a partir de uma visão linear e prescritiva. Nota-se que há pouca interlocução com os sujeitos a quem são endereçadas tais políticas, sobre os quais as estatísticas de desemprego acabam produzindo estigmas, pois ocultam as formas de

⁵⁶ Tradução livre: “[...] em um contexto em que grande quantidade de jovens aposta na formação profissional em diversas artes, pensando-as como futuras opções laborais, é imprescindível visibilizar a arte como trabalho para garantir que suas apostas e estratégias sejam levadas em conta. Do contrário, seguiremos validando a vigência da representação que supõe o desinteresse dos jovens de hoje pelo trabalho” (Infantino, 2011, p. 160).

trabalho e atividades não fabris. Nesse sentido, Blass (2006, p. 63) observou que:

Quando são indagados a respeito do que fazem ou querem fazer no futuro suas práticas de trabalho preferidas são logo classificadas como precárias sendo etiquetadas como emprego informal. Outras vezes suas respostas servem para enquadrá-los como desocupados ou sem trabalho, realimentando assim os índices de desemprego. Algumas vezes ainda suas práticas são confundidas com lazer, portanto, com não-trabalho, ante as metamorfoses do emprego nas sociedades contemporâneas. Um dos aspectos dessas metamorfoses aponta a expansão do emprego não fabril, no qual as atividades artísticas e esportivas estariam incluídas, uma vez que compõem as práticas de lazer, do ponto de vista da noção moderna de trabalho. Enquanto tais, são definidas como não-trabalho, pois a elas se dedicam, segundo o imaginário social presente também nos estudos sociológicos sobre o trabalho e emprego, os “sonhadores” ou quem “não gosta do batente”, ou quem “não se adapta ao ritmo do trabalho sério e organizado” da produção capitalista.

A autora ainda ressalta que há o risco de que as políticas de proteção social se transformem em mecanismos de controle, disciplinadores da conduta dos jovens, pois a estruturação de algumas ações ou diagnósticos por vezes contribui para a manutenção das fronteiras entre trabalho e não-trabalho, centradas em uma noção que restringe o trabalho somente ao emprego. Vale citar uma passagem na qual se evidencia um desses casos:

O *Mapa da juventude* (CEJ, 2003), que pretende traçar o perfil e descrever o comportamento do jovem de São Paulo, separa os grupos de jovens que preferem as atividades esportivas e as de ação social – compreendendo as atividades artísticas, comunitárias, beneficentes ou não – dos que se dedicam a cursos e

oficinas. Importa ressaltar que a maioria desses cursos e oficinas focaliza as diferentes etapas do “saber fazer” requerido pelas linguagens artísticas. No entanto, recebem a denominação “cursos profissionalizantes” os de informática, de idiomas, em que são discutidas também questões referentes à cidadania, aos direitos humanos e ao meio ambiente. Por que o fazer artístico, em suas diversas formas de expressão, se encontra fora dos programas profissionalizantes? (Blass, 2006, p. 67).

Infantino (2011) também sugeriu a necessidade de se estabelecer relações entre a representação que separa a arte e o trabalho e a pouca incidência de investigações sobre o trabalho artístico no campo dos estudos de Juventude na Argentina. Na análise do eixo “juventude e trabalho” da primeira Reunião Nacional de Investigadores em Juventudes Argentinas, realizada em 2006, este tema foi citado pelas relatoras como um dentre os temas pouco investigados:

[...] identificamos como áreas de vacancia en el campo diversos temas sobre los cuales no se han realizado estudios o la producción ha sido escasa en el país: a) *la dimensión laboral de las prácticas artísticas –jóvenes actores, músicos, artistas circenses, etc.– y sus significados*; b) la mirada de los empleadores sobre el trabajo de los jóvenes, sus requerimientos y valoraciones; c) la significación del trabajo en los jóvenes pertenecientes a clases altas, como así también de aquellos que acceden a posiciones gerenciales o puestos de jerarquía dentro de las empresas; d) la autogestión del trabajo por parte de los jóvenes; e) la problematización de la condición de joven en los estudios sobre distintos aspectos del trabajo (Infantino e Peiró, 2009, p. 304, grifo meu).⁵⁷

⁵⁷ Tradução livre: “[...] identificamos como áreas de vacância no campo diversos temas sobre os quais não foram realizados estudos ou a produção

No caso dos estudos sobre juventude realizados no Brasil, nota-se, pelas informações organizadas nos Estados da Arte (Sposito, 2002b, 2009b, 2009c), que o tema do trabalho artístico na juventude parece ser também pouco investigado. Por meio da leitura dos títulos das pesquisas da área da Educação sobre “Jovens, mundo do trabalho e escola” (Corrochano e Nakano, 2002) e “Jovens universitários” (Carrano, 2002) – realizadas entre 1980 e 1998 – pode-se sugerir que, em nenhuma dissertação ou tese, a temática do trabalho artístico foi proposta como tema principal.

Considerando os estudos realizados entre anos de 1999 a 2006, observa-se que não houve um crescimento significativo desta temática. O inventário e análise das pesquisas sobre o tema “Jovens e trabalho”, realizado por Corrochano e Nakano (2009), localizou 91 trabalhos – subdivididos em Educação (47), Ciências Sociais (25) e Serviço Social (19) – dentre os quais foi identificada uma tese de doutorado, da área da sociologia, que abordou o tema do trabalho artístico.⁵⁸

No caso do subtema “Jovens universitários: acesso, formação, experiências e inserção profissional”, dos 149 trabalhos – subdivididos em Educação (126), Ciências Sociais (15) e Serviço Social (8) – uma dissertação de mestrado da área da Educação abordou o tema do trabalho artístico, pelo enfoque das desigualdades de acesso à formação musical em nível superior (Carrano, 2009, p.

tem sido escassa no país: a) *a dimensão laboral das práticas artísticas – jovens atores, músicos, artistas circenses, etc.* – e seus significados; b) o olhar dos empregadores sobre o trabalho dos jovens, seus requerimentos e valorações; c) a significação do trabalho nos jovens pertencentes a classes altas, como também daqueles que acedem a posições de gerência ou postos de hierarquia dentro das empresas; d) a autogestão do trabalho por parte dos jovens; e) a problematização da condição de jovem nos estudos sobre distintos aspectos do trabalho” (Infantino e Peiró, 2009, p. 304, grifo meu).

⁵⁸ Nascimento, Aurélio. *Fazer arte entre jovens: escolha, formação e exercício profissional*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUC/SP, 2005. (Tese de Doutorado).

196).⁵⁹ Por fim, no subtema “Grupos Juvenis” (Almeida, 2009), dentre 64 trabalhos – subdivididos em Ciências Sociais (41), Educação (21), e Serviço Social (02) – uma dissertação de mestrado da área da Educação abordou o trabalho artístico no campo da dança.⁶⁰

Outro lado dessa questão da dicotomia entre arte e trabalho – que se relaciona também a uma concepção da arte “como esfera diferencial e autônoma” (Infantino, 2011, p. 171) – manifesta-se na representação do músico como um indivíduo sobre-humano (Attali, 1995). Embora pouco enunciada, quando se discute as situações de desacordo entre “músicos” e “sociedade”, tal representação vem sendo destacada por alguns autores como tema relevante para as abordagens acerca do trabalho artístico na sociedade contemporânea:

O músico não se reduz àquele sujeito que brilha no palco e, muitas vezes, nos *clips* da TV, já que também é considerado, na perspectiva daqueles que não reconhecem o caráter de trabalho em suas atividades, como um vagabundo, ou alguém que gosta só da “boa vida”. Assim, ele se “cristaliza” em múltiplos preconceitos e estereótipos que, por sua vez, são interiorizados e exteriorizados pelos indivíduos e por diversos grupos, fazendo parte da ideologia dominante. Por outra parte, o músico também pode ser objeto de preconceitos positivos, quando ele é visto como uma estrela inacessível, que ganha uma inspiração sem esforço e sem trabalho, na produção de uma música considerada “brilhante”. De qualquer forma, positivo ou negativo, o preconceito impede que se veja o músico como um trabalhador (Maheirie, 2010, p. 266).

⁵⁹ Prates, Francisca. *A melodia da formação: um estudo das trajetórias de formação musical de estudantes da escola de música da UFMG*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, 2006. (Dissertação de Mestrado).

⁶⁰ Fleury, Márcia. *Dançarinos de rua: jovens entre projetos de lazer e trabalho*. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, 2006. (Dissertação de Mestrado).

Nas entrevistas, observou-se que o estereótipo positivo não foi destacado pelos jovens participantes da pesquisa como um obstáculo em relação ao projeto de profissionalização na área musical. Foi interessante constatar, no entanto, que em alguns momentos, em suas falas, emergiram contradições entre as atividades musicais remuneradas (ou não) que realizam e o significado de “ser músico”, sendo este último o propósito em direção ao qual orientam seus esforços e ações.

Esse aspecto pôde ser notado, no caso dos jovens músicos que estão cursando o Ensino Médio ou Técnico, porque todos estes participantes da pesquisa encontravam-se inseridos (de forma mais ou menos contínua) em uma atividade musical remunerada. Ou seja, trabalhavam com música, além do trabalho que realizavam (considerado atividade de lazer) nos momentos de estudo. Esse dado, que surgiu a partir do conhecimento das trajetórias, não era esperado, pois o objetivo da escolha por entrevistados que estivessem em processo de formação era o de conversar com sujeitos que ainda não possuíam um modo de relação profissional com a música. Mas, de certa forma, a distinção entre eles e os entrevistados que são músicos profissionais pôde ser mantida, já que os jovens em formação vivem com seus pais, e não sobrevivem exclusivamente destes trabalhos musicais.

