

A MELODIA DA FORMAÇÃO: Um estudo das trajetórias de formação musical de estudantes da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais.

FRANCISCA SCHAICH PRATES

Belo Horizonte

2006

FRANCISCA SCHAICH PRATES

A MELODIA DA FORMAÇÃO: Um estudo das trajetórias de formação musical de estudantes da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais.

**Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Nogueira.
Co-orientadora: Profa. Dra. Maria José B. Viana.
Agência Financiadora: Capes**

Belo Horizonte

2006

P912 m Prates, Francisca Schaich.
A melodia da formação : um estudo das trajetórias de
formação musical de estudantes da Escola de Música da
Universidade Federal de Minas Gerais / Francisca Schaich
Prates. – Belo Horizonte : Faculdade de Educação da
UFMG, 2006.
168f.
Inclui anexos

Dissertação – Mestrado em Educação.
Orientadora: Prof. Dra. Maria Alice Nogueira

1. Música – instrução e estudo. 2. Ensino Superior. I.
Nogueira, Maria Alice. II. Universidade Federal de Minas
Gerais. Faculdade de Educação.

CDD - 780.7

Catálogo da fonte: Biblioteca da FAE / UFMG

A MELODIA DA FORMAÇÃO: Um estudo das trajetórias de formação musical de estudantes da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais.

Francisca Schaich Prates

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Maria Alice Nogueira (Orientadora)
Faculdade de Educação / UFMG

Prof^ª. Dr^ª. Maria José Braga Viana (Co-orientadora)
Faculdade de Educação / UFMG

Prof. Dr. Geraldo M.P.Leão
Faculdade de Educação / UFMG

Prof^ª. Dr^ª Kátia M. Penido Bueno
Dpto. de Teoria Ocupacional da Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais

Belo Horizonte, 28 de novembro de 2006.

**À minha família: Luna, Caetano, Cecília e Pedro,
por me apoiarem e amarem em todos os momentos da vida.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha querida amiga Marina, por me ajudar a acreditar em minhas potencialidades como pesquisadora; à minha família: Luna, Caetano, Pedro, Cecília e Cristian, que compartilharam comigo o sentimento da saudade para que este projeto fosse possível; à minha orientadora Maria Alice Nogueira e à minha co-orientadora Maria José Braga Viana, pela grande dedicação e paciência na elaboração desse trabalho; à todo pessoal da Escola de Música, que me receberam com educação e disponibilidade; principalmente aos estudantes Ricardo Novais, Marcelo Chiaretti, Leonardo Brasilino, Laura Boaventura, Wagner Soares, Cláudio Lage, Edson Fernando, Francis Vilela, Antonino Coutinho, Natália Coimbra, Marcelle Chagas e Daniel Costa; à equipe da COPEVE; à CAPES; à toda equipe do programa de pós-graduação da FAE – UFMG e, finalmente, à banca examinadora, Kátia Bueno e Geraldo Leão. Muito obrigada a todos!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: ORIGEM E APRESENTAÇÃO DO OBJETO.....	01
1 REVISITANDO A LITERATURA.....	07
2 A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	19
2.1 O Perfil Socioeconômico dos Estudantes.....	19
2.2 As Trajetórias de Formação Musical.....	20
3 CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA DOS ALUNOS DO CURSO DE BACHARELADO EM MÚSICA DA UFMG.....	25
4 DESVENDANDO AS MELODIAS: AS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO MUSICAL.....	32
4.1 Camadas Médias.....	41
4.2 Camadas Populares.....	95
CONCLUSÃO.....	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157
 ANEXOS	
Anexo A.....	166
Anexo B.....	169

RESUMO

O objetivo principal desta investigação foi discutir, numa perspectiva sociológica, as desigualdades de acesso ao curso superior de Música da UFMG. Para tanto, buscamos identificar diferenças e semelhanças nas trajetórias de formação musical de sujeitos provenientes de camadas médias e populares que ingressaram nesta instituição. Após traçar o perfil socioeconômico da população de aprovados nos vestibulares de 1999 a 2005 no curso de bacharelado da Escola de Música (Fonte: COPEVE), descrevemos as trajetórias de formação musical de doze estudantes dessa escola – 5 oriundos das camadas populares e 7 das camadas médias – matriculados nas seguintes habilitações: composição, regência, canto, piano, trombone, percussão e violão. Esse estudo empreendeu uma imersão nas peculiaridades e singularidades de cada uma das trajetórias, nas várias faces da formação musical desses sujeitos – dos tempos da infância até o momento de ingresso no curso superior –, assim como nos pontos de convergência entre elas. Tal abordagem, tomando a origem social dos estudantes investigados como categoria de fundo, possibilitou-nos a identificação de alguns fatores socioculturais que exerceram influência significativa nesses processos de formação. Dentre esses fatores, destacamos: a relação da família com o campo cultural, especialmente o da música; as oportunidades formativas em instituições especializadas e, nesse contexto, o acesso a saberes legítimos – aqueles exigidos nos vestibulares, assim como as oportunidades disponibilizadas no sistema de ensino; as experiências vivenciadas nos grupos nos quais transitaram os sujeitos, como, por exemplo, as bandas e corais.

Palavras-Chave: perfil socioeconômico, trajetórias de formação musical, ensino Superior/UFMG, camadas médias e populares.

ABSTRACT

The main objective of this investigation was to argue, in a sociological perspective, the inequalities of access to the superior course of Music at the UFMG. For in such a way, we search to identify the differences and similarities in the trajectories of musical formation of citizens proceeding from average and popular layers that had entered this institution. After traicing the economical profile of the population approved in the 1999-2005 courses of the School of Music (Source: COPEVE), we describe the trajectories of musical formation of twelve students of this school - 5 of them from popular layers and 7 from average layers - registered in diferent qualifications. This study undertook an immersion in the peculiarities and singularidades of each one of the trajectories, in the different faces of the musical formation of these citizens - from the times of childhood until the moment of entering in the superior course. Such boarding, taking the social origin of the investigated students as the main category, allowed us the identification some sociocultural factors that had significant influence in these processes of formation. Some of those factors where: the relation of the family with the cultural field, especially of music; the formative chances in specialized institutions, as well as the available chances in the education system.

Key word: Economical profile, trajectories of musical formation, Superior/UFMG education, average and popular layers.

INTRODUÇÃO: ORIGEM E APRESENTAÇÃO DO OBJETO

[...] nossos objetos, nossas problemáticas e nossos métodos de investigação não obedecem somente a considerações científicas, mas também a considerações existenciais e a preocupações que a história de vida permite esclarecer. [...] Vicent de Gaulejac.

Minha história de vida foi e é marcada por constante contato e convívio no campo das artes. Sendo filha de pais artistas profissionais, venho, desde minha infância, compartilhando dos valores éticos e estéticos produzidos e reproduzidos dentro deste campo. Desta forma, minha trajetória vem tomando variadas formas: como sujeito dependente do sucesso de meus pais (produtores), como receptora das mais diversas expressões artísticas, como estudante (estudei teatro, circo, artes plásticas), e, há quatro anos, como pesquisadora.

Ao ingressar no curso de graduação em Ciências Sociais da UFMG, fui orientada pelo professor que ministrava a cadeira “Metodologia de Pesquisa I” a encontrar temáticas que me intrigavam. Não hesitei, queria estudar a formação do artista, pois, mesmo antes de iniciar o curso superior, questões acerca da formação e trajetória dos artistas despertavam minha curiosidade. Ao avançar nos cursos de Metodologia de Pesquisa nas Ciências Sociais, tais inquietações se tornaram mais claras e adquiriram forma, ou seja, as minhas dúvidas aparentemente tolas, transformaram-se em um tema permeado de indagações políticas e sociológicas.

Queria entender as práticas educativas elaboradas e implementadas por grupos de cidadãos articulados em ONGs, que tinham por meta proporcionar cidadania e cultura a sujeitos provenientes de camadas populares por meio do ensino das artes (dança, artes circenses, artes plásticas, teatro e música popular). Encontrado o espectro do mundo social que me interessava estudar, elaborei e executei meu primeiro projeto de pesquisa durante os cursos de “Metodologia de Pesquisa I, II e III”, sob orientação dos respectivos professores, o qual intitulei: *“Conhecendo a arte e o outro: Os jovens desfavorecidos e as novas oportunidades de conhecimento”*¹. Tal pesquisa foi desenvolvida na ONG “Memória Gráfica Typographia Escola de Gravura”² e tinha como objetivo analisar as conseqüências para a vida

¹ Este trabalho foi apresentado no “Segundo Seminário Internacional: Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais” realizado em Florianópolis em abril de 2003.

² Escola de gravura e tipografia que desde 1999 atua na sociedade participando do processo educativo de jovens desfavorecidos e em situação de risco social.

escolar e não escolar dos 20 jovens participantes, após o ingresso na ONG. Os dados recolhidos por meio de questionários indicaram que, após o ingresso dos jovens na ONG, a relação destes com a escola se modificou. De um modo geral, seu *rendimento escolar* melhorou e o *interesse pela escola* aumentou. Esse fenômeno me intrigava. Haveria alguma relação entre o aprendizado livre das artes e o desempenho escolar?

Diante desta questão, elaborei meu projeto de monografia intitulado: *Entre a arte e a escola: A relação com o saber de jovens que freqüentam a ONG Memória Gráfica–Typographia Escola de Gravura*. A problemática desta pesquisa foi elaborada a partir de algumas indagações: Qual a relação dos jovens com o saber após tomarem contato com o campo-artístico? A partir da entrada na Memória Gráfica, os conteúdos aprendidos na escola ganham um novo sentido para os jovens? Ocorreria o processo de re-significação do saber quando jovens desfavorecidos e em situação de risco social³ passam a freqüentar diariamente projetos de arte-educação? Resumindo, queria saber se o aprendizado das artes gráficas e a inserção destes jovens no campo artístico modificariam a relação epistêmica e social destes com os saberes escolares. Foram feitas entrevistas em profundidade com quatro jovens e seus respectivos educadores (da escola e da ONG), além disso fiz uma análise de dados quantitativos, coletados pela ONG nas escolas, por meio de um formulário de acompanhamento do educando.

Esse significativo convívio com estudantes e profissionais das artes provenientes das camadas populares, médias e altas, possibilitou-me perceber que os espaços formadores de artistas são muito distintos. Há variações no que diz respeito aos objetivos, à formação dos educadores, à estrutura física dos espaços, aos recursos disponíveis para formação, aos financiadores da formação, à orientação para o mercado de trabalho, à relação com a cultura popular e erudita, e à relação familiar com tais espaços e processos educativos. Ou seja, percebi que existem diferenças e desigualdades inerentes ao processo de aprendizagem, produção e recepção das artes entre sujeitos provenientes das diferentes categorias sociais.

Assim, como desdobramento das minhas experiências no interior e fora da academia, surgiu o interesse por desenvolver uma pesquisa que tratasse da problemática da desigualdade de acesso aos espaços formativos dentro do campo da música. Tal interesse acabou por repercutir na elaboração da presente dissertação. Esta, por sua vez, traz em seu

³ Para os coordenadores da ONG “Memória Gráfica Tipographia Escola de Gravura”, a noção “jovens em situação de risco” refere-se a jovens que, por viverem em regiões com altas taxas de criminalidade, têm alta probabilidade de serem agentes ou vítimas do crime.

centro as seguintes questões:

- Qual é o perfil socioeconômico dos alunos da Escola de Música da UFMG⁴?
- Quais foram e como se desenvolveram as experiências de aprendizagem musical que possibilitaram aos estudantes da EM/UFMG, provenientes de camadas populares e médias, ingressarem no ensino superior?

Estabelecer o perfil socioeconômico dos aprovados no vestibular para Música obedeceu a três objetivos. Primeiro, parecia-me fundamental proporcionar à sociedade a radiografia social de uma das mais importantes instituições formadoras no campo da música do país. Em segundo lugar, porque me interessava confirmar cientificamente, antes de iniciar o estudo das trajetórias de formação musical, minhas suposições acerca das características sociais da clientela da Escola de Música da UFMG; e, por fim, seria por meio destes dados que se tornaria possível escolher, de forma racional, os estratos sociais dos quais eu extrairia os sujeitos da pesquisa.

A escolha do tema dessa dissertação exige que se responda preliminarmente às seguintes questões: por que escolher o estudante da Escola de Música? Por que camadas populares e médias?

Sabemos que o estudante que opta por fazer o vestibular para algum curso do campo das artes, como Música, Belas Artes ou Artes Cênicas, enfrenta certas etapas específicas. Esses vestibulares geralmente apresentam duas ou mais provas de aptidão, além das provas comuns a todos os outros candidatos. Como demonstrou BUENO (2003, p.83), a universidade pública exige dos candidatos às artes “[...] uma iniciação no campo, um domínio de seus elementos, o conhecimento de seus códigos, temas, técnicas, estilos e ações [...]” no entanto, é importante lembrar que essas habilidades artísticas exigidas nos vestibulares não são ensinadas no sistema público de ensino do brasileiro.

Diferentemente das outras áreas do campo artístico, na Música, as habilidades exigidas dos estudantes, quando do processo de seleção para o ingresso no curso superior, muito dificilmente poderiam ser aprendidas em um ou dois anos, nesse ou naquele cursinho pré-vestibular⁵. A aprendizagem das habilidades musicais se dá por um processo de vários anos, muitas vezes iniciado na infância. Bueno (2003), pesquisando as formas de compreensão e o processo de constituição das habilidades humanas, entrevistou vários

⁴ Todas as vezes que me referir à Escola de Música da UFMG, utilizarei a sigla EM/UFMG.