Antes de iniciar os apontamentos sobre essa questão convém relembrar algumas atividades remuneradas que realizam e que já foram mencionadas no capítulo anterior, em uma síntese do perfil de cada entrevistado: o Mus1 integra a banda do seu pai, que (às vezes) é contratada para tocar em festas; o Mus2 e o Mus3 trabalham como bolsistas da Coordenação de Artes da escola em que estudam; o Mus4 trabalha com transcrições musicais. Além destas, realizam ou já realizaram de forma não remunerada outras atividades que integram o leque das profissões musicais. A esse respeito, seguem algumas narrativas:

Eu tenho um amigo, eu ensinei, ajudei muito ele com...
Assim, teoria também e tal... Eu ensinei... Eu tenho

dois primos mais novos, eu ensinei alguma coisa para eles. Sempre fui assim. Até lá no Rio, os meus colegas de quarto, eu já ensinei muita coisa para um deles que gosta de tocar. É. É mais ou menos assim, não é nada assim, “ah, eu vou te ensinar”, assim. Ah, isso aí pode melhorar, sabe? Esse dedo, tenta botar mais para trás, para daí, depois, não-sei-o-quê... Coisas assim, sabe? Que eu acho que são... Sei lá, são meio que importantes, assim, você passar isso aí adiante. Que é o que eu aprendi que eu estou... São... Acho que são... Sei lá, não sei explicar muito bem, mas eu acho que é muito importante isso tudo, da música (Mus1).

Já. Já ensinei. Eu dei aula de violino, por incrível que pareça, eu dei aula de violino. É... Ensinei teoria musical um tempo também, lá na Igreja, que a gente dá aula voluntário, lá. [...] Esse semestre não, esse semestre que eu estou com os horários meio complicados, mas até o ano passado eu ainda dava aulas voluntário. Acho que uns três anos eu fiz isso, dava aula de teoria musical básica pra crianças e aula de violino. Pra iniciantes... Fosse desenvolvendo um pouco mais aí eu já mandava pra outro, que sabia um pouco mais que eu, mas acho que foi uns três, quatro anos, dei aula voluntário (Mus4).

O Mus2 contou que, se tivesse optado por cursar o Ensino Médio em uma escola privada, poderia custear seus estudos através do trabalho musical, como integrante da banda da escola:

[...] quando eu fiz a prova pra cá [IF-SC] eu pensava em estudar aqui também. Mas eu tinha ganhado uma bolsa numa escola perto de casa onde tinha uma banda, também de escola, que eu toquei com eles uma vez num desfile que eles precisaram. Daí eles me deram uma bolsa pra eu estudar na escola. [...] eles tem uma banda, uma banda de desfile, com madeiras, clarinete,

eles tocam às vezes na Oktoberfest, Beto Carreiro, essas festas assim [...] (Mus2).

Nas narrativas dos jovens músicos profissionais também foi possível notar que se inseriram cedo em atividades mais ou menos remuneradas, tanto como instrumentistas e, no caso de três destes jovens, também como professores:

[...] eu comecei a tocar teclado com uns seis, mais ou menos, aí com oito, com oito anos meu pai meio que quis voltar a tocar. E aí a gente fazia bares, assim, eu, meu pai e mais um outro amigo [...] quando eu tinha dez anos, me chamaram pra uma banda de baile lá, da região [...] aí toquei cinco anos lá. Dos dez até os quinze anos [...] desde cedo quando eu comecei a tocar eu vi que assim, é isso que eu vou fazer da minha vida, sempre. Desde que eu comecei eu não me imagino trabalhando com outra coisa assim não sendo música. E aí como entrei novo na banda de baile, toquei dos dez até os quinze nessa banda, ali eu vi que, pra mim a grana que eu ganhava nessa banda era legal porque eu morava com meus pais, era bem novinho, não tinha gasto com nada, só que ali eu já comecei a perceber que se um dia se eu fosse tentar precisar viver disso, não ia ter condição [...] (Mus5).

[...] o ano que eu entrei na faculdade eu fiz dezessete. Então eu acho que a partir dos 15 anos, mais ou menos, eu comecei a dar aulas. De coisas bem básicas, cifras, ritmos, “me imita, lê essa partitura”, porque eu já sabia ler a partitura mais ou menos, né? E sempre tive muito gosto por teoria musical, assim [...]. Não eram muitos alunos, dava aula pra um aluno, aí depois saía e entrava outro. Aquela coisa, eu acho, daquela preocupação de estar trabalhando, sabe? Porque quando chega nos quinze anos, mais ou menos, você fica pensando assim, “eu não trabalho, tem colega meu que tá trabalhando, faz estágio, tá ganhando dinheiro e

eu estou ganhando mesada”. Mas é isso, né? Aí você sabe que tem alguma coisa que você pode fazer, então você começa a iniciar aquilo. E veio algumas pessoas de algumas outras Igrejas também. Eu dei aula pra um cara que tocava numa banda de baile, isso aí eu acho que eu estava no ano que eu entrei na faculdade, dezessete. Um rapaz que tocava numa banda de baile, ele ia na minha casa e pedia pra eu ensinar ele. Eu ensinava ele a tocar... Uns acordes e tal. Eu já tocava bem nessa época [...] (Mus6).

[...] com onze anos... Com dez anos eu já estava no estúdio todo final de semana. Não era o meu estúdio, né? Mas eu já estava no estúdio todo final de semana com a banda ali. Antes já tive uma que chamava Vagabundos da Lei, outra chamava não-sei-o-quê, outra que chamava... Cada... Passei por várias fases, e tudo bem criança, assim. Até que começou a levar... O negócio foi indo prum outro sentido, eu comecei a pensar em ter um futuro profissional, já com uns treze, quatorze anos, e comecei a construir isso aí. E é aonde você começa a ter mais foco, você começa a pensar, ah, como é que eu posso fazer pra um dia ter um futuro legal profissional aí. E comecei. E não deu certo de cara. Fiquei, lógico, tendo muitas experiências boas pra hoje eu estar onde eu já estou, mas naquele momento eu tomei na cara uns seis anos seguidos, né? Foi seis anos de luta [...] (Mus7).

[...] com dezessete assim eu comecei a tocar com um grupo já profissionalmente. Então acabei que, me motivava bastante pra eu também estar tendo um estudo pessoal assim. Eu já não fazia mais aula, comecei a frequentar festivais, essas coisas também [...] (Mus8).

Sobre a questão da contradição entre algumas das atividades musicais realizadas pelos jovens e o significado de “ser músico”

observou-se que os jovens estudantes do Ensino Médio e Técnico vislumbram uma profissionalização na área musical centrada na atividade de instrumentista. Ser um músico parece querer dizer ser instrumentista, seja em conjuntos de música popular (Mus1 e Mus2), seja em orquestras (Mus2, Mu3 e Mus4). Tal meta, entretanto, foi alvo de reflexões e reavaliações dos jovens nas conversas, nas quais ponderaram sobre vários fatores, como por exemplo, a alta exigência dos exames teóricos e práticos dos vestibulares para o bacharelado em música e a não oferta destes cursos nas cidades em que residem. Também foi mencionada a percepção de que há pouco apoio do poder público para a estruturação e manutenção de orquestras em Santa Catarina, o que foi destacado como entrave para a profissionalização como instrumentista, a não ser por uma mudança do músico para outros estados onde este campo profissional parece, na visão de um dos jovens entrevistados, ser mais estruturado. Tais planos de profissionalização apareceram nas falas transitando entre alguns momentos de entusiasmo e outros não tanto, em função do cenário desenhado em todas as ponderações. A docência, ou a gestão e a produção cultural (ocupações que se aproximam das atividades que os jovens que trabalham como bolsistas realizam) não foram mencionadas nas narrativas como possíveis formas de atuação profissional no campo musical.

Sobre as razões das escolhas dos jovens pela carreira de instrumentista não é possível fazer aqui nenhum tipo de afirmação ou explicação, mas apenas levantar algumas hipóteses: uma delas seria a de que, dentre as áreas contidas na profissão musical os entrevistados se interessam somente pela área da interpretação⁶¹; outra hipótese seria a de que os jovens escolheram destacar nas entrevistas as experiências musicais das suas trajetórias que mais lhes concederiam reconhecimento, ressaltando espontaneamente a dimensão de instrumentistas e somente quando perguntados apresentando sua

⁶¹ Interpretação ou execução (rubrica: música): “ato de executar (composição, instrumento etc.); capacidade particular de tocar um instrumento musical”. Intérprete (rubrica: música): “aquele que toca ou canta uma peça musical; executante” (Houaiss, 2001).

atividade como professores (mas neste caso convém ainda considerar que diante de uma entrevistadora da área da educação talvez não se sentissem à vontade de mencionar essa dimensão da sua atuação); e outra hipótese ainda seria que, como estratégia para estabelecer uma boa comunicação com a entrevistadora (que os convidou para a pesquisa por causa do envolvimento com a prática musical) os entrevistados concederam as respostas que alguém que entrevista um “músico” espera escutar.

Para seguir um pouco mais neste debate pode ser construtivo mencionar uma análise das relações entre os espaços de formação musical e o mercado de trabalho na área da música, na qual Vilar Torrens (2008) evidenciou que as instituições de formação musical ainda desempenham um papel importante em relação à persistência de uma visão da profissão do músico centrada na atividade do instrumentista:

Si bien a nivel popular “músico” equivale a poco más que a intérprete y a autor, los profesionales del sector deberíamos haber abandonado hace tiempo esta simplificación y entender la música como un conjunto de procesos – artesanales e industriales – de producción, circulación y recepción de obras musicales en los que interviene un número importante de profesiones musicales; profesiones de la música que a menudo quedan ocultas para muchos, por debajo de esta punta del iceberg que constituyen los oficios de compositor y de intérprete (Vilar Torrens, 2008, p. 342).⁶²

⁶² Tradução livre: “Apesar de em nível popular “músico” equivaler a pouco mais que intérprete e autor, deveríamos os profissionais do setor ter abandonado há tempo esta simplificação e entender a música como um conjunto de processos – artesanais e industriais – de produção, circulação e recepção de obras musicais nos quais um número importante de profissões musicais intervêm; profissões da música que com frequência ficam ocultas para muitos, sob esta ponta do *iceberg* que constituem os ofícios de compositor e de intérprete” (Vilar Torrens, 2008, p. 342).

Vale citar também o artigo “Perfis e profissões da música” (Cañada, 2008), publicado no mesmo dossiê – “As profissões da música no século XXI” –, no qual o autor listou cinquenta e uma maneiras diferentes de se exercer a profissão musical na sociedade atual (mas se poderia dizer que haveria cinquenta e duas profissões ao menos, já que ficou de fora da lista proposta pelo autor a área da musicoterapia). Para estes autores (Vilar Torrens, 2008; Cañada, 2008), a escassa oferta de formação em nível superior em várias das profissões musicais conduz a uma compreensão restrita desse campo profissional. De acordo com Vilar Torrens (2008) os “itinerários formativos regrados”, oferecidos pelas universidades e pelos conservatórios, enfocam principalmente as áreas da composição, interpretação, pesquisa e docência, ao passo que se observam vazios formativos em outras ocupações tais como técnicos de som, editores, críticos, musicoterapeutas, empresários, especialistas em direitos de autor etc. O autor buscou argumentar sobre a necessidade de se refletir sobre os desencontros observados entre a formação proposta pelas universidades e conservatórios aos jovens na atualidade e as formas de inserção no mercado de trabalho. Observou-se, por exemplo, por meio de estudos estatísticos sobre o mercado de trabalho musical, que uma porcentagem significativa de músicos possui duas ou mais ocupações diferentes, sendo uma combinação comum a conciliação da ocupação de instrumentista com a de docente.⁶³ Também observou-se que uma grande quantidade de

⁶³ “Según un estudio realizado en 1998 en el Reino Unido, un 48% de los titulados en conservatorios británicos hasta 1991 tenían 3 o más trabajos. Sólo un 17% obtenía todos sus ingresos de un solo trabajo. Otros datos interesantes son que un 37% obtenía un salario fijo por su ocupación principal, y que un 63% de los músicos de orquestas trabajaban regularmente en la docencia. También se constató que entre 1981 y 1991 el autoempleo había subido del 65% al 73%. Los datos procedentes de Alemania según un estudio realizado en 2003 por la Universidad de Paderborn no difieren mucho: un 80% de los intérpretes tiene más de un trabajo y un 13% tiene trabajos no musicales” (Vilar Torrens, 2008, p. 343).

músicos atuantes no mercado trabalhavam com ao menos quatro gêneros musicais diferentes. Tais estudos mostram que seria proveitoso se o músico pudesse reunir diversas competências que possibilitassem a combinação de diferentes profissões musicais, para além da já conhecida combinação de instrumentista e docente.

Apoiando sua argumentação nos dados estatísticos Vilar Torrens (2008, p. 347) assinala que,

verdaderamente, “violinista” en sí no es una profesión sino que configura un número considerable de perfiles profesionales y de trabajos concretos distintos entre los que están el de miembro de un cuarteto de cuerda y el de una orquesta entre otros muchos que pueden representar grados de satisfacción y de éxito profesional muy distintos en un contexto general en el que a menudo se tiende a pensar que es más exitoso acabar ejerciendo como intérprete o compositor que en cualquiera otra de las profesiones de la música; algo que se sigue instalando con fuerza en el imaginario de muchos jóvenes gracias a inputs muy diversos difícilmente sometibles a control institucional (Vilar Torrens, 2008, p. 347).⁶⁴

Tradução livre: “De acordo com um estudo realizado em 1998 no Reino Unido, 48% dos titulados em conservatórios britânicos até 1991 tinha 3 ou mais trabalhos. Apenas 17% obtinha toda a sua renda em um trabalho somente. Outros dados interessantes são que 37% obtinha um salário fixo por sua ocupação principal e que 63% dos músicos de orquestras trabalhavam regularmente na docência. Também se constatou que, entre 1981 e 1991, o autoemprego havia subido de 65% para 73%. Os dados procedentes da Alemanha, segundo um estudo realizado em 2003 pela Universidade de Paderborn, não diferem muito: 80% dos intérpretes têm mais de um trabalho e 13% têm trabalhos não musicais” (Vilar Torrens, 2008, p. 343).

⁶⁴ Tradução livre: “A bem da verdade, ‘violinista’ não é uma profissão em si, mas configura um número considerável de perfis profissionais e de trabalhos concretos distintos entre os quais está o de membro de um quarteto de cordas e o de uma orquestra, entre muitos outros que podem representar graus de satisfação e de êxito profissional distintos em um

Em uma publicação recente, as relações entre certos “constrangimentos ideológicos” (Almeida e Pais, 2012, p. 16) e as dificuldades de inserção de jovens na profissão musical também foram abordadas e discutidas, especificamente no campo da música popular. Simões (2012), em seu estudo sobre a cultura hip-hop em Portugal enfocou, entre outros aspectos, o da profissionalização e observou que os entraves à inserção profissional estavam ligados em alguns casos, às representações acerca dos modos legítimos de atuação nesse estilo.

Para a grande maioria dos entrevistados, a possibilidade de viver do hip-hop parece remota, mesmo utópica, ainda que, em ocasiões esporádicas ou de forma mais regular possam ter retirado alguns dividendos das atividades que realizam. Em casos mais raros, obtivemos respostas afirmativas, até entusiasmadas, traduzindo o otimismo de quem viu concretizadas as suas aspirações “profissionais”. Na verdade, o amadorismo parece prevalecer, sustentado por práticas e por uma ideologia que valorizam o não comercial, os circuitos restritos e as actividades alternativas, que representariam o estado mais “puro” do hip-hop, enquanto vocação, missão ou estilo de vida. *Viver o hip-hop* parece, pois sobrepor-se à possibilidade de *viver do* mesmo, embora, aqui e ali, as duas estratégias possam confluir (Simões, 2012, p. 209, grifos do autor).⁶⁵

contexto geral no qual frequentemente se tende a pensar que é mais exitoso acabar exercendo como intérprete ou compositor do que em qualquer outra das profissões da música; algo que segue se instalando com força no imaginário de muitos jovens graças à *inputs* muito diversos dificilmente subjugáveis ao controle institucional” (Vilar Torrens, 2008, p. 347).

⁶⁵ A recusa a uma aproximação ao mercado musical e aos interesses comerciais foram posturas sustentadas por jovens entrevistados nos estudos de Carrano (1999, ver parte II, capítulo VII), Durand (2000, p. 166) e Dayrell (2005). Martínez (2003) abordou a questão do gosto musical anti-

Neste trabalho Simões versa sobre a contradição vivenciada pelos sujeitos, que, ao orientarem-se por um valor do campo artístico – a oposição entre o campo da produção erudita e o campo da indústria cultural (Bourdieu, 2004a) – encontram dificuldades em se inserir no mercado das profissões musicais.

Como último comentário, motivado pelas reflexões apresentadas por Nanni (2000), pode ser construtivo ressaltar que, nas trajetórias, em experiências diversas, os jovens músicos entrevistados tiveram a possibilidade de se comunicar e de conviver de forma próxima com outros músicos e construir as noções que ajudarão a responder a pergunta “quem é o músico?”, para além das respostas que os meios de comunicação oferecem a esta mesma pergunta (idem, p. 132). Isso é importante, pois, o Quadro 9 apresentado no item anterior, evidencia em uma perspectiva microssocial o que significa o alcance dos meios de comunicação: entre todas as linhas do quadro (o conjunto das possibilidades de acesso ao saber/fazer musical nas trajetórias) a única totalmente preenchida (quer dizer, a que aparece em *todas* as trajetórias) é a linha “das mídias”. Nesse sentido, Nanni (2000) assinala que

Em alguns casos, em meios como a televisão, assistimos a iniciativas louváveis e até verdadeiras, mas infelizmente, na grande maioria, trata-se de biografias de músicos do passado, e portanto, sem nenhum interesse para a grande maioria do público jovem. Geralmente, a identidade do músico passada por estes meios não corresponde à exigência de uma autêntica comunicação humana, mas sim de “imagem”, de marketing, de promoção. Por isso, as pessoas que não têm outra oportunidade para reconhecer a situação real de quem faz música (de qualquer tipo) permanecem com uma visão do fazer

comercial em uma pesquisa sobre a relação entre o gosto musical na produção do espaço social dos jovens, realizada com estudantes de Ensino Médio.

música muito distante da verdade, em dois modos opostos: ou como algo absolutamente esotérico, que requer um saber técnico e um “conjunto de dotes” (possivelmente “naturais”) [...] praticamente inacessível às pessoas comuns; ou ao contrário, fazer música pode parecer uma atividade isenta de qualquer tipo de esforço e de técnica [...], em um mundo monodimensional de caráter exclusivamente lúdico-espetacular, que é a representação típica da música popular (Nanni, 2000, p. 133).

Vale comentar este aspecto, pois, para este autor, embora geralmente se atribua a desistência ou o desapontamento de parte dos jovens em relação à atividade musical ao “terrorismo dos professores de solfejo e dos velhos personagens estereotipados ligados ao ensino de música” (idem, p. 134), o que ocorre também é que muitos jovens não podem supor, somente pelas informações e imagens fornecidas pelas mídias, qual o esforço (de trabalho) que a profissão musical envolve. Essa talvez seja uma questão a ser reforçada acerca da relevância da presença da educação musical na escola. Como sugeriu um dos jovens entrevistados a oportunidade de, por meio da educação formal, “conhecer a música mesmo, dum jeito assim mais claro” é uma forma de preparar os jovens com elementos e informações para a realização das suas escolhas, outros além daqueles elementos que seguramente eles já acessaram pelas mídias antes mesmo de acessar a escola (Nanni, 2000) – caso não tenham a possibilidade de conviver com um músico ou musicista na família, no bairro, nas Igrejas ou em outros lugares. Assim, foi interessante perceber que, se certas representações difundidas acerca da profissão musical talvez impossibilitem em alguns casos vislumbrar as diversas formas a partir das quais se pode viver da música, observou-se que, a partir das experiências de aprendizado e do convívio com outros músicos ao longo das trajetórias os jovens entrevistados construíram também noções sobre o que é preciso para ser um músico. Um delas foi a de que, para ser músico, é preciso estudar muito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo espera-se haver contribuído para a ampliação e intensificação dos debates sobre a juventude na área da educação, e de modo geral, no espaço acadêmico brasileiro. Embora o tema da juventude ocupe ainda pouco espaço nas reflexões – tendo sido focado em 6% das pesquisas realizadas na pós-graduação em Educação entre 1999 e 2006 – convém assinalar que a produção existente destaca-se pelas contribuições apresentadas ao enfrentamento dos vários desafios da juventude no contexto da sociedade brasileira (Sposito, 2009a). Dentre tais contribuições cabe ressaltar o esforço coletivo dos pesquisadores empenhados na produção dos Estados da Arte (Sposito, 2002b, 2009b, 2009c), publicações estas que foram, sem dúvida, de grande valia para a realização deste estudo, pois a partir delas muitas questões puderam ser percebidas e discutidas, a partir do debate consistente que pôde ser encontrado nas análises disponibilizadas.