⁵ Os candidatos ao curso de bacharelado em Música realizam duas provas de Música em cada uma das duas etapas do vestibular: uma prova prática e uma prova de percepção musical.

professores de diferentes escolas da UFMG: da Escola de Música, da Escola de Belas Artes e Artes Cênicas, e verificou que os professores da Escola Música, de maneira mais enfática que os demais, consideram positiva e necessária uma preparação prolongada e sistemática para a seleção.

[Os professores] reafirmam a necessidade dos cursos, dos estudos, da dedicação do tempo referindo-se a um tempo médio de seis a nove anos de estudo, e pelo menos três meses de preparação específica do programa da prova [...] (p. 70).

Entretanto, a pesquisadora chama a atenção para o fato de que, mesmo defendendo a necessidade da preparação para as provas específicas, os professores entrevistados tendem a justificar o desempenho dos vestibulandos e de seus alunos por meio de noções essencialistas de ordem genética ou religiosa. Ou seja, ao discorrerem sobre a gênese das habilidades, freqüentemente usam termos tais como: “jeito”, “dom”, “facilidade”. Segundo a autora, essas explicações de caráter essencialista acontecem na medida em que as experiências constituidoras das habilidades não são identificadas ou reconhecidas pelos professores, permanecendo oculta às suas consciências.

A pesquisa que desenvolvi contribuiu para uma discussão muito pouco explorada, tanto pela Sociologia da Educação, como pelo campo artístico na academia e fora dela. Na primeira, porque, até o presente momento, ao que se saiba, não temos, no Brasil, estudos sociológicos sobre trajetórias formativas de estudantes ingressos em cursos superiores do campo artístico. E, no segundo, porque, como nos mostrou BUENO (2003), as habilidades musicais ainda são explicadas através de argumentos essencialistas. Enquanto ignorarmos os processos sociais de constituição das habilidades, ou, em outros termos, a sociogênese das habilidades artísticas, estaremos corroborando para a produção da desigualdade de oportunidades e acessos ao campo artístico, fenômeno de ordem social, político-cultural, que vem se perpetuando em nossa sociedade sem, ao menos, ser posto em debate, como algo natural de acontecer. Se eternizarmos a crença de que as habilidades artísticas acontecem mais em função de fatores essencialistas do que socioculturais, não estaremos aptos a desenvolver, valorizar e potencializar aqueles espaços e experiências nos quais as habilidades artísticas acontecem e se desenvolvem. O que se torna ainda mais perverso quando nos voltamos às realidades das camadas populares, que ainda encontram poucos espaços educativos que valorizam a gênese e o desenvolvimento das habilidades artísticas.

Assim, considero que, pesquisando à luz de teorias sociológicas as trajetórias de formação de estudantes da Escola de Música provenientes de camadas sociais diversificadas,

estarei possibilitando que se revele e discuta cientificamente as desigualdades e diferenças de acesso e de formação musical nos mais variados grupos sociais que compõem o campo artístico. Desigualdades e diferenças que são costumeiramente entendidas, pelo senso comum, como fenômenos naturais, decorrentes do “dom”, mas que pouco foram colocadas em debate dentro da academia. Além disso, estarei possibilitando, mesmo que ainda de forma embrionária, a identificação dos espaços e/ou as experiências formativas que possibilitaram o acesso à EM/UFMG⁶. Acredito que este seja um passo importante no processo de superação das desigualdades de acesso das diversas camadas sociais ao ensino superior público e gratuito.

A escolha por pesquisar trajetórias de formação de estudantes provenientes de camadas médias e populares não foi arbitrária. Como mencionei anteriormente, minhas experiências como pesquisadora me possibilitaram perceber como são distintas e desiguais as experiências de formação de sujeitos de origens sociais diversas no interior do campo artístico. Juarez Dayrell, discorrendo sobre as desigualdades sociais e culturais entre os jovens no Brasil escreve:

[...] Vivemos no Brasil, uma situação paradoxal, na qual a modernização cultural que vem ocorrendo nas últimas décadas não veio acompanhada de uma modernização social. Desta forma, se há ampliação do mercado de bens materiais e simbólicos, há restrição ao seu acesso, sendo uma das faces perversas da nova desigualdade [...] (2004, p. 12).

Assim, ao constatar ausência de pesquisas educacionais sobre a formação básica dos artistas profissionais provenientes de origens sociais distintas, vislumbro, nesta pesquisa, investigar mais de perto essa “nova desigualdade” ou a desigualdade de acesso aos bens culturais entre sujeitos de origens diversificadas.

Com intuito de verificar se esta problemática era exequível, no contexto da EM/UFMG, decidi analisar alguns dados provenientes da única fonte de que disponho, a COPEVE⁷. Assim, verifiquei que havia uma regularidade no perfil socioeconômico dos candidatos aprovados nos vestibulares para o curso de bacharelado da EM/UFMG entre os anos de 1999 e 2005. Em torno de 66% dos candidatos aprovados provêm de camadas médias e 13% das camadas populares. O que comprova que a EM/UFMG não está isenta da

⁶ Dado que isso pode funcionar como elementos para a implementação de programas e até mesmo de políticas públicas criadoras e potencializadoras desses espaços e experiências formativos.

⁷ A COPEVE (Comissão permanente do vestibular) é o órgão da administração central da UFMG que organiza e gerencia o concurso vestibular. Esse órgão recolhe por questionário, dados dos inscritos nos vestibulares da UFMG. A apresentação e análise desses dados será desenvolvida no capítulo 2 desta dissertação.

problemática da desigualdade de acesso aos bens materiais e simbólicos entre sujeitos de distintas origens sociais e que, por isso, é pertinente desenvolver uma pesquisa em que a origem social seja uma categoria central para a compreensão das desigualdades referidas acima.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos, além da introdução, da conclusão e da bibliografia e anexos. No primeiro capítulo, apresentarei a literatura que referenciou o desenvolvimento do presente trabalho; no segundo abordarei a metodologia utilizada; no terceiro capítulo, o leitor tomará conhecimento do perfil socioeconômico dos aprovados no vestibular para o bacharelado da EM/UFMG; no quarto, elaborarei a análise das trajetórias de formação musical dos sujeitos da pesquisa provenientes das camadas médias e populares e, na conclusão, buscarei traçar um diálogo entre as trajetórias dos sujeitos provenientes das distintas categorias sociais.

1 REVISITANDO A LITERATURA

Maria do Carmo Souza Campara, Maria Inês Lucas Machado, professoras da Escola de Música da UFMG, e Ewaldo Mello Carvalho, professor do curso de Física da UFMG, desenvolveram, entre 1995 e 2001, o projeto: “Os cursos de Formação e Graduação da Escola de Música da UFMG: estudo de características, tendências e identificação de fatores que determinam as expectativas discentes e a realidade observada”. A partir desse projeto mais amplo implementaram três pesquisas independentes. Na primeira investigaram o corpo discente da EM/UFMG⁸ relativo ao ano de 1994; na segunda, o corpo discente do Centro de Formação Musical⁹ e, na terceira, os egressos da EM/UFMG formados entre os anos de 1966 e 1997¹⁰. Alguns dados apresentados nos relatórios finais dessas pesquisas foram importantes para a construção da presente dissertação, principalmente os que dizem respeito à formação anterior ao ingresso na EM/UFMG e no CFM.

Segundo os três autores, apenas trinta estudantes, entre a população de discentes matriculados na EM/UFMG no ano de 1994 (N=106), declararam não ter sido formados em instituições como o Conservatório Municipal ou Estadual de Música, a própria Escola de Música (no CFM), escolas particulares ou com professores particulares. Esses trinta sujeitos indicaram “outros” espaços formativos, o que levou os pesquisadores a formular uma hipótese, sem, contudo aprofundar a análise:

[...] Na coluna relativa a outros [espaços formativos], houve referência ao aprendizado nas bandas, em igrejas e com familiares, confirmando a continuidade de uma tradição cultural (CAMPARA; CARVALHO; MACHADO, 1995, p.13).

A pesquisa desenvolvida no CFM, que tinha como objetivo pesquisar, em perspectiva comparativa, o seu corpo discente, relativo aos anos de 1993 e 1996, revelou que,

⁸ A pesquisa compreendeu uma amostra de 106 alunos que correspondia a 72% do total de alunos matriculados em 1994 (cf. CAMPARA, MACHADO E CARVALHO, 1995).

⁹ O Centro de Formação Musical existiu durante 20 anos, de 1976 a 1996. Como curso de extensão da EM/UFMG, atendeu jovens e adolescentes a partir de 11 anos e adultos. Segundo Campara, Machado e Carvalho, o empenho da EM/UFMG em manter o CFM justificou-se pela inexistência ou insuficiência do ensino da música na formação escolar de 1º e 2º graus. Além disso, pretendia formar os jovens em fase de preparação para o vestibular de música e “contribuir na difusão do conhecimento musical, na formação do público e de educadores na área” (1996, p.4). Todas as vezes que me referir ao Centro de Formação Musical utilizarei a sigla CFM.

¹⁰ (cf, CAMPARA, MACHADO E CARVALHO, 2001).

assim como na graduação, 80% dos estudantes do CFM nesse período já estudavam música mesmo antes de ingressar nessa instituição¹¹. No que diz respeito às experiências formativas anteriores ao ingresso no CFM, os professores particulares apareceram com incidência de 60%, seguidos da Escola Particular (16%), do Conservatório Estadual (7%), do Centro de Musicalização Infantil – o CMI (4%), cabendo o restante (3%) ao Conservatório Municipal e a outros diferentes espaços/grupos, como, por exemplo, o aprendizado em família e nas igrejas¹².

Campara e Machado (2001, p. 49), examinando a formação musical anterior à graduação dos egressos da EM/UFMG entre 1966 e 1997, demonstraram que entre os 83 ex-alunos pesquisados (22% do total de diplomados no período), 66,3% estudaram com professores particulares, 56,6% no CFM, 28% em escolas especializadas, 24,1% em Conservatórios Estaduais ou escolas estaduais de música, 11% em outros espaços (como bandas, igrejas, festivais e etc) e 2,4 % em Conservatórios Municipais.

Como os autores das pesquisas desenvolvidas na EM/UFMG em nenhum momento correlacionaram origem socioeconômica e experiências formativas, decidi ir a busca de pistas, realizando, então, uma sondagem exploratória, quando entrevistei Maria Inês Lucas Machado, vice-diretora da EM/UFMG e uma das autoras das pesquisas acima mencionadas¹³.

Ao ser indagada sobre os possíveis espaços formativos nos quais transitam os sujeitos provenientes de camadas populares antes de ingressarem na EM/UFMG, a entrevistada mencionou o dado citado anteriormente (11% dos entrevistados declararam haver participado de bandas e grupos musicais em igrejas), fazendo supor que possivelmente seriam em tais espaços que os sujeitos de camadas populares aprenderiam a linguagem musical exigida nos vestibulares para Música. Afirma a entrevistada: “(...) os de camadas mais populares o que eu vejo na escola é assim: alguém que tocava ensinou, a banda da minha cidade (...) aprende-se muito com banda, quer dizer, alguns rudimentos (...)”.

Mas a professora diz que, embora tenham acesso a alguns espaços formativos, os jovens de camadas populares têm dificuldade de passar no vestibular devido à pequena

¹¹ É importante lembrar que nestes cursos também havia seleção para o ingresso e, segundo os autores, as vagas eram muito disputadas.

¹² No questionário aplicado na pesquisa realizada no CFM, a questão relativa à formação musical anterior ao ingresso no CFM não oferece ao pesquisado que respondeu “outros” a possibilidade de especificar qual ou quem são estes outros, mas mesmo assim os autores formularam hipóteses, apresentando a família e as igrejas como esses possíveis espaços formativos.

¹³ A entrevista semi-estruturada realizada com Maria Inês Lucas Machado ocorreu na EMUFMG. Para conduzi-la, utilizei um pequeno roteiro organizado em tópicos de discussão e o registro foi feito através de gravador.

valorização do ensino sistemático da Música, feita ou desenvolvida nas instâncias freqüentadas quotidianamente, como a escola formal.

Considerando que as respostas de Maria Inês Lucas Machado às questões que lhe propus foram elaboradas a partir de sua experiência dentro da EM/UFMG, como ex-aluna, educadora e dirigente, suas afirmações podem subsidiar hipóteses importantes a serem investigadas na pesquisa.

Os relatórios citados anteriormente informam também que, entre os estudantes pesquisados na graduação da EM/UFMG¹⁴, 56% têm algum tipo de parentesco com músicos, a maioria possuindo parentesco de primeiro grau. No CFM também observou-se a predominância de alunos com parentesco de 1º grau com músicos (63% em 1993 e 58% em 1996). Esses dados nos levam a colocar a família como um possível *locus* de aprendizado ou motivação para o estudo da música e apontam para a necessidade de se realizar investigações mais sistemáticas acerca da relação família/formação musical (artística).

Para finalizar a discussão em torno das pesquisas de Campara, Machado e Carvalho (1995, 2001) reitero alguns pontos cruciais para a construção do presente objeto, como:

- Não se ingressa na EM/UFMG (curso de graduação e extensão) sem um conhecimento prévio da linguagem musical.
- A maioria dos estudantes que ingressaram na EM/UFMG, tanto na graduação como no curso de extensão, preparou-se para tal fim por meio de instâncias pagas, como, por exemplo, professores particulares e escolas particulares.
- Há uma regularidade no que diz respeito aos espaços transitados e as experiências formativas dos estudantes que ingressaram na EM/UFMG (graduação e extensão). Sendo eles: aulas com professores particulares, escolas especializadas, conservatórios, bandas musicais e igrejas.
- A maioria dos estudantes ingressos na graduação na EM/UFMG provém de famílias cultural e economicamente favorecidas, e, além disso, dispõe de herança cultural familiar legítima, pois, como foi demonstrado, uma parte significativa desses alunos começou a estudar música antes de ingressar na instituição e possui parentes músicos.