O tema das culturas juvenis, e no interior deste tema, a questão da relação entre juventude e música, ocupa ainda pouco espaço dentro do interesse investigativo da área da Educação – como mostrou o balanço quantitativo apresentado nos Estados da Arte cerca de 4% das pesquisas enfocaram este tema, dentro dos 6% mencionados anteriormente. Além do desafio quantitativo que esses números sugerem, há também o desafio de aprofundar as reflexões sobre as principais problemáticas em foco no campo – tais como a comunicação intergeracional, a dimensão política das ações culturais e dos movimentos musicais e as práticas sociais e culturais da juventude dos setores populares – bem como o de suscitar novos temas e questões.

Se por um lado, a análise das trajetórias de aprendizado musical evidenciou aquilo que algumas investigações já apontavam no que diz respeito à participação das políticas públicas na formação cultural da juventude (seja na escola regular, em projetos culturais

etc.), por outro lado os dados obtidos nesta pesquisa contribuem para uma reavaliação da percepção de que somente as pessoas com condições financeiras favoráveis podem ter acesso ao aprendizado musical. Pode-se pensar sobre a música com a reflexão de Charlot (2005, p. 21), que adverte sobre o fato de que “ninguém fica, simplesmente, excluído, completamente excluído [...]; quando você está excluído de um lugar, você existe em outro”. Observou-se que, a partir das experiências narradas pelos jovens entrevistados, que existem possibilidades de formação musical nos outros “lugares da educação” (Afonso, 2001) que não a escola formal, também para além das ofertas das escolas especializadas privadas e das aulas particulares. A música pode estar “excluída” da educação formal, mas não é monopólio “dos músicos escolarizados” [...] e continua sendo “produzida e consumida na sociedade (Schroeder, 2010, p. 1)”. Também o fato de haver jovens que em sua trajetória escolar estudaram em escolas privadas e não tiveram acesso a aulas de música – o que se observou em trajetórias de músicos na investigação de Nascimento (2005) – é um dado que contribui para a reavaliação da percepção anteriormente mencionada. Ponderar sobre essa contradição não significa atenuar o problema levantado sobre a ausência de uma atuação do Estado nesse âmbito, conforme já se enfatizou pela discussão realizada ao longo deste trabalho.

Entre os temas abordados por Menezes Bastos (1993, p. 107), no texto “Situação do músico na sociedade”, esteve o da manipulação ideológica do “idioma artístico europeu [...] em sua forma clássica-romântica”, no contexto da sociedade brasileira – em um debate cujo pano de fundo era a questão das disputas acadêmicas em torno à definição da noção de América Latina. Este autor buscou destacar sobre a música “erudita” o fato de que ela se restringe, no caso do Brasil (ali em foco) “a conformações sociais especialmente minoritárias”, mas continua sendo objeto de manipulação “por parte de grupos (por exemplo, governamentais) e de indivíduos que de nenhuma forma a produzem, nem a consomem”. Nesse sentido, retomando as reflexões dos teóricos com os quais se buscou dialogar neste estudo, convém aprofundar as reflexões em torno às palavras-

chave com as quais se discute as questões da cultura no âmbito escolar – “erudito”, “popular”, “formal”, “informal” –, com as quais se constroem oposições, e tentar “desembaralhar as cartas” (Balandier, 1997), promover o (des)encontro entre “as formas ocultas” e aquilo que se observa na “realidade fenomênica” (Arendt, 2007). Talvez Martins (2008, p. 25) também estivesse pensando essas questões quando escreveu que “nossas desigualdades sociais são também o nosso descompasso histórico em relação ao que já é real em outras partes, que nos chega fragmentariamente, incompletamente”. Disso, a ausência do conhecimento musical na educação formal pode ser apenas mais um dos sintomas.

Se, como escreveu Wagensberg (2009, p. 13), os casos que suportam uma teoria “ou a desmentem são sempre locais e inumeráveis” pode ser construtivo suscitar a partir das trajetórias analisadas, certos desacordos com imagens comuns construídas sobre a relação entre os jovens e a música. A partir dos depoimentos dos jovens músicos entrevistados observou-se uma tensão entre um deles e sua família – relacionada ao processo de construção de um modo de relação com a música, na perspectiva profissional – e este foi justamente o caso de um entrevistado que integrava uma banda de metais e percussão e uma orquestra experimental. Attali (1995, p. 100) lembra que a orquestra, enquanto metáfora é uma figura “do poder na economia industrial. Os músicos, anônimos e hierarquizados, em geral assalariados, trabalhadores produtivos [...] são a imagem do trabalho programado em nossa sociedade” (idem). Em algumas entrevistas publicadas no livro “Viver de música” (Taubkin, 2011) a tensão com as famílias foi manifestada também por músicos que tiveram uma trajetória de formação e de atuação, que se poderia dizer, “mais tradicional”. Diante deste aspecto observado, vale destacar no contexto das reflexões e das preocupações com a desconstrução dos estereótipos sobre a juventude, a necessária aproximação entre as reflexões sobre o jovem enquanto um sujeito que sofre pressões quando “pretende instituir o novo” (Dayrell, 2005, p. 208) – o que pode ser, por exemplo, querer ser um músico (popular, erudito, ou o que quer que seja) em uma

família na qual ninguém ainda o foi – das reflexões sobre as representações sociais em torno ao trabalho artístico. Tal aproximação, ao introduzir uma perspectiva histórica, pode ser um caminho para compreender as tensões vivenciadas pelos sujeitos que estão estruturando a relação com o mundo a partir da identidade social de músicos. Nesse sentido, para seguir os debates acerca das questões observadas nesta e em outras pesquisas sobre o tema da juventude e música, poderá ser frutífero aprofundar as reflexões sobre a cisão entre “artista” e “trabalhador”, em uma perspectiva histórica. Os depoimentos dos jovens músicos entrevistados nesta pesquisa permitem vislumbrar a relevância de uma linha de investigação, já iniciada em alguns estudos, que buscam aproximar as vivências da juventude contemporânea com os valores do romantismo (Gómez Esteban, 2009), propõem compreender as tensões vivenciadas recorrendo à noção de campo artístico (Infantino, 2011), desenvolvida a partir dos trabalhos de Bourdieu (2004a, 2007). Tal perspectiva parece ser de grande valia para se seguir pensando sobre a construção dos modos de relação com a música entre jovens, sejam eles, mais ou menos músicos.

Pensando sobre o fato de que a perspectiva aqui apresentada foi construída a partir de uma posição, um percurso próprio de reflexão que é então “parcial e peculiar” (Colombo, 2005) quero, por fim, dedicar alguns comentários sobre a trajetória desta pesquisa enquanto experiência pessoal. Quando recebi, no início do curso de doutorado, o convite para pensar sobre o tema da juventude, o que eu sabia a respeito dele – além é claro da minha própria experiência como jovem – não estava muito longe de um discurso que é comum de se ouvir nos corredores de um curso de licenciatura, o de que é muito mais difícil trabalhar, na escola, com a faixa etária dos jovens. No fim, acabei não descobrindo ainda se isso é mesmo verdade ou não (ou se as duas coisas são) porque nesse percurso os caminhos não levaram ainda a essa posição, a de ser professora de música, por exemplo, no Ensino Médio. Em função das experiências anteriores, de investigar a música no contexto de uma bateria de escola de samba, algumas questões suscitadas pelos debates sobre a relação

entre juventude e música não faziam tanto sentido em função da imersão em um contexto de pesquisa em que as vivências em torno à música trazem muito a marca das relações intergeracionais. Hoje vejo que muitas das questões que até então não via, poderiam ser levantadas e discutidas naquele contexto. Além disso, se já não foi possível notar, quando nesta faixa etária, eu estava mais para aqueles 16% que tocam instrumentos musicais em casa do que para os 3% que participam de grupos musicais. O encontro com esse “tema” – no sentido de algo que foi “dado pela professora a uma aluna [...] para servir de exercício escolar” – foi, entre outras coisas, um movimento de revisão de um olhar etnocêntrico, um olhar fundado nas próprias referências de sentido (Sarti, 2004). Algo que ainda está sendo feito e a “dica” de Certeau (2008a) é a de que é uma tarefa infundável, essa de (re)fazer acordos. Então, se eu tivesse que explicar para alguém, resumidamente, como foi esse processo, eu iria parafrasear o que disse um dos jovens músicos entrevistados quando descreveu como foi o momento em que ele deixou de tocar o trompete para tocar um novo instrumento, o trombone, a convite do professor, porque tinha uma oportunidade de estudar em uma banda em que esse professor ia dar aulas:

[...] na época, essa escolha... Não foi uma questão assim, de gosto... No início, por não ter experiência, tipo, esse tema pra mim era novo... Eu nunca tinha visto ninguém falando sobre ele, uma aula, ou palestras... Aí eu fui meio por ir, assim, “ah, vamos, né?”. Aí depois... Depois eu comecei a ver as pessoas, os professores, discutindo, pessoas apresentando suas pesquisas sobre a juventude, livros, filmes e tal, aí eu comecei a gostar. Eu comecei a ir... Ver o meu tema no meio das possibilidades. Aí, hoje, o tema da juventude em si, realmente me chamou mais atenção... Foi uma grande experiência de aprendizado [...].

REFERÊNCIAS

Abramo, Helena; Branco, Pedro Paulo (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

Adell, Joan-Elies. La música popular contemporánea y la construcción de sentido: más allá de la sociología y la musicología. *TRANS - Revista Transcultural de Música*, n.3, p. 1-9, 1997.

Disponível em: <<http://www.sibetrans.com/trans/>>. Acesso em: 13 set. 2010.