A constatação de que a maioria dos alunos da EM/UFMG tem origem social favorecida econômica e culturalmente, e de que aprende música já na infância ou

¹⁴ (cf. CAMPARA, MACHADO e CARVALHO, 1995).

adolescência com professores particulares e/ou em escolas especializadas, remete-me às teorias do sociólogo Pierre Bourdieu.

Analisando o acesso e a relação de sujeitos de classes sociais diferenciadas com a cultura livre (teatro, cinema, concertos, literatura), Bourdieu afirmava que “quanto mais elevada a origem social do sujeito, mais ricos e mais extensos são os domínios relativos à cultura” (BOURDIEU, 2003, p.45), relacionando, assim, classe social, acesso e disponibilidade para a cultura legítima. No texto “A origem e a evolução das espécies de melômanos”, onde se discorre de forma mais cuidadosa sobre o campo da música erudita, percebe-se de forma clara tal posição:

Não há nada mais do que os gostos em música que permita afirmar sua ‘classe’, nada também que classifique alguém de maneira tão infalível [...] Não há prática mais classificatória, mais distintiva, isto é, mais estreitamente ligada à classe social e ao capital escolar possuído do que a frequência a concertos ou à prática de um instrumento ‘nobre’ [...]. (BOURDIEU, 1983, p. 122-123).

Seguindo a lógica proposta por Bourdieu, os sujeitos desprovidos da “herança cultural legítima” ou de capital cultural, estariam em desvantagem no que diz respeito ao acesso ao ensino superior de música, pois não teriam tido, no seu processo de socialização na infância e na adolescência oportunidade de aprender a linguagem musical erudita ou os meios necessários à decodificação desta linguagem. Em outros termos, não poderiam incorporar o *habitus*¹⁵ necessário para o aprendizado e o sucesso no campo da música erudita.

Acredito que é pertinente verificarmos as possibilidades explicativas das teorias de Bourdieu à realidade que estou pesquisando. Para isso, lançarei mão dos conceitos de capital cultural, social e econômico elaborados por esse autor.

Segundo ele o “capital cultural” pode se apresentar em três estados: no estado incorporado, ou aquele ligado ao corpo, dependente de uma incorporação na maioria das vezes inconsciente e de forma precoce na relação com e nos grupos de origem, na família; no estado objetivado, aquele que se encontra materializado em objetos, como livros, obras de artes, discos, partituras e instrumentos, entre outros e, que depende do capital cultural na forma incorporada para ser apropriado; e, por fim, no estado institucionalizado, ou aquele expresso em títulos e diplomas conquistados.

O “capital econômico” refere-se a todos os bens possuídos pelo indivíduo ou grupo

¹⁵ Bourdieu entende *habitus* como "conjunto de disposições psíquicas transponíveis e duráveis: princípios de classificações, de visão de divisão, gostos etc, em suma, princípios de percepção e ordenamento do mundo. Essas disposições que regem as representações e as práticas do agente social”(IN: Charlot, 2000, p.35).

social que oportunizam o desenvolvimento das habilidades artísticas e, conseqüentemente, a elaboração de uma trajetória formativa de sucesso.

O desenvolvimento de uma habilidade pode implicar a compra de instrumentos, materiais, a freqüência a atividades próprias a cada campo, o acesso a informações e publicações, ou seja, toda uma gama de gastos diferenciados. Tem-se ainda o aprendizado formal da própria habilidade, com sua demanda de cursos e aulas específicas, usualmente no âmbito das atividades extra-escolares, o que implica também despesas e investimentos (BUENO, 2005, p. 24).

Já o conceito de “capital social” diz respeito ao “conjunto de recursos atuais e potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou em outros termos a vinculação a um grupo” (BOURDIEU, 2002, p.67). A partir desse conceito, verificaremos as estratégias utilizadas pelo sujeito e sua família ou grupos diversos, quando se põe em funcionamento o capital social possuído e quais os lucros decorrentes da utilização dos capitais possuídos (simbólico e econômico) na rede de relações que o cerca.

Bourdieu destaca a necessidade de o pesquisador investigar as relações de interdependência entre estas formas de capital, ou seja, a ação de um capital sobre o outro.

Além de verificar a posse desses capitais e como foram utilizados na construção das trajetórias de sucesso, pretendo entender, dentro dos limites da pesquisa, como estes foram transmitidos e incorporados aos sujeitos pesquisados, buscando entender a existência de uma relação direta entre as modalidades de aquisição e de relação com a cultura e a origem social desses sujeitos. Pretendo investigar, ainda, se, como propõe Bourdieu, os sujeitos provenientes das camadas populares, por um lado, estabelecem uma relação mais tensa, metódica e tardia com o aprendizado da música, o que pode vir a dificultar a elaboração de uma trajetória de sucesso e, por outro lado, se os sujeitos provenientes das camadas médias estabelecem uma relação mais familiar, precoce, desenvolta e natural com a linguagem musical.

Quando lançamos a questão acerca do sucesso escolar de sujeitos de camadas populares, as teorias de Bourdieu não são suficientes. Sobre essa realidade, Bourdieu apenas nos diz “[...] que os filhos das classes populares que chegam até o ensino superior parecem pertencer a famílias que diferem da média de sua categoria, tanto por seu nível cultural global como por seu tamanho” (BOURDIEU, 2002, p. 43).

As críticas atuais feitas a esse autor apontam um certo determinismo em suas

análises da relação entre a classe social e as disposições face à cultura legítima. As palavras de Nogueira e Nogueira (2002) que se seguem esclarecem bem esse ponto de crítica às teorias de Bourdieu:

No conjunto estas críticas a Bourdieu realçam o fato de que o habitus de uma família, e mais ainda de um indivíduo não pode ser deduzido diretamente do que seria seu habitus de classe. As famílias e os indivíduos não se reduzem à sua posição de classe. O pertencimento a uma classe social, traduzido na forma de um habitus de classe, pode indicar certas disposições mais gerais que tenderiam a ser compartilhadas pelos membros da classe. Cada família, no entanto, e, mais ainda os indivíduos tomados separadamente, seriam o produto de múltiplas e, em parte, contraditórias influências sociais (p. 7).

Assim, o sucesso no vestibular para o curso de música da UFMG entre sujeitos de origens sociais diversas poderá ser melhor compreendido se situarmos os sujeitos para além de sua origem social, incluindo também as múltiplas e contraditórias influências sociais experienciadas por estes em suas trajetórias de formação musical. E, dessa forma, levaremos em consideração os possíveis processos de circulação cultural¹⁶ entre as experiências de formação musical vividas pelos sujeitos a serem pesquisados.

As pesquisas de Elias (1994), Bueno (2005), Gomes (1998)¹⁷ investigaram, respectivamente, as experiências formativas do músico e compositor Leopold Mozart, a constituição das habilidades artísticas e esportivas de quatro sujeitos (um pianista, um violonista, um jogador de futebol e um cavaleiro) considerados exemplares e um grupo de dezessete músicos que atuavam nas ruas de Porto Alegre em 1998, fornecem elementos importantes de reflexão para o desenvolvimento do presente projeto.

No livro *Mozart - Sociologia de um gênio*, mais do que a história de vida de Mozart, interessa-me o olhar sociológico que Norbert Elias lançou a ela. O autor demonstra como foi constituída a trajetória artística de Mozart, sempre em relação ou a partir de princípios econômicos, políticos e estéticos próprios da realidade sócio-histórica em que o artista viveu. Ou seja, ao analisar em perspectiva sociológica a história de vida de Mozart, o autor oferece explicações aos dilemas cotidianos, às escolhas estéticas e afetivas do artista, não somente como preferências idiossincráticas, autônomas, isoladas, mas como ações construídas no

¹⁶O conceito circulação cultural elaborado por Ginzburg (1987), nos permite analisar as relações possíveis entre as diversas formas e manifestações culturais nas sociedades contemporâneas e o transito dos sujeitos entre estas diversas manifestações. Segundo este autor, a cultura popular se define antes de tudo pela sua oposição à cultura letrada ou oficial das classes dominantes, mas também, pelas relações que mantém com a cultura dominante, filtrada pelas classes subalternas de acordo com seus próprios valores e condições de vida. Da mesma forma que as classes dominantes se relacionam à sua moda os elementos da cultura popular.

¹⁷É importante destacar que esses trabalhos se distinguem muito quanto ao contexto de sua produção, objetivos, tempo, espaço e área de conhecimento.

embate com a realidade sociocultural que o cercava.

Elias faz compreender que a formação do “gênio” só pode ser entendida se retomadas as experiências de formação da infância e da juventude do músico, além, é claro, das peculiaridades da pessoa de Mozart. Faz referência às brincadeiras de infância, que sempre deveriam ter músicas para interessar o garoto, a sua primeira *tournee de concertos* promovida pelo pai¹⁸ quando tinha ainda cinco anos e o relevante e freqüente contato com “os grandes” da terra (ELIAS, 1994, p. 67-85). Enfim, Elias nos convida a conhecer Mozart através do conhecimento da vida social do músico, desencadeada e mediada pela música que aprendeu e produziu com tanta genialidade.

O trabalho de Bueno (2005) contribui para o questionamento das explicações essencialistas da constituição das habilidades artísticas e esportivas. Realizando uma pesquisa de porte,¹⁹ a autora pôde demonstrar que os processos de constituição, elaboração e desenvolvimento das habilidades artísticas e esportivas se dão

(...) por meio das redes de interdependência em que se constituíram, como resultado de uma trama que se tece com múltiplos fios, em processos variados. (...) É a interdependência das condições, ações, relações e interações sociais, sua tessitura e efeitos combinatórios, que se mostra fecunda, que gesta e é constitutiva das habilidades. As habilidades estão enraizadas em sua história, nos processos socializadores, nos valores e efeitos que as suportam, nas condições de existência de cada sujeito (p. 373).

É a partir dessa perspectiva metodológica que pretendo entender as diferentes trajetórias de formação musical elaboradas pelos estudantes da EM/UFMG antes de ingressarem nessa instituição. Para isso trabalharei, somente no processo de coleta de dados, com o conceito de “configuração social” elaborado por Elias (1991). Esse conceito possibilitou-me pensar na elaboração da trajetória formativa de sucesso como resultado de ações (que extrapolam as ações do sujeito em foco) de sujeitos/grupos interdependentes (pessoas ou instituições).

¹⁸ “(...) O pai de Mozart, também músico, ensinou-o a tocar piano provavelmente quando ele tinha três anos. Pode ser que, muito cedo ele lhe tenha despertado a tênue esperança de alcançar a desejada ascensão social, que apenas em parte tinha conseguido por seus próprios esforços. Sem dúvida alguma, dedicou mais tempo ao menino do que o normal. Leopold Mozart tomou posse do filho e, como pai do prodígio, viveu a vida que lhe tinha sido negada até então. Por vinte anos, até a viagem a Paris com a mãe, Mozart viveu e viajou quase sempre com o pai. Estava sempre com ele, sempre sob sua vista e proteção. Não há dúvida de que nunca foi à escola. Toda a sua educação, sua precoce educação musical, seu conhecimento de línguas e cultura – tudo foi adquirido com a ajuda do pai e seus preceitos (...)”(ELIAS, 1995, p. 72).

¹⁹ Bueno entrevistou 4 sujeitos e alguns membros de suas respectivas famílias, assim como alguns pares e implementou a metodologia da observação participante nos espaços sociais nos quais os sujeitos

Duas características da presente pesquisa limitaram, em grande medida, o uso desse conceito, como vem sendo feito por autores como Lahire (1997), Viana (1998) e Bueno (2005), a saber: a falta de tempo para desenvolver a metodologia da observação participante e acompanhar de perto a dinâmica das configurações nas quais se desenvolveram os processos de aprendizagem musical e, também, a impossibilidade de apresentar, na escrita do texto, as redes configurações por meio dos quais os sujeitos elaboram suas trajetórias e habilidades, pois diferentemente desses autores, que apresentaram as análises das experiências formativas de cada sujeito separadamente, optei por elaborar uma análise transversal das trajetórias pesquisadas. Apesar dessas limitações, a utilização desse conceito foi primordial para o processo de coleta de dados. Por meio deste, pude resgatar na memória e no discurso dos sujeitos investigados, as redes configuracionais através das quais as trajetórias de formação musical antes do ingresso na EM/UFGM se deram.

Gomes (1998) contribui, de maneira específica, para elaboração deste trabalho. Em sua dissertação de mestrado *Formação e Atuação de Músicos das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos orais*, ele realiza uma análise de um *corpus* composto de dezessete músicos. Nesta, trata das experiências de vida relatadas nas biografias dos músicos como experiências de aprendizagem ou de formação, sem esclarecer, contudo, quais critérios utiliza-se para tal diferenciação ou quais experiências de vida podem ser consideradas experiências de formação. Nas entrelinhas do texto, esta questão se elucida, quando o autor destaca, no processo de análise, os momentos em que os músicos falam do contato com a música em diferentes contextos sociais: na família, entre amigos e na rua. Destaca ainda que estas experiências, associadas a outros fatores – como o dom – possibilitaram que se tornassem músicos. Ao analisar as narrativas biográficas Gomes (1998) constata:

[...] que o meio de convivência dos músicos, desde criança até a idade adulta, foi fator primordial para o aprendizado e desenvolvimento de suas habilidades musicais, como tocar um instrumento, cantar ou compor música. Uma formação que apesar de dizerem ser individual e sem professor (aprendi sozinho), aparece ligada à convivência social, às oportunidades e às motivações encontradas no seu meio (p.123).

Além de enfatizar a convivência social e as motivações dos sujeitos por ele pesquisado, esse autor destaca a necessidade de pensarmos nas oportunidades encontradas por estes sujeitos no campo artístico.