_____. *La música en la era digital: la cultura de masas como simulacro*. Lleida: Editorial Milenio, 1998.

Afonso, Almerindo Janela. Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: Esteves, António; Stoer, Stephen (Orgs.). *A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Afrontamento, 1992. p. 81-96.

_____. Os lugares da educação. In: Simson, Olga R. M. von et al (Org.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Editora da UNICAMP; Centro de Memória, 2001. p. 29-38.

_____. A sociologia da educação e os contextos e processos educativos não-escolares. *Educação & Linguagem*, n. 8, p. 35-44, jul./dez. 2003.

Aharonián, Coriún. *Educación, arte, música*. Montevideo: Tacuabé, 2004.

_____. *Conversaciones sobre música, cultura e identidad*. 3. ed. Montevideo: Tacuabé, 2005.

Almeida, Elmir de. Os estudos sobre grupos juvenis: presenças e ausências. In: Sposito, Marília (Coord.). *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, vol. 2. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p. 121-173.

Almeida, Maria Isabel; Pais, José Machado. Apresentação. In: _____ (Org.). *Criatividade, juventude e novos horizontes profissionais*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. p. 7-20.

Almeida, Milton J. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 1994.

Andrade, Julia. Narrativas de nosso tempo: notas sobre a canção popular como experiência de formação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n.1, p. 15-36, abr. 2009.

_____. *Cidade cantada: educação e experiência estética*. São Paulo: UNESP, 2010.

Araújo, Samuel. Em busca da inocência perdida? Oralidade, tradição e música no novo milênio. In: Tugny, Rosângela; Queiroz, Ruben (Org.). *Músicas africanas e indígenas no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. p. 59-70.

_____ e Grupo Musicultura. A violência como conceito na pesquisa musical: reflexões sobre uma experiência dialógica na Maré, Rio de Janeiro. *TRANS - Revista Transcultural de Música*, n. 10, 2006.

Arendt, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

Arroyo, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, n. 5, p. 13-20, 2000.

_____. Música popular em um conservatório de música. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, n. 6, p. 59-67, 2001.

_____. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 18, n. 30, p. 5-39, jan./jun. 2007.

_____. Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, n. 21, p. 53-66, mar. 2009.

_____. Jovens, músicas e percursos investigativos. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 12, n. 20, p. 23-37, jan./jun. 2010.

Attali, Jacques. *Ruidos*. Ensayo sobre la economía política de la música. México: Siglo XXI Editores, 1995 [1977].

Balandier, Georges. *A desordem*: elogio do movimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

Bardin, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

Bauer, Martin. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: Bauer, Martin e Gaskell, George (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 189-217.

Becker, Howard. *Outsiders*: estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

Berio, Luciano. *Entrevista sobre a música contemporânea*. Realizada por Rossana Dalmonte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

Blacking, John. Música cultura e experiência. Tradução: André-Kees de Moraes Schouten. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 16, p. 201-218, 2007.

Blass, Leila Maria. Juventude e trabalho. In: Costa, Márcia Regina da; Silva, Elisabeth Murilho da (Org.). *Sociabilidade juvenil e cultura urbana*. São Paulo: Educ, 2006. p. 55-77.

Borges, Gilberto et al. Artes. In: Florianópolis, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Curricular*. Florianópolis, 2008. p. 87- 122.

Bourdieu, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. Você disse “popular”? *Revista Brasileira de Educação*, n.1, p. 16-26, jan./abr. 1996. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 09 out. 2009.

_____. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: Nogueira, Maria Alice; Catani, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998a. p. 33-38.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira, Maria Alice; Catani, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998b. p. 39-64.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004a.

_____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004b.

_____. *O poder simbólico*. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. TV Escola. *DEBATE – Juventudes em rede: jovens produzindo educação, trabalho e cultura*. Brasília, nov. 2007. 79 p. (Salto para o futuro, Boletim 24). Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/boletins.asp>>. Acesso em: 04 out. 2010.

Brasil. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=19/08/2008>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

Brenner, Ana Karina; Dayrell, Juarez; Carrano, Paulo. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: Abramo, Helena; Branco, Pedro Paulo (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 175-214.

Campos, Luís Melo. A música e os músicos como problema sociológico. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n.78, p. 71-94, outubro 2007a.

_____. Modos de relação com a música. *Sociologia, problemas e práticas*, Lisboa, n. 53, p. 91-115, 2007b.

Cañada, Mikel. Perfis y profesiones de la música. *Musiker: cuadernos de música*, n. 16, p. 401-406, 2008.

Canevacci, Massimo. Polifonia dos silêncios. *MATRIZES*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 107-120, abr. 2008. Disponível em: <<http://www.matrizes.usp.br>>. Acesso em: 09 jul. 2010.

Carballo, Priscilla. La música como práctica significativa en los colectivos juveniles. *Revista de Ciencias Sociales*, n. 113-114, p. 169-176, 2006. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/>. Acesso em: 13 nov. 2012.

Cardoso, Ruth; Sampaio, Helena. *Bibliografia sobre a Juventude*. São Paulo: Edusp, 1995.

Carrano, Paulo. *Angra de tantos reis: práticas educativas e jovens tra(n)çados da cidade*. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, 1999. (Tese de Doutorado).

_____. Proposta pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. TV Escola. *DEBATE – Juventudes em rede: jovens produzindo educação, trabalho e cultura*. Brasília, nov. 2007. p. 03-11. (Salto para o futuro, Boletim 24).

_____. Jovens universitários: acesso, formação, experiências e inserção profissional. In: Sposito, Marília (Coord.). *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, vol. 1. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009. p. 179-228.

_____ e Martins, Carlos. Culturas e expressividades juvenis: uma janela para a escola. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a distância. TV Escola. *DEBATE – Juventudes em rede: jovens produzindo educação, trabalho e cultura*. Brasília, nov. 2007. p. 34-45. (Salto para o futuro, Boletim 24).

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. *Escutar: um ponto de encontro*. São Paulo: CENPEC, 2002a. v.1. (Coleção Jovens e Escola Pública).

_____. *Olhar: histórias de lugares e vínculos*. São Paulo: CENPEC, 2002b. v.2. (Coleção Jovens e Escola Pública).

_____. *Pertencer: subjetividade, socialização e saber*. São Paulo: CENPEC, 2002c. v.3. (Coleção Jovens e Escola Pública).

Cerbino, Mauro; Chiriboga, Cinthia; Tutivén, Carlos. *Culturas juvenis: cuerpo, música, sociabilidad & género*. 2. ed. Guayaquil – Ecuador: Ediciones Abya-Yala; Convenio Andrés Bello, 2001.

Certeau, Michel de. *A cultura no plural*. 5. ed. Campinas: Papiрус, 2008a.

_____. *A invenção do cotidiano I: artes de fazer*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008b.

Charlot, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: _____ (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001a. p. 15-31.

_____ (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

_____. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Coelho, Teixeira. *A cultura e seu contrário: cultura, arte e política pós-2001*. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2008. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/bcodemidias/001054.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2010.

Colombo, Enzo. Descrever o social: a arte de escrever e pesquisa empírica. In: Melucci, Alberto (Org.). *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 265-288.

Corrochano, Maria; Nakano, Marilena. Jovens e trabalho. In: Sposito, Marília (Coord.). *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, vol. 2. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009. p. 17-61.

Corti, Ana Paula; Sposito, Marília. A pesquisa sobre juventude e os temas emergentes. In: Sposito, Marília (Coord.). *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n. 7). p. 203-221.

Dávila León, Oscar. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: Freitas, Maria Virgínia. (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 9-18. Disponível em: <<http://www.emdiálogo.uff.br/diretorio>>. Acesso em: 28 out. 2010.

Dayrell, Juarez. Juventude e escola. In: Sposito, Marília (Coord.). *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n. 7). p. 67-93.

_____. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

_____. Escola e práticas educativas: quando os jovens são atores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a distância. TV Escola. *DEBATE – Juventudes em rede: jovens produzindo educação, trabalho e cultura*. Brasília, nov. 2007. p. 46-61. (Salto para o futuro, Boletim 24).

_____ et al. Juventude e escola. In: Sposito, Marília (Coord.). *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, vol. 1. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009. p. 57-126.

Dubar, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

_____. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. São Paulo: Edusp, 2009.

Dubet, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

Durand, Olga C. S. *Jovens da Ilha de Santa Catarina: sociabilidade, socialização*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, 2000. (Tese de Doutorado).

_____ e Furini, Doris. Os jovens e os programas educativos em Florianópolis. In: Sposito, Marília (Coord.) *Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global, 2007. p. 83-108.

Fonterrada, Marisa; Vertamatti, Leila; Makino, Jéssica. Retrato de um sonho – o perfil do candidato a vagas da ETEC das Artes “Parque da Juventude” em São Paulo. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 18., 2008, Salvador. *Anais...* Salvador, 2008, p. 434-438. 1 CD-ROM.

_____. Retrato de um sonho – o perfil do candidato dos cursos de música da Escola Técnica de Artes do Centro Paula Souza. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, Porto Alegre, v. 22, p. 67-76, set. 2009.

Freitas, Maria Virgínia. (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

Disponível em: < <http://www.emdialogo.uff.br/diretorio>>. Acesso em: 28 out. 2010.

Frith, Simon. Hacia una estética de la música popular. In: Cruces, Francisco (Ed.). *Las culturas musicales: lecturas de etnomusicología*. Madrid: Editorial Trotta, 2001. p. 413-435.

_____. Música y vida cotidiana. *Guaraguao – Revista de Cultura Latinoamericana*, n. 15, p. 9-19, 2002.

_____. Música e identidade. In: Hall, Stuart y Gay, Paul du (Comps.). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003. p. 181-213.

García Canclini, Néstor. El consumo sirve para pensar. *Diálogos de la comunicación*, n. 30, 1991. Disponível em: < <http://www.dialogosfelafacs.net> >. Acesso em: 21 nov. 2011.

_____. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

_____. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

Gaskell, George. Entrevistas individuais e grupais. In: Bauer, Martin e Gaskell, George (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 64-89.

Gibbs, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Giddens, Anthony. *Sociologia*. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

Gohn, Daniel Marcondes. *Autoaprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2003.

Gómez Esteban, Jairo Hernando. El romanticismo como mito fundacional de lo joven. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol.7, n.1, p. 59-81, jan./jun. 2009.

Gonçalves, Luiz A. O.; Silva, Petronilha B. G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 109-123, jan./jun. 2003.

Hall, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

Herschmann, Micael (Org.). *Abalando os anos 90 – funk e hip-hop: globalização, violência e estilo cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

Hikiji, Rose Satiko. *A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens participantes de um projeto social de ensino musical*. São Paulo: EDUSP, 2006.

Houaiss. Dicionário eletrônico da língua portuguesa. Versão 1.0. Ed. Objetiva, 2001. 1 CD-ROM.

Infantino, Julieta. Trabajar como artista. Estrategias, prácticas y representaciones del trabajo artístico entre jóvenes artistas circenses. *Cuadernos de Antropología Social*, n. 34, p. 141-163, 2011. Disponível em: < <http://dialnet.unirioja.es/>>. Acesso em: 25 mar. 2012.

_____. e Peiró, María Laura. Eje Trabajo. In: Chaves, Mariana (Coord.). *Estudios sobre juventudes en Argentina: hacia un estado*

del arte 2007. La Plata: Universidad Nacional de La Plata; Red de Investigadores en Juventudes Argentinas, 2009. p. 301-306.

Janzen, Thenille. *Bibliografia comentada*. Tema: Adolescentes/jovens e música. Uberlândia: Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação Musical – NEMUS, 2006. Disponível em: < <http://www.demac.ufu.br/nemus/publicacao1.pdf> >. Acesso em: 03 mar. 2011.

_____ ; Arroyo, Margarete. Adolecentes-Jovens-Música: Compreendendo essa relação a partir de um levantamento bibliográfico na área de educação musical. *Horizonte Científico*, Uberlândia, v. 1, p. 1-25, 2007.

_____ ; Arroyo, Margarete. Banco de dissertações e teses sobre a temática “juventude e música”. *Horizonte Científico*, Uberlândia, v. 1, p. 01-30, 2008.

_____ ; Nascimento, Thais; Arroyo, Margarete. *Juventudes e Músicas*: catalogação de dissertações e teses – 1996 a 2007. Uberlândia: FAFCS/DEMAC/NEMUS, 2008. Disponível em: < <http://www.demac.ufu.br/nemus/> >. Acesso em 03 mar. 2011.

Johnson, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 7-132.

Lahire, Bernard. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Indivíduo e mistura de gêneros: dissonâncias culturais e distinção de si. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, v. 50, n. 4, p. 795-825, 2007.

Larrosa, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

_____. *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. In: Seminario Internacional “La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI” (Conferencia). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación/ Organización de Estados Iberoamericanos, 2003.

Lefevre, Fernando e Lefevre, Ana Maria. *Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social*. Brasília: Liber Livro, 2005.

_____. *Pesquisa de representação social: um enfoque qualiquantitativo – a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

Lorenzo Quiles, Oswaldo; Torres, Lucía; Andreu, Roberto. Investigación sobre preferencias de Estilos Musicales en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. In: Ortiz Molina, María. *Música, arte, diálogo, civilización*. Fernando Ramos Editor: Universidad de Granada, 2008. p. 301-332.

McClary, Susan. Música y cultura de jóvenes: la misma historia de siempre. *A contratiempo – Revista de música en la cultura*, n. 9, p. 12-21, 1997.

Maffesoli, Michel. *A parte do diabo: resumo da subversão pós-moderna*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. *Elogio da razão sensível*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

Maheirie, Kátia. O músico, os processos de exclusão e relações grupais no trabalho acústico. In: Macêdo, Kátia (Org.). *O trabalho de quem faz arte e diverte os outros*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010. p. 265-271.

Margulis, Mario. *Sociología de la cultura: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos, 2009.

_____ e Urresti, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: Margulis, Mario (Ed.). *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. 3. ed. Buenos Aires: Biblos, 2008. p. 13-30.

Marín, Martha; Muñoz, Germán. *Secretos de mutantes: música y creación en las culturas juveniles*. Bogotá: Universidad Central – DIUC; Siglo del Hombre Editores, 2002.

Martín-Barbero, Jesús. Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. In: Laverde, María Cristina et al (Ed.). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre; Departamento de Investigaciones Universidad Central, 1998. p. 22-37.

_____. Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 32, p. 17-34, 2003.

_____. *Ofício de cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

Martínez, Roger. Espacios musicales: la música pop(ular) y la producción cultural del espacio social juvenil. *JOVENes – Revista de Estudios sobre Juventud*, n. 19, p. 152-183, jul./dez. 2003.

Disponível em: < <http://cendoc.imjuventud.gob.mx/>>. Acesso em: 09 jul. 2010.

_____. Cultura viva: entrevista com Paul Willis. *Tempo Social*, São Paulo, v. 17, n. 2, nov. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 09 jul. 2010.

Martins, Carlos e Carrano, Paulo. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

Martins, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

Megías Quirós, Ignacio; Rodríguez, Elena. *Jóvenes entre sonidos: hábitos, gustos y referentes musicales*. Madrid: INJUVE, 2003. Disponível em: < <http://www.injuve.es> >. Acesso em: 02 fev. 2010.

Melucci, Alberto. *O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2004.

_____. Busca de qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva. In: _____. (Org.). *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 25-42.

Menezes Bastos, Rafael J. Situación del músico en la sociedad. In: Aretz, Isabel (Relatora). *América Latina en su música*. 7. ed. México; Paris: Siglo XXI Editores; UNESCO, 1993. p. 103-138.

_____. Esboço de uma teoria da música: para além de uma antropologia sem música e de uma musicologia sem homem. *Anuário Antropológico 93*, p. 9-73, 1995.

_____. Músicas Latino-Americanas, hoje: musicalidade e novas fronteiras. *Série Antropologia em Primeira Mão*, Florianópolis, n. 29, p. 1-29, 1998.

_____. Etnomusicologia no Brasil: algumas tendências hoje. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABET, 2., 2004, Salvador. *Anais...* Salvador: ABET; CNPq; Contexto, 2005. p. 89-102.

Nancy, Jean-Luc. *A la escucha*. Traducción de: Horacio Pons. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

Nanni, Franco. *Mass media e socialização musical*. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 110-143, abr./nov. 2000.

- Nascimento, Aurélio. *Fazer arte entre jovens: escolha, formação e exercício profissional*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUC/SP, 2005. (Tese de Doutorado).
- Naves, Santuza Cambraia; Coelho, Frederico; Bacal, Tatiana. *A MPB em discussão: entrevistas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- Nettl, Bruno. Últimas tendencias en etnomusicología. In: Cruces, Francisco (Ed.). *Las culturas musicales: lecturas de etnomusicología*. Madrid: Editorial Trotta, 2001. p. 115-154.
- Pais, José Machado. *Culturas juvenis*. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2003.
- Pelinski, Ramón. *Invitación a la etnomusicología: quince fragmentos y un tango*. Madrid: Akal, 2000.
- Penna, Maura. Ensino de arte: um momento de transição. *Proposições*, v. 10, n. 3, p. 57-66, nov. 1999.
- Perfil da Juventude Brasileira. In: Abramo, Helena; Branco, Pedro Paulo (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 369-447.
- Piedade, Acácio. *Música Erudita/Música Popular: uma velha oposição face a uma Nova Musicologia*. 1998. (mimeo).
- Quadros Júnior, João; Lorenzo Quiles, Oswaldo. Preferências musicais em estudantes de ensino médio no Brasil: o caso de Vitória, Espírito Santo. *Música Hodie*, v. 10, n.1, p. 109-128, 2010.
- Reguillo, Rossana. El lugar desde los márgenes. Músicas e identidades juveniles. *NÓMADAS*, Bogotá, n. 13, p. 40-53, out. 2000.
- _____. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 103-118, maio/jun./jul./ ago. 2003.

_____. La performatividad de las culturas juveniles. *Revista de Estudios de Juventud*, n. 64, p. 49-56, mar. 2004. Disponível em: <<http://www.injuve.mtas.es>>. Acesso em: 04 nov. 2010.

_____. *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Bogotá: Editorial Norma, 2007. (Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación).

Ribeiro, William. *A orquestra experimental do IF-SC: aspectos sociais, políticos e pedagógico-musicais*. Florianópolis: UDESC, 2010. (Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Música).

Safatle, Vladimir. Multiculturalismo. In: Williams, Raymond. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 448-450.

Sansone, Livio. *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*. Salvador: Edufba; Pallas, 2003.

Santos, Maria de Lourdes (Org.). *O mundo da arte jovem: protagonistas, lugares e lógicas de acção*. Oeiras: Celta; Secretaria de Estado da Juventude e Desportos, 2003.

Sarti, Cynthia. O jovem na família: o outro necessário. In: Novaes, Regina; Vannuchi, Paulo. *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 115-129.

Schroeder, Jorge. O dentro e o fora da música: notas para uma reflexão sobre a apreciação musical. *Ensinarte – revista das artes em contexto educativo*, Braga, Portugal, v. 3, p. 2-14, inverno de 2004.

Schroeder, Silvia. *Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical*. Campinas: UNICAMP, 2005. (Tese de Doutorado em Educação).

_____. O pedagogo e a música: possibilidades e limites. In: SEMINÁRIO FALA OUTRA ESCOLA: CARREGANDO

SONHOS, 5., 2010, Campinas. *Anais...*, Campinas: FE/UNICAMP, 2010. v. 1. p. 179-188. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/falaoutraescola/resumos.html>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

_____ e Schroeder, Jorge. Música como discurso: uma perspectiva a partir da filosofia do círculo de Bakhtin. *Música em perspectiva*, v. 4, n. 2, setembro 2011.

Seren, Lucas. *Gosto, música e juventude*. São Paulo: Annablume, 2011.

Setton, Maria da Graça. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, p. 60-70, maio/ago. 2002.

_____. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo social – Revista de sociologia da USP*, v. 17, n.2, p. 335-350, nov. 2005.

_____. Juventude, Mídias e TIC. In: Sposito, Marília (Coord.). *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, vol. 2. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009. p. 63-86.

Shuker, Roy. *Vocabulário de música pop*. Tradução: Carlos Szlak. São Paulo: Hedra, 1999.