Diante dessa análise, deparo-me com a seguinte questão: em um país em que as desigualdades de acesso aos bens culturais são tão importantes (DAYRELL, 2004), quais seriam as instituições ou grupos que oportunizam e motivam jovens a aprenderem e desenvolverem habilidades musicais? Seriam os sistemas de ensino espaços de aprendizagem e aperfeiçoamento da linguagem musical? Estes oportunizam e motivam seus estudantes a desenvolverem as habilidades musicais?

Pesquisadores como Loureiro (2003), Fernandes (2000) e Beineke (2001), entre outros, ao pesquisarem a educação musical nas redes públicas de ensino, caracterizam o momento atual como momento de “silêncio musical” nas escolas. Dentre as razões apontadas para isso, algumas podem ser destacadas. Em primeiro lugar, a legislação educacional vigente, pois haveria uma desvalorização da música como área de ensino. Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quanto a LDB de 1996 incluem a música na área das artes. Essa última, entretanto, representa uma parte ínfima do currículo (apenas uma vez por semana, podendo variar entre escolas). Em segundo lugar, o fato de que a música na escola seria importante apenas nos momentos de festas, como formatura e confraternizações, e seria geralmente tratada, pelos alunos, como lazer e não como saber. Em terceiro lugar, a distância entre o conteúdo estudado e a realidade cultural-musical dos alunos, ou seja, os professores vislumbram ensinar a linguagem musical aprendida nos cursos superiores e não se preocupam com a demanda dos alunos. Em outras palavras, nas aulas de música haveria uma discrepância entre a música que os alunos querem aprender, praticar e ouvir e a música que os professores querem ensinar.

Além disso, a infra-estrutura das escolas seria precária, com a falta de instrumentos e de salas com isolamento sonoro. Por fim, haveria rejeição dos demais professores devido ao barulho produzido nas aulas de música.

Fernandes (2000) afirma que “a escola discursa sobre arte e não imerge o aluno no processo artístico criador” (TROPE *apud* FERNANDES, 2000, p.84). Segundo ele, esta seria uma das causas da depreciação das aulas de música, ou melhor, daquilo que é ensinado na aula de música, já que nesta última as músicas em si mesma é altamente valorizada pelos alunos e comunidade escolar.

Um ponto interessante a que Fernandes alude rapidamente refere-se ao ensino de música nas escolas da rede particular²⁰ e nas escolas estrangeiras. Nas primeiras, muitas vezes,

²⁰ Todas as pesquisa a que tive acesso discutiam o ensino da música em escolas públicas.

o ensino de música é tido como um diferencial da escola e utilizado como estratégia de marketing face ao público consumidor. Nas segundas, em muitos países, a educação musical é obrigatória em toda a trajetória escolar.

Com base nessas pesquisas, pode-se concluir que, no Brasil, o sistema de ensino público não constitui ocasião de aprendizagem ou aperfeiçoamento das habilidades musicais exigidas para o ingresso na universidade²¹. Ou seja, as pesquisas constataam que o sistema público de educação no Brasil não ensina a linguagem musical de maneira sistemática. Mas elas demonstram, por outro lado, que a música está presente na escola, seja nas próprias aulas de música, seja nas festas e rituais escolares, sem falar dos conhecimentos musicais trazidos pelos alunos. E é justamente esse ponto que foi explorado nessa pesquisa. Encarei a escola, não somente como um espaço restrito de possibilidades de aprendizagem das artes, mas como um espaço em que as linguagens artísticas podem aparecer nos sujeitos que a freqüentam, em que a aprendizagem ou o conhecimento da cultura musical pode se dar longe do professor, dos livros e do quadro negro, independente da escola estar engajada, ou não, em tal objetivo. Nos grupos culturais da escola, podem se formar, trocar informações e produtos culturais (como CDs, vídeos, revistas, informações sobre shows e eventos diversos). Vislumbrar a escola nessa perspectiva significou deslocar o olhar da sala de aula ou da relação professor-aluno para a interação entre sujeitos de uma mesma geração em um espaço público, onde a linguagem artística pode ser redescoberta, como mais um espaço em que a cultura juvenil é produzida e reproduzida.

Um outro campo de estudos que vem sendo desenvolvido e pode contribuir nessa pesquisa é o das práticas culturais juvenis. A maior parte dos pesquisadores que desenvolveram pesquisa sobre este tema, dedicou-se a estudar jovens das camadas populares²². Essas pesquisas demonstram, entre outras coisas, a influência do grupo cultural no processo de socialização e sociabilidade desses jovens e na construção das identidades juvenis.

Segundo Dayrell (2002, p. 119):

O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar sua identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, professores ou patrões, assumem um papel de protagonistas, atuando de alguma forma sobre seu meio, construindo um

²¹ Este dado não pode ser generalizado. Um exemplo de estabelecimento de ensino que contraria essa tendência é a escola São Rafael (escola para cegos), pertencente à rede estadual de MG.

²² Entre eles, podemos citar: (SPOSITO, 1993; ABRAMO, 1994; MINAYO, 1999; DAYRELL, 2001).

determinado olhar sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca. Neste contexto a música é a atividade que mais os envolve e mobiliza. Muitos deles deixam de ser fruidores e passam também a ser produtores, formando grupos musicais das mais variadas tendências, compondo, apresentando-se em festas e eventos, criando novas formas de mobilizar os recursos culturais da sociedade atual além da lógica estreita do mercado.

Após fazer uma pesquisa exploratória de porte que tinha por objetivo traçar um perfil do universo cultural juvenil em Belo Horizonte, Dayrell constatou que os estilos²³ musicais predominantes nas camadas populares em Belo Horizonte, em 1998, eram o funk, rap, pagode e o gospel (música de cunho religioso). Sabemos que esta lista é múltipla e que não pode ser generalizada. O próprio Dayrell chama a atenção para os limites deste perfil que, segundo ele, não é representativo de todo o universo cultural da cidade de Belo Horizonte. Tais estilos são considerados democráticos, por não haver pré-requisito técnico para a participação, ou seja, os jovens não encontram empecilhos para sua inserção, como a necessidade de ter um instrumento ou aprender as habilidades técnicas musicais, principalmente “o rap e o funk, que, são dos poucos estilos que lhes permitem realizar-se como produtores musicais e artistas” (DAYRELL, 2002, p.126).

Mas poderíamos dizer que as habilidades musicais aprendidas pelos jovens de camadas populares entre seus pares, nos grupos e espaços acima referidos seriam suficientes para a preparação e formação musical necessária ao ingresso na EM/UFMG? Penso que seria razoável não descartar uma possível influência destes grupos culturais e dos grupos de estilo na trajetória de formação das habilidades musicais. Nestes grupos, os jovens se relacionam com o campo da cultura, ora como produtores, ora como consumidores, ampliam as trocas culturais, enfim, reconhecem-se como músicos. Nos seis grupos de funk e rap pesquisados por Dayrell, todos os jovens eram autodidatas e expressavam o desejo de estudar música e algum instrumento, que, segundo os próprios jovens, era condição essencial para a profissionalização (DAYRELL, 2002, p. 127). O desejo, a motivação para a profissionalização no campo da música, constituídos nos grupos culturais e entre os pares podem ser suficientes, em certos casos, para a busca do conhecimento e do aperfeiçoamento no campo musical.

Quanto aos jovens de camadas médias, deparamo-nos com a falta de pesquisas sobre as suas relações com a cultura (CORTI & SPOSITO, 2000). Segundo Feixa (1998, p. 93) “[...]”

²³ É importante estarmos atentos para a diferença entre o grupo cultural e o grupo de estilo. Sempre um grupo de estilo será um grupo cultural, mas nem sempre um grupo cultural será um grupo de estilo. O grupo de estilo, segundo Kemp (1993) “é a formação de coletividades que tomam como referência para condição de pertencimento ao grupo, um estilo, que elabore, além de uma proposta estética, um modelo de comportamento

os jovens de classe média, vêm sendo considerados somente quando participam de movimentos dissidentes ou contraculturais, ou seja, quando provocam problemas a seus maiores [...]”. Sabemos, porém, que os jovens de camadas médias também se organizam em grupos culturais para a produção e consumo de música dos diversos estilos, mas, infelizmente, não possuímos ainda conhecimento científico suficiente acerca desse fenômeno. Suponho que, assim como nas camadas populares, tais experiências sejam significativas, tanto para a socialização e a sociabilidade deles, como para o aprendizado e motivação para com as habilidades musicais exigidas nos vestibulares de Música e, ainda, que esses jovens têm possibilidades de conjugar as práticas no grupo cultural com a formação em escolas especializadas ou com professores particulares, ao contrário dos jovens de camadas populares, que não dispõem dessas oportunidades de aperfeiçoamento das habilidades musicais. Assim, penso que não seria arriscado afirmar, ao menos hipoteticamente, que os grupos culturais/estilo significam para esses jovens de camadas médias uma possibilidade a mais de aprender a linguagem musical.

(*ibidem*, p.13). Segundo Abramo (1994), a produção de estilos se dá no cruzamento dos campos de lazer, do consumo, da mídia e da produção cultural.

2 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Como as duas dimensões da análise e coleta dos dados exigiram metodologias distintas, elas serão apresentadas separadamente.

2.1 O PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES

Para construir o perfil socioeconômico referente à população de 260 estudantes aprovados nos vestibulares para curso de bacharelado da EM/UFMG nos anos de 1999 a 2005 trabalhei com dados secundários, disponibilizados pela Comissão Permanente dos Vestibulares da UFMG (COPEVE). Para ter acesso aos dados socioeconômicos coletados pela COPEVE nos vestibulares acima referidos, tive que passar por uma série de procedimentos formais e informais. Após enviar 3 cartas de solicitação dos dados, tive que marcar uma entrevista com o diretor desse órgão, além de estreitar uma relação com os estagiários. Passados seis meses do primeiro pedido, que foi em novembro de 2004, pude começar a trabalhar com os dados.

A COPEVE me forneceu 7 arquivos de dados do *software* ACCES, os quais estavam organizados em função do ano do vestibular (1999 a 2005) e das variáveis por meio das quais geram o perfil socioeconômico da população de candidatos aos cursos da UFMG. No entanto, como as variáveis não estavam descritas nos arquivos de dados fornecidos, preferi trabalhar com esses dados no *software Statistical Package for Social Science* (SPSS), já que, além de dominar mais esse programa, o considero mais apropriado para a elaboração de análises estatísticas de matrizes de dados. Assim, transferei os dados do ACCES para SPSS a fim de construir a matriz dos dados, através da qual pude traçar o perfil socioeconômico da população em estudo.

Para classificar a população localizado de acordo com sua origem social, utilizei a escala de fator socioeconômico – FSE, desenvolvida por Braga, Peixoto e Bogutchi (2001) ao pesquisarem as tendências da demanda pelo ensino superior na UFMG na década de noventa:

(...) A necessidade de utilizar esta escala específica para mensurar o perfil socioeconômico, em detrimento de modelos mais freqüentemente utilizados [como o Índice Brasil], decorre do fato de não se dispor, para todo o período do estudo, do conjunto completo de informações necessárias para o emprego de tais modelos. No entanto, os autores [PEIXOTO, BRAGA, BOGUTCHI, 2001] verificaram, utilizando os dados coletados [pela COPEVE] 1997, que a escala FSE é diretamente proporcional a escala socioeconômica construída por Soares e Fonseca (1998),

usando o sistema de classificação da Associação Brasileira de Institutos de Pesquisa de Mercado, com correlação superior a 0,97. Acredita-se, portanto, que a escala FSE reproduza, comparativamente, padrões socioeconômicos tecnicamente aceitáveis (...) (2001, p.132).

A escolha por tal escala se deve ao fato de que compartilhava com esses pesquisadores a mesma fonte de dados a COPEVE, e, logo, das mesmas dificuldades destes, ou seja, a falta de informações necessárias para o emprego de modelos freqüentemente utilizados.

Braga, Peixoto e Bogutchi (2001) esclarecem, com mais detalhes, o fator desenvolvido por eles:

[...]O fator socioeconômico FSE considera os seguintes itens, aos quais se atribuíram os valores zero, um ou dois, na ordem apresentada: **tipo de escola média freqüentada** (pública =0 ou privada =1), tipo de **curso médio freqüentado** (profissionalizante =0 ou colegial =1), **turno no qual estudou na escola média** (noturno =0 ou diurno =1), **situação de trabalho ao inscrever-se no vestibular** (trabalhava = 0 ou não trabalhava =1), **renda familiar** (inferior a 10 SM =0, entre 10 e 20 SM =1 ou maior que 20 SM =2), **nível de instrução dos pais** (nenhum deles com formação superior =0, um deles com formação superior =1 ou ambos com formação superior =2); e **tipo de profissão do responsável** (típica de classe média baixa= 0, típica de classe média= 1 ou típica de classe média alta= 2). A escala varia de zero a dez e é discreta para cada estudante em particular, sendo tanto melhor a situação socioeconômica quanto maior o valor do FSE.[...] (grifo meu) (2001, p.131).

Como utilizei o FSE, as variáveis trabalhadas para elaboração do perfil socioeconômico da população em estudo foram as mesmas utilizadas Braga, Peixoto e Bogutchi (2001) em seus estudos. Agregando tais variáveis, foi possível chegar à caracterização da população contemplada em função do FSE.

2.2 AS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO MUSICAL

2.2.1 Os sujeitos da pesquisa

a) Os critérios de escolha

Para realização da parte qualitativa, foram entrevistados doze estudantes de bacharelado da EM/UFGM. A seleção de sujeitos se deu segundo os seguintes critérios:

1. Quanto à classe social: foram selecionados cinco sujeitos de camadas populares e sete de camadas médias. O menor número de sujeitos provenientes das camadas populares

deve-se à dificuldade de encontrar estudantes com esse perfil na EM/UFMG.

2. Quanto ao ano de ingresso na EM/UFMG: foram selecionados alunos ingressantes na EM-UFMG entre 1999 e 2004. Esse período foi definido devido à facilidade de encontrá-los na escola. Ao ter acesso – via Seção de Ensino – à lista de estudantes matriculados na EM/UFMG em 2005 (quando realizei a pesquisa de campo), pude verificar que todos os estudantes, sem exceção, tinham ingressado nessa escola entre os anos de 1999 a 2004.

3. Quanto à habilitação cursada na EM/UFMG: A princípio a intenção era selecionar estudantes das habilitações “Canto”, “Regência”, “Composição” e “Instrumento”, sendo que, para cada uma, selecionaria um sujeito proveniente de camadas populares e o outro de camadas médias. No caso da habilitação “Instrumento”, em razão do grande número de instrumentos existentes no currículo da EM/UFMG (16 instrumentos), decidimos por contemplar apenas o Violão, os Metais (Trompa, Trombone e Trompete) e o Piano. Nesse caso, a intenção inicial também era selecionar um sujeito de camada popular e outro de classe média para cada instrumento escolhido.

Esses instrumentos foram selecionados em função do público que, reputedamente recrutam, a julgar, no primeiro momento, pelas informações preliminares de que dispunha, o violão, por recrutar um público mais heterogêneo no que diz respeito à origem social; os metais, por serem os instrumentos mais associados aos sujeitos de camadas populares, e o piano, por ser um instrumento mais nitidamente associado aos grupos mais favorecidos.

No entanto, entre o projeto e a execução da pesquisa de campo, ocorreram algumas mudanças decorrentes dos efeitos da estratificação social presente no interior da EM/UFMG.

➤ Não consegui encontrar, no tempo em que estive dedicada à seleção dos sujeitos da pesquisa, nenhum estudante proveniente das camadas populares matriculado na habilitação Composição e no instrumento Violão. Diante desse limite, entrevistei somente um sujeito proveniente das camadas médias matriculado em Composição, e dois sujeitos provenientes das camadas médias matriculados em Violão.

➤ No final do processo da pesquisa de campo, decidi por contemplar também o instrumento Percussão. Entrevistei um estudante proveniente das camadas populares matriculado nesse instrumento. Tal decisão se deu porque queria contemplar mais de um instrumento, que tradicionalmente é relacionado, no senso comum, às práticas culturais das camadas populares.

b) O acesso aos sujeitos

Para selecionar os doze sujeitos que seriam entrevistados dentre a população dos estudantes da Escola de Música da UFMG, transitei por três semanas entre os professores, funcionários e alunos da Escola, conversando, apresentando a pesquisa, conhecendo um pouco mais da lógica, da dinâmica desta instituição. Nessa inserção apliquei um questionário, de forma aleatória, a 50 alunos matriculados na Escola. Através deste questionário levantei informações sobre a origem social, a habilitação cursada, o ano de ingresso na EM/UFMG, além do telefone ou e-mail para contatos posteriores fundamentais para a continuidade da pesquisa. Estes questionários foram aplicados em salas de aula, quase sempre nos intervalos das aulas, mas quando me era indicado (por professores, funcionários ou por outros alunos) um estudante que atendia os critérios da pesquisa, apliquei o questionário nos espaços comuns da escola, como corredores, cantina e biblioteca.

Após esse levantamento preliminar, devidamente orientada pelos critérios de seleção previamente definidos, selecionei os 12 sujeitos com o perfil desejado para a realização das entrevistas. A distribuição é a que se segue:

DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA POR HABILITAÇÃO E ORIGEM SOCIAL

Habilitação Instrumentos	Camadas Médias	Camadas Populares
Composição	1	0
Regência	1	1
Canto	1	1
Violão	2	0
Trombone (Metais)	1	1
Piano	1	1
Percussão	0	1
Total	7	5

2.2.2 O instrumento de coleta de dados

Para a obtenção dos dados referentes às trajetórias de formação musical dos sujeitos da pesquisa, utilizei-me da técnica da entrevista oral. A partir de entrevistas semi-estruturadas com os estudantes, coletei (utilizando gravador) depoimentos acerca das experiências de formação musical ao longo da vida do entrevistado. Tal procedimento exigiu a formulação de um roteiro contextual, comum a todos os sujeitos de pesquisa, já que a utilização de um roteiro rígido, com perguntas previamente elaboradas, poderia culminar na perda da complexidade das experiências vivenciadas por cada um dos sujeitos em suas trajetórias de formação musical.

Tal instrumento possibilitou-me exercer um certo controle na entrevista. Isso foi necessário, na medida em que o objetivo era trabalhar com certos processos específicos inerentes à história de vida do sujeito e não com a história oral de vida. Essa forma de roteiro também proporcionou um grau de liberdade aos entrevistados na construção de seus depoimentos. Tal flexibilização mostrou-se fundamental para o processo de coleta dos dados pois, por meio dessa atitude, logrei tratar cada entrevista de forma exclusiva, sendo, assim, coerente com as peculiaridades e singularidades de cada experiência formativa que me era apresentada nas entrevistas.

As entrevistas foram integralmente transcritas de acordo com as normas do Centro de Pesquisa e de Documentação de Pesquisa Contemporânea do Brasil (CPDOC) e devolvidas aos sujeitos, para que pudessem corrigir possíveis falhas decorrentes da escuta e/ou nomes técnicos dos quais não domino. Após corrigirem as transcrições, elas me foram devolvidas para que, enfim, eu as colocasse em análise e as devolvessem novamente aos sujeitos.

2.2.3 As entrevistas

Após vários telefonemas, explicações e justificativas acerca do processo de pesquisa, pude formalizar o convite e marcar as entrevistas com os sujeitos selecionados. Esse processo, simples à primeira vista, foi permeado de dificuldades. Os estudantes da Escola de Música, em sua maioria, permanecem pouco tempo em casa, já que têm aulas em horário integral e têm muitas noites ocupadas; entre aulas, ensaios e shows. Oito entrevistas foram realizadas na casa dos sujeitos e quatro na Escola de Música da UFMG. Cada entrevista durou, em média, uma hora. Os encontros realizados nas casas dos sujeitos possibilitaram-me

conhecer mais de perto a estrutura familiar deles, as condições econômicas, os bens materiais, os espaços de estudos. Além disso, foram entrevistas em que o diálogo se deu de forma mais espontânea.

Já as entrevistas realizadas na EM/UFMG foram feitas em salas de aula disponíveis ou, ainda, que já estavam sendo ocupadas pelo sujeito em seus estudos, ou em espaços escolhidos por ele.

3 CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA DOS ALUNOS DO CURSO DE BACHARELADO EM MÚSICA DA UFMG

A seguir apresentarei o perfil socioeconômico da população de aprovados nos vestibulares para o curso de bacharelado em Música/UFMG durante os anos de 1999 a 2005²⁴. Tal população corresponde a um total de 260 observações, 85% do total de aprovados nesse período²⁵. Os 15% restantes (46 aprovados) não serão contemplados nessa análise, pois passaram no vestibular para a modalidade licenciatura (FONTE: COPEVE 1999 a 2005).

O esclarecimento do perfil social dessa população é de extrema importância para o desenvolvimento do presente trabalho, primeiramente por desvendar o que ainda está oculto, tanto para a comunidade acadêmica quanto para sociedade em geral, já que não existem pesquisas que revelaram a fotografia social de nenhum dos cursos de graduação da área das artes da UFMG. E, em segundo lugar, porque esclarecer o perfil socioeconômico dessa população significa proporcionar maior embasamento empírico às discussões que serão posteriormente desenvolvidas nesta dissertação.

Como mencionado anteriormente, utilizarei, para o alcance deste objetivo, a escala de fator socioeconômico – FSE, desenvolvido por Braga, Peixoto e Bogutchi (2001). Primeiramente apresentarei os dados referentes às variáveis que deram origem ao índice FSE, são elas: renda familiar, escolaridade e ocupação dos pais, situação de trabalho no momento da inscrição para o vestibular, sistema de ensino no qual cursou o ensino médio, tipo e turno em que cursou o ensino médio. Vejamos:

²⁴ A intenção inicial era analisar os dados da população de aprovados entre 1995 a 2005, porém a demanda foi atendida parcialmente pela COPEVE, pois esta comissão só tinha disponível os dados e os respectivos questionários dos anos de 1999 a 2005, condição esta que não desqualifica a discussão proposta nesta dissertação.

²⁵ Os dados a seguir apresentados foram fornecidos pela Comissão Permanente do Vestibular (COPEVE) e devidamente tabulados de acordo com os objetivos do presente trabalho.

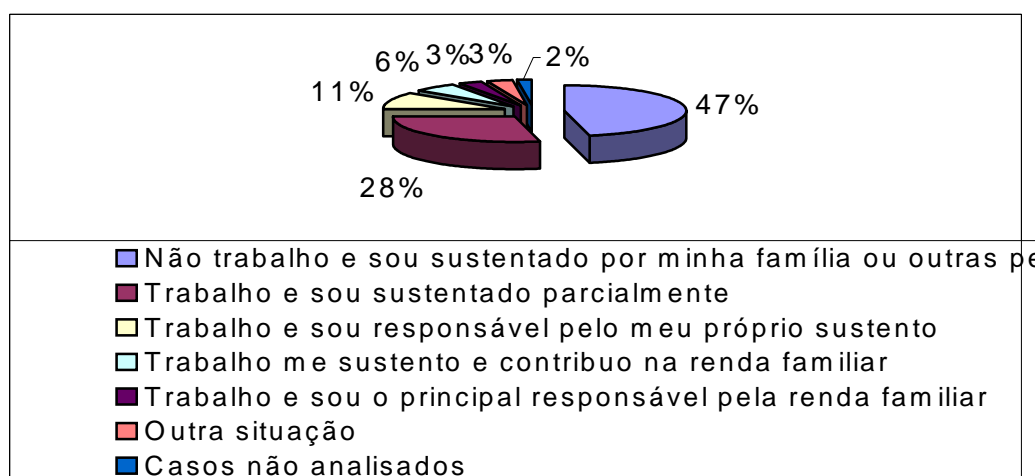
Tabela 1: RENDA DO GRUPO FAMILIAR
(em salários mínimos)

	Frequência	%
Menos de 1 S.M	4	1,5
De 1 a 2 S.M	4	3,1
De 2 a 5 S.M	63	24,2
De 5 a 10 S.M	46	17,7
De 10 a 15 S.M	47	18,1
De 15 a 20 S.M	30	11,5
De 20 a 40 S.M	41	15,8
De 40 a 60 S.M	15	5,8
Mais de 60 S.M	5	1,9
Caso não analisado	1	0,4
Total	260	100

FONTE: COPEVE (1999 a 2005).

No que se refere à renda familiar mensal, pode-se concluir, com base nos dados de 1999 a 2005, que a população dos candidatos aprovados na EM/UFMG é favorecida em termos econômicos, visto que 53,1% do total de inscritos nesse período possuem renda familiar igual ou maior que dez salários mínimos, 41,9% de dois a dez S.M e somente 4,6% possuem renda familiar menor que dois salários mínimos.

Gráfico 1: PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE NA RENDA FAMILIAR

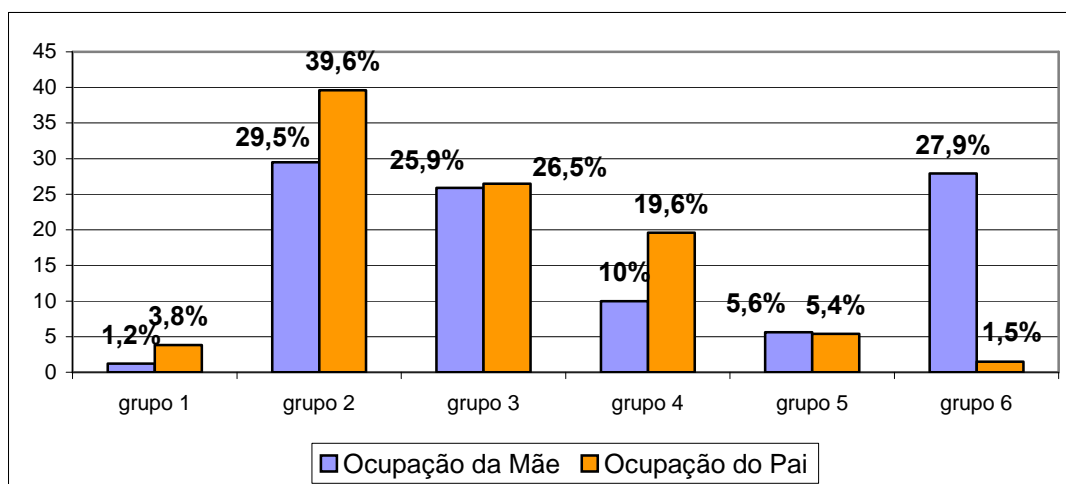


FONTE: COPEVE (1999 a 2005).

Já no que se refere à participação na renda familiar, os números indicam que 75%

dos sujeitos aprovados nos vestibulares de 1999 a 2005 são sustentados completa ou parcialmente pela família, o que também sinaliza a situação confortável do alunado da EM/UFGM.

Gráfico 2: OCUPAÇÃO DOS PAIS²⁶



FONTE: COPEVE (1999 a 2005).

No que se tange à ocupação dos pais, percebe-se que a maioria dos aprovados na Escola de Música, entre 1999 a 2005, são provenientes de famílias nas quais os pais exercem profissões características das camadas médias e altas.