Silva, Áurea Demaria. *Ensino e aprendizagem musical na bateria da escola de samba Embaixada Copa Lord*. Florianópolis: UDESC, 2002. (Trabalho de Conclusão, Licenciatura em Ed. Artística/Música).

_____. *No balanço da “Mais Querida”*: música, socialização e cultura negra na escola de samba Embaixada Copa Lord – Florianópolis (SC). São Paulo: UNESP, 2006. (Dissertação de Mestrado em Música).

Silva, Rafael Rodrigues. O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, v. 20, n. 27, p. 93-104, jan./jun. 2012.

Silva, Tomaz T. *Teoria cultural e educação*. Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Simões, José Alberto. Viver (d)o hip-hop: entre o amadorismo e a profissionalização. In: Almeida, Maria Isabel; Pais, José Machado (Org.). *Criatividade, juventude e novos horizontes profissionais*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. p. 186-209.

Sousa, Janice Tirelli e Durand, Olga. Experiências educativas da juventude: entre a escola e os grupos culturais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, p. 163-181, jul./dez. 2002.

Sposito, Marília. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social*, São Paulo, v. 5, n. 1/2, p. 161-178, 1993.

_____. Educação e juventude. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 29, p. 7-13, jun. 1999.

_____. Juventude: crise, identidade e escola. In: Dayrell, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 96-104.

_____. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área de educação. In: _____ (Coord.). *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002a. (Série Estado do Conhecimento, n. 7). Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/>>. Acesso em: 6 out. 2009.

_____. (Coord.). *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002b. (Série Estado do Conhecimento, n. 7). Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/>>. Acesso em: 6 out. 2009.

_____. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*, São Paulo, n. 57, p. 210-226, março/maio 2003a.

_____. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2003b. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org/>>. Acesso em: 22 nov. 2008.

_____. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. *Educação & Realidade*, v. 33, n. 2, p. 83-98, jul./dez. 2008.

_____. A pesquisa sobre jovens na pós-graduação: um balanço da produção discente em educação, serviço social e ciências sociais (1999-2006). In: _____ (Coord.). *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009a. p. 17-56.

_____. (Coord.). *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)* v. 1. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009b. Disponível em: <<http://www.uff.br/observatoriojovem/palavras-chave/estado-da-arte>>. Acesso em: 22 dez. 2009.

_____. (Coord.). *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)* v.2. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009c.

_____. Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 95-106, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>> Acesso em: 27 jul. 2010.

Strazzacappa, Márcia; Schroeder, Sílvia; Schroeder, Jorge. A construção do conhecimento em Arte. In: Bittencourt, Agueda et al. *Estudo, pensamento e Criação*. Livro I. Campinas: Graf. da FE/UNICAMP, 2005. p. 75-82.

Tagg, Philip. Analisando a música popular: teoria, método e prática. *Em Pauta* - Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, Porto Alegre, v. 14, n. 23, p. 5-42, dez. 2003.

_____. Análise musical para “não-musos”: a percepção popular como base para a compreensão de estruturas e significados musicais. *Per musi*, Belo Horizonte, n. 23, p. 7-18, 2011a.

_____. *Music's Meanings: a 21st-century musicology for musos and non-musos*. 2011b. Disponível em: < <http://tagg.org/>>. Acesso em: 19 out. 2011.

Taubkin, Benjamim. *Viver de música: diálogos com artistas brasileiros*. São Paulo: BEÏ Comunicação, 2011.

Veiga-Neto, Alfredo. Cultura e currículo. *Contrapontos*, v. 2, n. 1, p. 45-51, jan. /abr., 2002.

_____. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 5-15, ago. 2003.

_____. Cultura e natureza; cultura e civilização: precauções quase-metodológicas. In: Sommer, Luís; Bujes, Maria Isabel (Org.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. p. 305-316.

Vilar Torrens, Josep. Jóvenes músicos, formación académica y mundo laboral. *Musiker: cuadernos de música*, n. 16, p. 341-350, 2008.

Wagensberg, Jorge. *O gozo intelectual: teoria e prática sobre a inteligibilidade e a beleza*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

Wazlawick, Patrícia; Camargo, Denise; Maheirie, Kátia. Significados e sentidos da música: uma breve “composição” a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 1, p. 105-113, jan./abr. 2007.

Williams, Raymond. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Cultura*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

Willis, Paul. A metamorfose das mercadorias culturais. In: Castells, Manuel e outros. *Novas perspectivas críticas em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 111-140.

_____. Notas sobre cultura común: hacia una política cultural para la estética terrena. *Arxiu de Sociologia*, n. 3, juny 1999. Disponível em: < <http://www.uv.es/~sociolog/arxiu/> > Acesso em: 27 jul. 2010.

_____. Symbolism and practice: a theory for the social meaning of pop music. *Soundscapes – Journal on media culture*, v. 4, may 2001 [1974]. Disponível em: <http://www.icce.rug.nl/~soundscapes/VOLUME04/Symbolism_and_practice.shtml>. Acesso em 24 maio 2010.

_____. *The ethnographic imagination*. Cambridge: Polity, 2005.

_____ et al. *Common culture: symbolic work at play in the everyday cultures of the young*. Milton Keynes: Open University Press, 1996.

_____ e Trondman, Mats. Manifesto pela etnografia. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto (Portugal), n. 27, p. 211-220, 2008.

BIBLIOGRAFIA AMPLA

Abbagnano, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Almeida, José Nilton. *Tessituras da pele: juventude(s), relações raciais e experiências sociais*. Florianópolis: Programa da Pós-Graduação em Educação da UFSC, 2010. (Tese de Doutorado).

Amador, Juan Carlos; Duarte, Ricardo; Loaiza, Quena (Ed.). *Jóvenes y derechos en la acción colectiva*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Personería de Bogotá, 2011.

Amorim, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 7-19, julho 2002.

_____. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: Freitas, Maria Teresa et al. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 11-25.

Araújo, Samuel. Diversidade e desigualdade entre pesquisadores e pesquisados. Considerações teórico-metodológicas a partir da etnomusicologia. *Desigualdade & Diversidade*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 173-191, jan./jun. 2009.

Attali, Jacques. *Dicionário do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Bakhtin, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

Balandier, Georges. *O contorno: poder e modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. *O dédalo: para finalizar o Século XX*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

Banks, Marcus. *Dados visuais para pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Barroco, Sonia. *Psicologia Educacional e Arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana*. Maringá: Eduem, 2009.

Bianchetti, Lucídio. O processo da escrita: elementos inibidores e facilitadores. In: _____ e Meksenas, Paulo (Org.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 239-265.

Brandão, Helena. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

Carvalho, José Jorge de; Segato, Rita. Sistemas abertos e territórios fechados: para uma nova compreensão das interfaces entre música e identidades sociais. *Série Antropologia*, Brasília: UnB, n. 164, p. 1-11, 1994. Disponível em: <http://vsites.unb.br/ics/dan/serie_antro.htm>. Acesso em: 28 jul. 2010.

Castaño, Carlos; Ariza, Gloria; Prieto, Rosa. *Para cartografar la diversidad de l@s jóvenes*. Bogotá: Universidad Nacional de Colômbia, 2008.

Certeau, Michel de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: Szmrecsányi, Maria Irene (Org.). *Anais do Encontro Cotidiano, Cultura Popular e Planejamento Urbano*. São Paulo: FAU-USP, 1985. p. 3-19.

Charaudeau. Patrick e Maingueneau, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. 2. ed. São Paulo: Contexto: 2006.

Chauí, Marilena. *Convite à Filosofia*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2006.

Faulkner, Robert; Becker, Howard. *El jazz en acción: la dinámica de los músicos sobre el escenario*. Siglo Veintiuno Editores, 2011.

Feixa, Carles. *De jóvenes, bandas y tribus*. Antropología de la juventud. Barcelona: Ariel, 1999.

Ferreira, Vitor S. Ondas, cenas e microculturas juvenis. *Plural*, São Paulo, v. 15, p. 99-128, 2008. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/ds/plural/>>. Acesso em: 25 nov. 2009.

Finnegan, Ruth. Senderos en la vida urbana. In: Cruces, Francisco (Ed.). *Las culturas musicales: lecturas de etnomusicología*. Madrid: Editorial Trotta, 2001. p. 437-474.

Flick, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Fouce, Héctor. “El futuro ya está aquí” *Música pop y cambio cultural en España. Madrid 1978-1985*. Universidad Complutense de Madrid, 2002. (Tesis Doctoral). Disponível em: <<http://www.ucm.es/BUCM/>>. Acesso em: 08 mar. 2012.

_____. *La música pop y rock*. Barcelona: Editorial de la Universitat Oberta de Catalunya, 2007.

Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Freitas, Sérgio Paulo Ribeiro de. *Que acorde ponho aqui?* Harmonia, práticas teóricas e o estudo de planos tonais em música popular. Programa de Pós-Graduação em Música da Unicamp, 2010. (Tese de Doutorado).

Frith, Simon. *La sociología del rock*. Madrid: Júcar, 1980.

Geertz, Clifford. A arte como um sistema cultural. In: _____. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 142-181.

_____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

- Gill, Rosalind. Análise de discurso. In: Bauer, Martin e Gaskell, George (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 244-270.
- Girardello, Gilka. A escrita antes do texto: de cozinhas, teares e ateliês. In: Bianchetti, Lucídio e Meksenas, Paulo (Org.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 287-300.
- Guattari, Félix; Rolnik, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- Hebdige, Dick. *Subcultura*. El significado del estilo. Barcelona: Paidós, 2004.
- Heller, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. 3. ed. Barcelona: Península, 1991.
- _____. *O cotidiano e a história*. 8. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2008.
- Hobold, Márcia de Souza. *A constituição da profissionalidade docente: um estudo com professores de educação profissional*. Itajaí: UNIVALI, 2004. (Dissertação de Mestrado).
- Holanda, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. (Edição comemorativa 70 anos).
- Huizinga, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- Iwasaki, Camila. Jovens instrumentistas: o improviso de todo dia e de toda noite. In: Magnani, José Guilherme; Souza, Bruna M. (Org.). *Jovens na metrópole: etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade*. São Paulo: Terceiro Nome, 2007. p. 167-188.
- Larrosa, Jorge. ¿Para qué nos sirven los extranjeros? *Educación & Sociedad*, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

Lasén, Amparo. *A contratiempo*. Un estudio de las temporalidades juveniles. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas; Siglo Veintiuno de España, 2000. (Colección “Monografías”, n. 173).