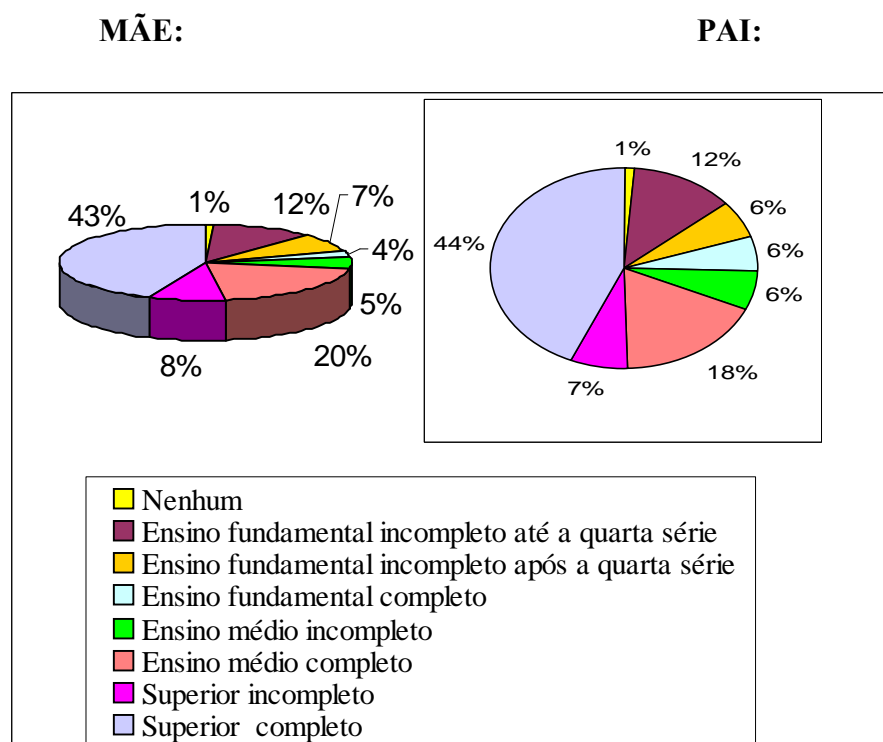
Nos agrupamentos de ocupação 1 e 2, ou nas ocupações características das camadas altas e médias altas, respectivamente, concentram-se 30,7% das mães e 43,4% dos pais.

²⁶ Agrupamentos de ocupações: **Grupo 1:** Banqueiro, deputado, diplomata, capitalista, alto posto militar, alto cargo da chefia ou gerência de grandes organizações, alto posto administrativo no serviço público, grande industrial, grande proprietário rural com área de mais de 2.001 hectares e outras ocupações com características semelhantes. **Grupo 2:** Profissional liberal com nível universitário; cargo técnico científico; cargo de chefia ou gerência em empresa comercial ou industrial de porte médio; posto militar de tenente, capitão, major, coronel; grande comerciante, dono de propriedade rural de 201 a 2.000 hec. E outras ocupações com características semelhantes. **Grupo 3:** Bancário, oficial de justiça, professor primário e secundário, despachante, representante comercial, auxiliar administrativo, auxiliar de escritório ou outra ocupação que exija segundo grau completo. Inclui funcionário público com esse nível de instrução e exercendo atividade semelhante, posto militar de sargento, subtenente e equivalentes, pequeno industrial, comerciante médio proprietário rural de 21 a 200 hectares, outras ocupações com características semelhantes. **Grupo 4:** Datilógrafo, telefonista, mecanógrafo, contínuo, recepcionista, motorista (empregado), cozinheiro ou garçom de restaurante, costureiro, operário qualificado, porteiro, chefe de turma, mestre de produção fabril, serralheiro, marceneiro, comerciário, balconista, empregado de loja de artigos finos ou de estabelecimento comercial de grande porte, funcionário público no exercício de atividades semelhantes, posto militar de soldado, cabo ou equivalente; pequeno comerciante, sitiante, pequeno proprietário rural (até 20 hec.) e outras ocupações com características semelhantes. **Grupo 5:** Operário não qualificado, servente, carregador, empregado doméstico como cozinheira, passadeira, lavadeira, arrumadeira, lixeiro, biscateiro, faxineiro, lavador, garrafeiro, pedreiro, garçom de botequim, lavrador ou agricultor assalariado, e outras ocupações com características semelhantes. **Grupo 6:** Do lar.

Nos agrupamentos 3 e 4, os quais caracterizam as profissões exercidas pelas camadas médias médias e médias baixas, respectivamente, concentram-se 35,9% das mães e 46,1% dos pais.

Já no agrupamento 5, no qual é constituído por profissões geralmente exercidas pelas camadas populares, encontram-se apenas 5,6% das mães e 5,4% dos pais; 27,9% das mães e 1,5% exercem atividades no lar (grupo 6).

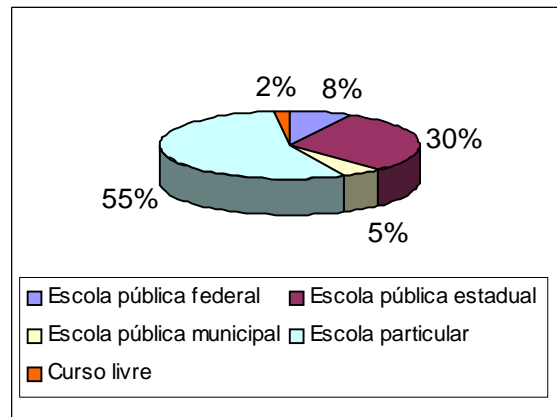
Gráfico 3: ESCOLARIDADE DOS PAIS



FONTE: COPEVE (1999 a 2005).

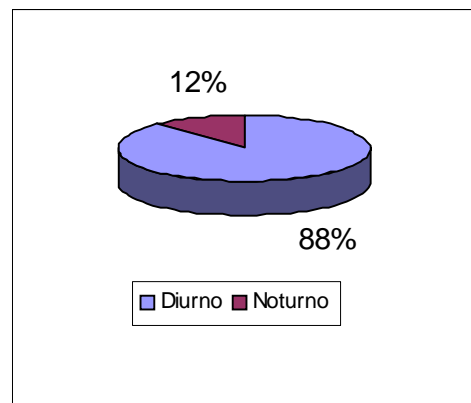
Uma parcela significativa dos estudantes ingressos na EM/UFMG são provenientes de famílias possuidoras de capital escolar, na medida em que 51% dos pais têm acesso ao ensino superior; 25% das mães e 24% dos pais chegaram até o ensino médio.

Gráfico 4: REDE DE ENSINO FREQUENTADA NO ENSINO MÉDIO



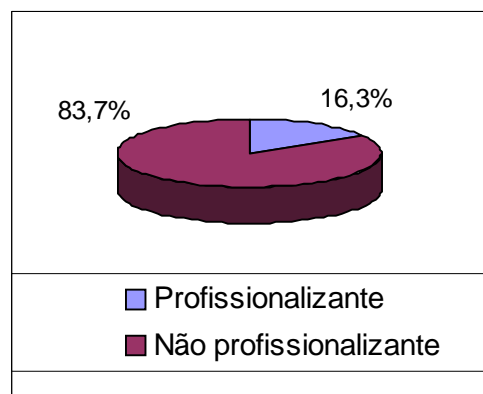
FONTE: COPEVE (1999 a 2005).

Gráfico 5: TURNO EM QUE SE CURSOU O ENSINO MÉDIO



FONTE: COPEVE (1999 a 2005).

Gráfico 6: TIPO DE CURSO NO ENSINO MÉDIO

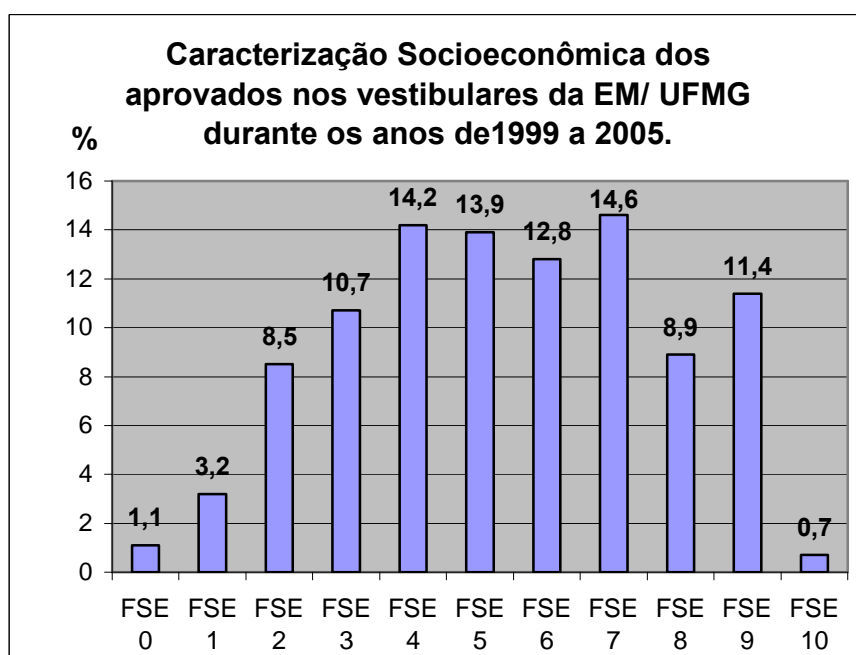


FONTE: COPEVE (1999 a 2005)

Como é possível verificar nos gráficos 6, 7 e 8, mais da metade dos alunos ingressantes nesses anos na EM/UFMG estudaram em escolas particulares no turno diurno e cursaram o ensino médio não profissionalizante, o que confirma uma origem social mais favorecida, em se tratando do caso brasileiro.

A partir da agregação das variáveis apresentadas acima foi possível chegarmos a caracterização da população em função do FSE.

Gráfico 7:



Fonte: COPEVE 1999 a 2005

Com base nos dados acima apresentados referentes à condição socioeconômica da população analisada, verifica-se que realmente há desigualdade no acesso à Escola de Música da UFMG, visto que apenas 12,8% dos candidatos aprovados são provenientes das camadas populares (FSE 0, 1, 2) e entre estes 3,3% possuem FSE igual a zero ou a um. Nota-se ainda que a maioria dos candidatos aprovados, 65,4%, são provenientes das camadas médias (FSE 3, 4, 5, 6, 7), e 21% das camadas altas (FSE 8, 9 e 10).

Na pesquisa de BRAGA, PEIXOTO E BOGUTCHI (2001) – em que confrontam o perfil socioeconômico dos candidatos (de todos os cursos) aos vestibulares da UFMG durante os anos de 1992 a 1999 – podemos confirmar o caráter elitista do curso de Música da UFMG. Constatou-se que a população de candidatos que demandou as vagas ao curso de Música, possui um FSE médio de 4,87. Podemos perceber o quão significativo é esse dado quando o

comparamos com o FSE médio dos demais cursos no referido período. Entre os 34 cursos oferecidos pela UFMG, o FSE médio dessa população só foi menor que o FSE médio da população dos candidatos aos cursos de Ciências Econômica, Comunicação Social, Medicina Veterinária, Odontologia e Medicina, sendo que, no ano de 1992, foi o curso que apresentou o maior FSE médio de 5,68 e, em 1999 só foi menor que os cursos Medicina, Medicina Veterinária e Terapia Ocupacional.

Portanto, conclui-se que o “filtro do vestibular” não é o único mecanismo de produção de desigualdade no interior do curso de bacharelado em música, mas que tal desigualdade é produzida anteriormente ao concurso do vestibular.

4 DESVENDANDO AS MELODIAS: AS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO MUSICAL

Após constatar, em capítulo anterior, as desigualdades de acesso à EM/UFGM, segundo a origem social dos sujeitos, retomar-se-á, neste capítulo, a questão das experiências de aprendizagem musical que possibilitaram aos estudantes dessa escola, provenientes de diferentes meios sociais, ingressarem no ensino superior. No esforço de respondê-la lançarei mão do estudo das trajetórias dos sujeitos investigados, dado que esse tipo de abordagem tem mostrado um significativo poder explicativo em trabalhos de pesquisadores como Viana, (1998); Lahire, (1997); Bueno, (2005), entre outros, que tomaram como objeto de estudo, o sucesso escolar de sujeitos com pertencimento social diversificado.

Mas, foi por meio dos trabalhos de Bueno (2003, 2005), nos quais se pesquisou as formas de compreensão e os processos de constituição das habilidades humanas, que me convenci, definitivamente, a adotar o estudo de trajetórias. Segundo a pesquisadora, a universidade pública exige dos candidatos às artes “[...] uma iniciação no campo, um domínio de seus elementos, o conhecimento de seus códigos, temas, técnicas, estilos e ações [...]” (2003, p.83), sendo que a aprendizagem das habilidades musicais se dá em um processo de vários anos, muitas vezes iniciado na infância. Desta forma, ela propõe uma reflexão sobre a constituição das habilidades a partir dos processos sociais que as constituem e um questionamento das explicações costumeiramente empregadas pelo senso comum e ancoradas nas noções de “dom”, jeito e facilidade.

Resgatando as trajetórias de formação dos estudantes da EM/UFGM em perspectiva sociológica, pretendo ultrapassar as fronteiras das especificidades idiossincráticas e da origem social e compreender os processos formativos dos sujeitos músicos, por meio das relações e interações sociais nos grupos e espaços (institucionalizados ou não) nos quais transitaram desde a infância até o ingresso na universidade. Desta forma compreenderemos onde os sujeitos aprenderam a linguagem musical e também o que ou quem lhes possibilitou a aprendizagem desta linguagem, as oportunidades que lhes foram disponibilizadas e também aquelas que conquistaram; entenderemos as paixões motivadoras ao aprendizado da música, os valores e as estratégias familiares em que foram educados e, ainda, quais significados atribuíram à música e às experiências desenvolvidas em torno desta. Enfim, a formação prévia ao ingresso na EM/UFGM será compreendida na articulação entre, de um lado, a subjetividade e a singularidade do sujeito, e, de outro, as condições sociais e culturais nas quais a formação anterior à entrada na universidade aconteceu.

É importante ressaltar que durante a coleta e análise dos dados, deparei-me com uma complexidade de pontos em torno dos quais os sujeitos contaram e explicaram suas trajetórias de formação musical. Para não me deixar seduzir por cada uma delas e correr o risco de perder de vista os objetivos propostos neste trabalho, optei por apoiar-me em duas estratégias teórico-metodológicas: a utilização de eixos norteadores e a utilização da noção de “Tempos da Vida”. Por meio destas, pude encontrar uma direção a ser seguida na análise e estabelecer critérios para efetuar os recortes necessários em todo processo de pesquisa. Desta forma, compreenderemos as trajetórias de formação musical dos sujeitos de pesquisa buscando os efeitos combinatórios dos eixos norteadores em cada um dos tempos da vida dos sujeitos.

➤ Os Eixos Norteadores

A utilização de eixos norteadores para a coleta e análise dos dados vem sendo empregada por sociólogos da educação (VIANA, 1998; LAHIRE, 1997; BUENO, 2005) que trabalham com dados provenientes de fontes orais de natureza biográfica e utilizam, como conceito central, a noção de configuração social. Segundo Bueno (2005), os eixos norteadores para análise funcionam como:

(...) recursos para o tratamento, do grande volume e complexidade dos dados coletados, que acabam por exigir uma delimitação, um recorte, um direcionamento, uma escolha de por quais caminhos e acessos se penetrará na intenção de construir a interpretação do caso (...). Como marcos orientadores da análise (...) e têm a função de proteger contra o risco (...) de se cair em análises monográficas, idiossincráticas, fechadas em si mesmas, dificultando, assim, as comparações possíveis entre os casos analisados. [Além disso], aparecem como um denominador comum, permitem que os casos sejam comparados em suas semelhanças e dissonâncias (...) (2005, p.61).

Atenta aos procedimentos metodológicos propostos por esses autores, pareceu-me prudente compartilhar com eles o uso dos eixos norteadores.

O processo de demarcação dos eixos norteadores dessa pesquisa foi iniciado ainda na elaboração do roteiro da entrevista, pois pretendia que estes fossem orientadores da coleta dos dados. No entanto, naquele momento, tinha consciência de que os eixos escolhidos para a análise poderiam ser provisórios, pois não descartava a possibilidade de, no processo de coleta de dados, encontrar outros eixos ou aprimorar os que já estavam sendo trabalhados.

A escolha desses eixos se deu a partir de referências teóricas que apontarei a seguir; dados da realidade empírica fornecida por pesquisas exploratórias (trabalhados acima nesse texto) e por uma reflexão própria diante dos primeiros dados coletados. Esses foram tratados

de maneira interdependente e sobreposta no decorrer da análise, pois como nos sugeriu Bueno (2005):

O mais importante é o modo como os parâmetros se combinam, se interpenetram e se configuram, são seus entrelaçamentos que estão em questão. Os parâmetros de análise são um recurso para fazer aparecer os princípios e as dinâmicas configuracionais que engendram as habilidades e que vão permitir a compreensão de sua constituição social (2005, p.62).

Selecionou-se então, como pertinentes para a análise dos dados em questão, os seguintes eixos: relação família-experiências musicais, condições econômicas de desenvolvimento da habilidade, aprendizado formal, sentidos e significados da música para o sujeito/ações pertinentes do próprio sujeito, espaços públicos e privados de formação e grupos de referência para além da família, e relação com a Escola de Música da UFMG. Discorrerei, a seguir, de maneira sucinta sobre cada um desses eixos, no intuito de melhor defini-los.

- **Relação Família - Experiências Musicais**

O interesse em pesquisar a relação família e formação musical surge quando conheci os dados apresentados por Campara, Machado e Carvalho (1995, 2001), resultados de pesquisas que investigaram o corpo discente da EM/UFMG relativo ao ano de 1994 e o corpo discente do Centro de Formação Musical. Estes relatórios esclarecem que mais da metade dos estudantes da graduação da EM/UFMG e do CFM possui parentesco de 1º grau com músicos. Esses dados indicam que não podemos ignorar a família como um *locus* de aprendizado da música e/ou de motivação para a linguagem musical. Apontando para a necessidade de se realizar investigações mais sistemáticas acerca da relação família/formação musical e artística, de modo geral. Dessa forma, desenvolvi algumas questões relacionadas a essa temática:

- Como as famílias dos estudantes da EM de Música da UFMG se relacionaram com as experiências formativas do filho, no campo da cultura, anteriores ao ingresso na EM/UFMG?

- As trajetórias de formação musical, as experiências anteriores ao ingresso dos estudantes na EM-UFMG, se diferenciam na medida em que a mobilização familiar também se diferencia?

- A relação família/formação musical varia quando transitamos de uma camada social a outra?

- **Condições Econômicas**

No senso comum, encontramos freqüentemente a noção de que o que o sujeito consome e deseja consumir, em termos de bens culturais, está diretamente relacionado com sua posição de classe. Seguindo essa lógica, seria plausível explicar o fenômeno da desigualdade de acesso à EM/UFMG, demonstrando a desigualdade de recursos para o desenvolvimento da habilidade musical, como a compra de instrumentos e o financiamento de aulas especializadas, entre os sujeitos das diferentes camadas sociais. Não era minha intenção descartar completamente essa possibilidade explicativa, já que, como pudemos verificar nos trabalhos de Campara, Machado e Carvalho (1995, 2001) a maioria das instâncias educativas formativas no campo da música são pagas. Assim, tentando ultrapassar as fronteiras do senso comum, propus-me a entender o consumo no campo da cultura como uma ação permeada de significados socioculturais, ação em que os sujeitos prevêm riscos, traçam estratégias e constroem identidades individuais e coletivas (GARCIA, 1999). Dessa forma, esse eixo me permitiu compreender como e quando os sujeitos e/ou suas famílias optaram por consumir o produto cultural visando o desenvolvimento da habilidade musical; como esses sujeitos lidavam com o valor da música como profissão ou como meio de conseguir renda, e, ainda, busquei entender como esse valor coagiu e/ou motivou as ações voltadas ao desenvolvimento da habilidade musical.

- **Aprendizado Formal.**

Campara, Machado e Carvalho (1995) também demonstraram, em suas pesquisas, que mais de 70% dos estudantes que ingressam na Escola de Música da UFMG se prepararam para o vestibular em instituições como o Conservatório Municipal ou Estadual de Música, na própria Escola de Música da UFMG no antigo Centro de Formação Musical e em escolas particulares ou freqüentando aulas com professores particulares. Tal dado aponta para a necessidade de investigarmos as experiências formativas formais nas trajetórias dos sujeitos desta pesquisa.

Dessa maneira, foi possível desvendar quais foram, como e quando os sujeitos acederam aos processos legítimos²⁷ de aprendizagem da linguagem musical que os

²⁷ Os processos legítimos de aprendizagem podem ser definidos a partir das seguintes características: relação pedagógica entre aprendiz e mestre; definição e delimitação de tempos; realização em espaços minimamente

possibilitou ingressar no ensino superior. Não foi meu objetivo desenvolver uma discussão em torno das peculiaridades técnicas dos processos de aprendizagem, mas entender como e porque se deu o ingresso dos sujeitos em instituições e/ou processos legítimos de ensino e aprendizagem da linguagem musical e como o sujeito e suas família se relacionaram com tais experiências.

- **Sentidos e Significados da Música Para o Sujeito / Ações Pertinentes do Próprio Sujeito**

Contemplar a subjetividade dos sujeitos é indispensável caso queiramos alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa. Para compreendermos melhor como os sujeitos de origens sociais diferenciadas elaboraram suas trajetórias de formação musical, é essencial colocar em análise suas representações acerca das expressões musicais em seus grupos de convívio, suas percepções em relação ao outro músico e ao campo da cultura, seus gostos, seus desejos e, principalmente, seus projetos em relação à música e às artes de maneira geral.

Segundo Charlot (2000), para se entender as relações destes sujeitos com e nos espaços de formação, é preciso entender como os sujeitos significam estes espaços e os saberes possíveis em cada espaço, é preciso entender como se relacionam neles e com eles e, para isso, é preciso ouvir estes sujeitos, é preciso deixá-los falar. Estas são as palavras do autor:

Está na hora, com efeito, de os sociólogos deixarem de tratar matérias psíquicas negando ao mesmo tempo o sujeito e de se interrogarem sobre as condições de uma sociologia do sujeito. (...) A sociologia deve estudar o sujeito como um conjunto de relações e processos. O sujeito é um ser singular, dotado de um psiquismo dotado de uma lógica específica, mas também é um indivíduo que ocupa uma posição na sociedade e está inserido em relações sociais. Uma sociologia do sujeito pode dedicar-se em entender como o indivíduo se apropria do universo social dos possíveis (para retomar os termos de Bourdieu), como ele constrói seu mundo singular tendo por referência lógica de ações heterogêneas (como diria Dubet), quais são as relações com o saber (...) Não se trata em dissolver a sociologia em um discurso vago sobre o sujeito, mas, sim de propor-lhe que estude os sujeitos como um conjunto de “relações e processos”. (CHARLOT, 2000, p. 45)

Charlot (2000) nos oferece a possibilidade de desenvolver uma sociologia do sujeito nas fronteiras com a sociologia da educação. Entender a relação que o sujeito estabelece com e nos os espaços formadores é entender a relação do sujeito consigo mesmo, com os amigos,

planejados para tal fim; processos que envolvam produção e recepção da linguagem musical. Além dos espaços citados acima, também podemos mencionar a escola formal, bandas de música, igrejas, coros, grupos culturais, entre outros, como possíveis espaços em que acontecem os processos legítimos de aprendizagem da linguagem musical.

educadores, com o espaço físico, com o desejo, com as expectativas etc, ou seja, é entender a relação que o sujeito estabelece com o mundo, com os outros e com ele mesmo. Enfim, é necessário entender a inter-relação de significados que o sujeito constrói para viver e transitar nestes espaços, em processos nos quais o sujeito se auto-educa e é educado.

Também utilizarei a noção de projeto, elaborado por Velho (1994) a partir das influências teóricas de Simmel (1986) e Schutz (1974). Segundo esse autor, o projeto, “elaborado no nível individual, lida com a performance, as explorações o desempenho e as opções, ancoradas a avaliações da realidade” (p. 27). É formulado e implementado em relação a um campo de possibilidades, “o que é dado com as alternativas construídas do processo sócio-histórico e com potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura” (p.28).

As trajetórias dos indivíduos ganham consistência a partir do delineamento mais ou menos elaborado de projetos com objetivos específicos. A viabilidade de suas realizações vai depender do jogo de interações com os outros projetos individuais e coletivos, da natureza e dinâmica do campo de possibilidades. (VELHO, 1994, p.47)

O projeto não é abstratamente racional, mas resultado de uma deliberação consciente a partir das circunstâncias, do campo de possibilidades em que está inserido o sujeito. Isso implica reconhecer limitações, constrangimentos de todos os tipos, mas a própria existência do projeto é a afirmação de uma crença do indivíduo-sujeito (ibdem, p.9-10).

Mas, como propôs Velho (1994), pretendo entender o projeto do indivíduo como constituído por meio da negociação da realidade com outros atores, indivíduos ou coletivos e podem estar em constante revisão e re-interpretações.

Por meio desse eixo norteador, busquei entender a forma como os sujeitos elaboram intersubjetivamente seus projetos de futuros em relação à música e, a partir disso, construíram objetivamente suas trajetórias de formação musical em relação aos contextos culturais, sociais e econômicos nos quais estiveram submetidos e se submeteram.

- **Espaços Públicos/Privados de formação e Grupos de Referência para além da família**

Com esse eixo norteador busquei entender o trânsito social dos sujeitos para além da família e, assim, desvendar quais eram os outros grupos de pertencimento, os espaços públicos e privados nos quais transitavam por meio das práticas musicais, as articulações e as trocas culturais estabelecidas nesses grupos, a negociação de identidades ao se relacionarem com o campo da cultura.

Através deste eixo, foi possível revelar os grupos que tiveram alguma influência, e como exerceram tal influência no aprendizado, produção, reprodução e recepção da linguagem musical para os sujeitos da pesquisa.

Além disso, trabalhar com esse eixo, possibilitou-me estar atenta à premissa de que os processos educativos também podem se desenvolver fora das fronteiras da escola e do lar e podem se dar, por meio de trocas sociais, nas experiências produtivas no campo da cultura, nas mediações culturais possibilitadas e produzidas nos grupos e espaços culturais. A instituição escola será tratada especificamente como mais um espaço público em que a cultura pode ser conhecida e/ou aprendida, produzida e reproduzida.

- **Relação com a Escola de Música da UFMG**

Esse eixo possibilitou compreender as distâncias e proximidades dos sujeitos e das instituições e espaços anteriormente frequentados por eles em relação à EM/UFMG. O que nos permitiu entender o processo de elaboração do projeto de ingressar no curso superior de música da UFMG, quando optaram por se candidatar a uma vaga ao bacharelado, porque escolheram o curso, como aprenderam as regras específicas para esse vestibular e, por fim, como se prepararam para as provas de primeira e segunda etapas.

Além disso, através desse eixo, buscarei os sentidos da escolha da profissão no campo da música para a família e como se relacionaram com a efetivação desse projeto pelos sujeitos.

- **Os Tempos da Vida**

Além dos eixos norteadores, a coleta e a análise dos dados também foram organizadas em torno da categoria “Tempos da Vida”.

A noção de “Tempos da Vida” representou um importante instrumental teórico-metodológico da pesquisa. Além de ter funcionado como orientador para a coleta e tratamento dos dados, foi definidor da noção de trajetória de formação a ser utilizada na pesquisa.

Para explicar essa noção e o porquê de sua utilização, temos que retomar alguns autores que se dedicaram a estudar a categoria tempo (DURKHEIM 1989, ELIAS 1998), já que, como veremos a seguir, a produção teórica acerca a noção de “Tempos da Vida” tem sua gênese nos estudos desses pesquisadores.