Laverde, María Cristina et al. (Ed.). *Viviendo a toda*: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Bogotá: Siglo del Hombre; Departamento de Investigaciones Universidad Central, 1998.

Lefevre, Fernando e Lefevre, Ana Maria. *O discurso do sujeito coletivo*: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). Caxias do Sul: EDUCS, 2003.

Machado, Ana M. N. Pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever. In: Bianchetti, Lucídio e Meksenas, Paulo (Org.). *A trama do conhecimento*: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 267-286.

Magnani, José G; Souza, Bruna M. (Org.). *Jovens na metrópole*: etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.

Martínez, Roger. *Taste in music as a cultural production*. Young people, musical geographies and the imbrication of social hierarchies in Birmingham and Barcelona. Departament de Sociologia, Universitat Autònoma de Barcelona, 2007. (Tesi Doctoral). Disponível em: <<http://ddd.uab.cat/>>. Acesso em: 09 jul. 2010.

Meksenas, Paulo. *Pesquisa social e ação pedagógica*: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

Menezes Bastos, Rafael J. A “origem do samba” como invenção do Brasil (Por que as canções têm música?). *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 31, p. 156-177, jun. 1996.

Merleau-Ponty, Maurice. *Conversas, 1948*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Montesquieu, Charles de Secondat. *O gosto*. Tradução e posfácio: Teixeira Coelho. São Paulo: Iluminuras, 2005.

Ortiz Morales, Jesús Manuel. Sobre la producción artística musical. In: Aguilera, Miguel; Adell, Joan; Sedeño, Ana (Eds.). *Comunicación y música II*. Tecnología y audiencias. Barcelona: UOCpress, 2008. p. 257-300.

Pais, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____; Ferreira, Paulo A.; Ferreira, Vitor S. *Inquérito aos artistas jovens portugueses*. Lisboa: ICS Universidade de Lisboa, 1995.

Pimenta, Melissa. Entrevista com Paul Willis. *Tempo Social*, São Paulo, v. 17, n. 2, nov. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 09 jul. 2010.

Reguillo, Rossana. *En la calle otra vez*. Las Bandas: identidad urbana y usos de la comunicación. 2. ed. Guadalajara: ITESO, 1995.

_____. La pasión metodológica o de la paradójica (im)posibilidad de la investigación. In: Mejía, Rebeca; Sandoval, Sergio (Coord.). *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. Acercamientos desde las prácticas. Guadalajara: ITESO, 1998. p. 19-38.

_____. La clandestina centralidad de la vida cotidiana. In: Lindón, Alicia (Coord.). *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. Barcelona: Anthropos Editorial; México: El Colegio Mexiquense/CRIM (UNAM), 2000. p. 77-93.

Ross, Andrew; Rose, Tricia (Ed.). *Microphone fiends: youth music and youth culture*. London: Routledge, 1994.

Sampaio, Shaula M. Estilhaços depois da tempestade: divagações sobre identidade, escrita, pesquisa... In: Skliar, Carlos (Org.). *Derrida & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 117-140.

Schлиндwein, Luciane; Soares, Maria L. A ressignificação da formação do professor a partir de vivências estéticas. *Contrapontos*, Itajaí, v. 7, n.2, p. 381-391, mai./ago. 2007.

Schroeder, Jorge. Música e Conhecimento. *Revista Digital Art&*, ano VI, n. 9, abril de 2008.

Schroeder, Silvia. O músico: desconstruindo mitos. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, Porto Alegre, v. 10, p. 109-118, mar. 2004.

Segnini, Liliana. O que permanece quando tudo muda? Precariedade e vulnerabilidade do trabalho na perspectiva sociológica. *Caderno CRH*, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 71-88, 2011.

Silva, Tomaz T. Identidade e diferença: impertinências. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 65-66, ago. 2002.

Silverman, David. *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Simmel, Georg. *Estudios psicológicos y etnológicos sobre música*. Buenos Aires: Gorla, 2003.

_____. *Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

Souza, Sandra e Borges, Livia. A profissão de músico conforme apresentada em jornais paraibanos. *Psicologia & Sociedade*, v. 22, n.1, p. 157-168, 2010.

Sposito, Marília. Prefácio. In: Dayrell, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 11-14.

_____. Introdução – espaços públicos e tempos juvenis. In: _____ (Coord.). *Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do*

poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007. p. 5-43.

Szymanski, Heloisa et al. Perspectivas para a análise de entrevistas. In: Szymanski, Heloisa (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação*. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 65-88.

Valle, Ione Ribeiro. Pierre Bourdieu: a pesquisa e o pesquisador. In: Bianchetti, Lucídio e Meksenas, Paulo (Org.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 95-117.

Vigotski, Lev S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico* – livro para professores. Apresentação e comentários: Ana Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

Voloshinov, V.; Bakhtin, M. *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)*. Tradução para uso didático de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, [1926].

Woodward, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, Tomaz; Hall, Stuart; Woodward, Kathryn (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 7-72.

Zapata Restrepo, Gloria; Goubert Burgos, Beatriz; Maldonado, Jorge. *Universidad, músicas urbanas, pedagogía y cotidianidad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004.

Wacquant, Loïc. Mapear o campo artístico. *Sociologia, problemas e práticas*, n. 48, p. 117-123, 2005.

Willis, Paul. Invisible aesthetics and the social work of commodity culture. In: Inglis, David; Hughson, John. *The sociology of art: ways of seeing*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005. p. 73-86.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Trajetória de aprendizado musical

- 1) Você lembra de quando você começou a se interessar pela música?
- 2) Na sua família tem alguém que gosta de música? Ou que canta, toca instrumentos musicais?
- 3) Na(s) escola(s) de Ensino Fundamental e Médio em que você estuda (estudou) há (havia) aulas de música, ou atividades musicais extracurriculares? (por exemplo, canto coral, banda, fanfarra, festivais de música...).
- 4) Na cidade em que você mora (ou já morou) há (havia) algum lugar que oferece aulas de música gratuitamente, ou por preços mais acessíveis? (oficinas, projetos culturais...).
- 5) Você teve aulas em escolas de música especializadas? Você estudou com professores particulares? (Como você fazia para pagar essas aulas? Sua família ajudava você com as despesas?).
- 6) Você já estudou sozinho?

Usos das mídias

- 7) Você costuma utilizar as mídias (rádio, TV e internet, etc.) para acessar músicas? E para acessar informações sobre música? Se sim, como você utiliza as mídias na sua rotina?
- 8) Em qual ou quais mídias você encontra informações e/ou músicas que mais te interessam?

Gostos musicais

9) Em algum momento você se interessou por tipos de música diferentes das músicas que eram comuns de se ouvir na sua casa/família? Se sim, como você conheceu outros tipos de música? (amigos, rádio, televisão, internet, professores etc).

10) O que você está gostando de ouvir ultimamente?

Estudo/trabalho musical no momento atual

11) Você poderia falar um pouco sobre as atividades com as quais você está envolvido agora? O que está tomando mais o seu tempo no momento? (ensaios, apresentações, aulas, gravações etc.)

Relações entre músicos e não músicos

12) Como você acha que as pessoas em geral veem os músicos? O que você acha que as pessoas pensam da música como profissão?

13) Qual a opinião dos seus pais a respeito da música como profissão?

Estratégias para produzir mais conversas

14) Você poderia descrever uma música em que você esteja trabalhando recentemente (tocando, gravando). Você poderia falar pouco sobre um arranjo que você fez, ou uma composição?

15) Você aceitaria comentar a programação musical de rádio que está sendo transmitida neste momento? ⁶⁶

⁶⁶ O objetivo desta pergunta era produzir um debate sobre o gosto musical, mas ela não chegou a ser utilizada porque o tempo da entrevista ficaria muito extenso, e ao longo da pesquisa de campo observou-se que as questões 9, 10 e 16 funcionavam bem e que possibilitariam um aprofundamento interessante desse tema com os participantes da pesquisa.

16) Se você tivesse que ir para uma ilha deserta agora, imediatamente, e só pudesse levar 15 músicas, quais você escolheria? Você aceitaria comentar as repostas que outras pessoas deram para essa mesma pergunta?

Perfil

Nome:

Idade:

Cidade em que reside atualmente:

Cidade em que nasceu:

Cidade(s) em que já morou:

Escolaridade atual:

Trajetória escolar:

Profissão dos pais:

Estado civil:

Atividade profissional atual e pregressa:

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação/CED
Programa de Pós-Graduação em Educação
Trindade / Florianópolis SC / CEP 88010-970

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa **intitulada**: “Mais ou menos músicos: um estudo sobre o consumo e os modos de produção musical entre jovens”, que tem como **objetivo** investigar o papel das atividades de consumo e de produção musical nos processos de formação de jovens músicos. Este estudo pauta-se em uma metodologia de pesquisa qualitativa.

Suas respostas serão tratadas de forma **anônima e confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**.

Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista. A entrevista será gravada em formato audiovisual para posterior transcrição.

Você não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras**. **Não haverá riscos** de qualquer natureza relacionada a sua participação. O **benefício** relacionado a sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de educação.

Você receberá uma cópia deste termo, no qual consta o telefone/e-mail da pesquisadora e da orientadora. Você poderá tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Prof. Dra. Luciane Maria
Schlindwein
Pesquisadora principal
Univ. Federal de Santa
Catarina / UFSC
Tel.: (48) 9919-9955
e-mail: lucmas@uol.com.br

Áurea Demaria Silva
Doutoranda
Tel.: (48) 9993-3318 /
3234-9489
e-mail:
aureademaria@hotmail.com

Florianópolis, _____ de _____ de 2012.

Declaro estar ciente do teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Quanto à utilização de meu nome para fins acadêmicos:

- autorizo
 não autorizo

Participante da Pesquisa:

(assinatura)

Pais e/ou responsável:

(assinatura)