Segundo Durkheim, “o tempo”, ou melhor, as “noções de tempo” são representações sociais acerca do ritmo da vida social, o qual aprendemos através da socialização e, sendo assim, elas são fundamentais para vivermos em sociedade, principalmente a urbana capitalista. Durkheim permite-nos desfazer-nos da idéia de que o tempo é somente um fenômeno físico e natural e propõe que entendamos tal categoria a partir de uma perspectiva sócio-histórica que extrapola a dimensão do indivíduo. Para ele, essa categoria do pensamento lógico supõe uma relação entre atividades sociais e referentes temporais “criados, aceitos, convencionados e assimilados pelos indivíduos e grupos pelas culturas”, como, por exemplo, os instrumentos de classificação e mensuração, como relógios e calendários.

Elias (1998) não rompe totalmente com as idéias de Durkheim, na medida em que também entende “o tempo” como um saber coletivo acumulado, transmitido e reinventado por longas cadeias de gerações humanas. Ambos os autores entendem que o tempo não é *a priori* da atividade humana. Segundo Elias, o tempo é uma síntese simbólica de nível superior²⁸, é uma “experiência de aprendizagem”, é um “meio de comunicação e de orientação social”, é uma relação entre natureza humana e inumana entre o biológico e o social. Porém, ao contrário de Durkheim, o autor recupera o natural na dimensão do tempo. Segundo ele, ao classificarmos coisas que são naturais, como o passar das idades, o transcorrer das estações, estamos fechando o círculo entre o natural e o cultural que nos permite entender melhor as experiências humanas.

Trata-se o [tempo] de uma representação conceitual através da qual situamos os percursos e movimentos dos corpos e de tudo que constitui o nosso habitat, ordenamos o transcurso de nossa existência no mundo e do próprio mundo, as transitoriedades, transformações e trajetórias dos seres. Travessia da vida que, com o tempo, costumamos confundir (...) (TEIXEIRA, 1998, p.46).

Em linhas gerais, esses autores defendem a idéia de que as noções de tempo são representações e construções simbólicas coletivas.

A partir dessa breve discussão, podemos concluir que os tempos de vidas – a infância, a adolescência, a juventude, a idade adulta e a velhice – também são representações sociais, pois os classificamos em função dos processos culturais que experienciamos no tempo.

Discorrendo sobre a problemática dos tempos da vida, principalmente o da juventude, Dayrell (2004) apresenta as idéias de autores que se debruçaram nessas questões.

²⁸ Como não é objetivo deste trabalho elaborar uma discussão extensa acerca este tema, sugiro àqueles que se interessem pelo tema ver Elias (1989) TEIXEIRA (1998, p.44).

Lohert (1998) (apud Dayrell, 2004) diz que: “mais do que ter uma idade, pertencemos a uma idade”. Para ele, ao pertencermos a uma idade seremos para o “outro” o que a sociedade nos possibilita ser, ou seja, nossos comportamentos são socialmente estabelecidos. Ao dizer isso, o autor avança, na medida em que defende a idéia de que o comportamento de sujeitos de idades diferentes pode ser explicado por fatores que vão além das condições naturais; para ele a idade coage e determina comportamentos, como se em cada idade tivéssemos uma personalidade. Como Lorhet (1998), Morin (1997) (apud DAYRELL, 2004) se contrapõem à noção que trata os tempos da vida como algo que se dá “em sucessão linear e fechada de cada uma de suas etapas”. Ambos defendem a idéia de que não somos a idade que temos, mas que somos todas as idades que tivemos e vamos ter, na medida em que não somos capazes de rejeitar as experiências vivenciadas na vida, mas que estamos todo o tempo resignificando-as e reciclando-as. Dayrell (2004) apresenta as idéias de Lorhet (1998):

Nessa outra forma de refletir e lidar com os tempos da vida supera-se a sucessão linear e fechada de cada uma das suas etapas. Significa ver e viver as experiências articuladas, com a possibilidade de múltiplas respostas, de forma que uma idade não elimina a outra, mas a contém. Significa assumir o direito de jogar em cada situação, com todas e com cada uma das cartas da experiência acumulada, seja ela grande ou pequena, de tal maneira que, em cada itinerário pessoal, o tempo fosse o nosso amigo, e não cárcere, permitindo, assim, uma identidade flexível e diversificada (DAYRELL, 2004, p.2).

Debruçada nessas idéias, compreendi que uma boa maneira para entender como os sujeitos das distintas camadas sociais conseguiram ingressar na Escola de Música da UFMG seria compreendendo as trajetórias de formação musical como experiências vivenciadas no tempo, nos tempos da vida. Dessa forma, optei por lançar meu olhar nas experiências artísticas dos sujeitos nos tempos da infância, adolescência e juventude, até o momento da entrada na universidade; em outras palavras, busquei, juntamente com o sujeito, reconstituir a configuração das experiências musicais nos distintos tempos, para assim, compreender o sucesso no vestibular para música na UFMG. O objetivo de trabalhar com a noção dos tempos da vida no processo de coleta dos dados era que os sujeitos re-elaborassem em seus discursos e na memória, suas trajetórias de formação musical, de modo que relacionassem o que foram, o que são e o projeto do que querem e desejam ser, que contassem suas experiências de aprendizagem da linguagem artística em função das experiências socioculturais a que se submeteram e foram submetidos em cada um desses tempos.

Além disso, atenta às idéias dos autores citados acima, busquei entender os tempos da vida como representações sociais que podem se modificar na medida em que transitamos entre os distintos grupos sociais e no interior de tais grupos. O que quero dizer é que não

encontraremos uma infância ou uma juventude, mas infâncias e juventudes, já que, como pudemos aprender, os tempos da vida não são realidades estanques, definitivas, mas polissêmicas e em constante movimento. Então, busquei, no momento da entrevista, evitar minhas próprias noções dos tempos da vida, visando assim, no exercício de pesquisa, entender como o outro significa e vivencia estes tempos, embora, em muitos momentos, este tenha sido um exercício um tanto complexo, já que as minhas maneiras de vivenciar e significar os tempos da vida e a dos entrevistados não eram distantes, pelo fato de morarmos na mesma cidade, estudarmos na mesma universidade, sermos da mesma geração e, assim, compartilharmos de realidades simbólicas semelhantes.

Este capítulo está organizado em duas partes; na primeira, apresentarei os sujeitos provenientes das camadas médias e suas trajetórias de formação musical e, na segunda, os sujeitos provenientes das camadas populares e suas trajetórias de formação musical. Nas partes em que analiso as trajetórias, o leitor não se deparará com a apresentação de cada caso separadamente, mas com uma análise transversal de todos. A intenção, com a forma escolhida, perpassa pelo objetivo de demonstrar como o pertencimento a diferentes realidades socioculturais pode vir a definir trajetórias no interior do campo da música. Ao confrontar as trajetórias, pretendo que o leitor possa compreender tanto as semelhanças e diferenças entre as trajetórias dos sujeitos de mesma origem social, quanto as semelhanças e diferenças entre as trajetórias dos sujeitos provenientes de origens sociais diferentes.

4.1 CAMADAS MÉDIAS

4.1.1 Apresentação dos sujeitos da pesquisa:

- **Rodrigo²⁹ - 24 anos**

Bacharelado em Violão

Ano de ingresso na Escola de Música - 2002

Data da entrevista: 09/06/2005

Rodrigo foi o primeiro sujeito a ser entrevistado, pois foi ele quem me ajudou no processo de inserção na Escola de Música; explicou-me a dinâmica cotidiana da Escola,

²⁹ Todos os nomes mencionados neste trabalho são pseudônimos.

apresentou-me a alguns estudantes e, em várias ocasiões, discutimos minha proposta de trabalho, o que foi muito importante para que eu pudesse dialogar com os alunos da Escola de forma mais consciente.

Cheguei à casa de Rodrigo por volta de nove horas da manhã. Ele e sua esposa moram em um barracão no bairro Prado (sala, quarto, sala de estudo de Rodrigo, cozinha, área de serviço, ateliê de sua esposa e um corredor repleto de plantas e adornos). Deparei-me com Rodrigo estudando o violão, fomos para a sala: dois sofás, mesa pequena, cds, plantas e quadros, alguns deles feitos pelo casal. Começamos a entrevista que terminou, depois de duas horas, com uma maravilhosa execução do Prelúdio de uma *Suít de Bach*.

Os pais de Rodrigo são naturais do estado de SP. Seu pai é graduado em Geologia pela UFOP e exerce a profissão de empresário. Sua mãe é graduada em Arquitetura pela USP e sempre exerceu a profissão, principalmente como docente de nível superior. Estabeleceram-se em Belo Horizonte após o casamento e tiveram três filhos, dois homens e uma mulher, sendo Rodrigo o mais velho.

Seus pais se separaram quando Rodrigo tinha nove anos; os filhos permaneceram sob a guarda da mãe. Morou com sua mãe e irmãos até os 22 anos, quando, por decisão do grupo familiar, os filhos foram morar em apartamento separado da mãe. Nessa fase, começou a trabalhar como professor particular de violão, porém ainda depende economicamente dos pais.

Durante o ensino fundamental e médio estudou na rede privada de ensino e cursou o último ano do ensino médio nos EUA, por intercâmbio estudantil. Aos 19 anos ingressou na Escola de Arquitetura da UFMG, no entanto, não concluiu o curso. Aos 21 anos ingressou no curso de bacharelado em Violão pela Escola de Música da UFMG. Antes de ingressar na Escola de Música, estudou na Fundação de Educação Artística.

Em 2005, ano da coleta de dados da pesquisa, estava recém casado com uma artista plástica, também formada pela UFMG e não possuía filhos. Rodrigo declarou que trabalhava entre 21 e 30 horas semanais, como professor de violão e que sua renda familiar mensal estava entre 5 a 10 S.M.

- **Luana – 19 anos**

Bacharelado em Piano

Ano de ingresso: 2004

Data da entrevista: 15/06/2005

Conheci Luana na cantina da Escola de Música. Nesta ocasião, pedi que preenchesse o questionário e ela, muito amavelmente, o preencheu.

A entrevista foi à tarde na EM/UFMG. Após um contato por celular a encontrei estudando piano em uma das salas da EM/UFMG. Interrompi seus estudos para que pudéssemos realizar a entrevista. Luana permaneceu à frente do piano durante a entrevista, que durou por volta de 50 minutos. O momento que a senti mais a vontade foi quando, já com a entrevista terminada, tocou algumas músicas para que eu, com muita honra, pudesse apreciar.

Os pais de Luana são naturais do interior de MG. Seu pai é de Uberlândia, filha de pai fazendeiro e graduado em engenharia Civil pela UFMG, sua mãe, costureira, é natural de Lagoa Formosa – filha de delegado e mãe dona de casa – é graduada em Psicologia, também pela UFMG. Ambos exerceram a profissão por pouco tempo. O pai substituiu a Engenharia pela profissão de bancário e a mãe preferiu ser bailarina e professora de balé, habilidade que aprendera desde os tempos da infância. Viveram em Belo Horizonte até se formarem e logo se mudaram para Uberlândia, onde residem hoje.

Luana, a mais velha das duas filhas do casal, estudou em escola da rede pública de ensino até os doze anos e com essa idade foi estudar em uma escola da rede particular, onde concluiu o ensino médio. Fez vestibular para Medicina e Música, mas optou pela Música. Aos 18 anos, voltou à sua cidade natal, Belo Horizonte, para ingressar no curso de bacharelado em Piano da Escola de Música da UFMG. Estudou música desde criança, em escolas especializadas e com professores particulares.

Em 2005, com 19 anos, declarou ser totalmente sustentada pelos pais, que possuem renda mensal em torno de 20 a 40 S.M..

- **Douglas - 22 anos**

Bacharelado em Regência.

Ano de ingresso: 2002

Data da entrevista: 09/06/2005

Entrei em contato com Douglas depois que ele respondeu ao questionário aplicado após o ensaio do Coro de Câmara³⁰ da EM/UFMG, do qual é membro. Encontrei-me com ele

30 “O Coro de Câmara da Escola de Música da UFMG, fundado em 1985 e então denominado Corpo Coral Estável da EMUFMG, tem servido como um importante instrumento de trabalho da Arte Coral fomentando e executando as atividades culturais e pedagógicas da Escola.este projeto é integrado por alunos da graduação em

em seu apartamento localizado no bairro Buritis. Chegando à sua casa fui recebida pela empregada doméstica, que me conduziu à sala. Era um apartamento muito bem decorado e com vários ambientes. A entrevista durou uma hora.

Seu pai, natural de Belo Horizonte, é graduado em medicina pela UFMG e exerce a profissão de médico. Sua mãe, natural de Carmópolis, interior de Minas Gerais, é graduada em Pedagogia pela UNI-BH, mas atua profissionalmente como paisagista. Douglas é o segundo filho de uma família de três irmãos.

Sempre estudou em escolas da rede privada de ensino e ingressou no bacharelado em regência na Escola de Música da UFMG após a conclusão do ensino médio, com 21 anos. Antes de ingressar no curso superior participou de dois corais, fez aulas particulares de instrumentos e teoria musical, e estudou no programa de extensão da Escola de Música da UFMG.

Declarou que trabalha eventualmente e que a renda familiar mensal é de 40 a 60 S.M..

- **Antônio – 22 anos**

Bacharelado em Violão

Ano de ingresso: 2002

Data da entrevista: 18/06/2005

Após dois contatos rápidos com Antônio – o primeiro quando apliquei um questionário na sala de ensaio do Coro de Câmara e o segundo por telefone – nos encontramos para a entrevista em um sábado de manhã na Escola de Música. Antônio estava estudando em uma sala e, sentado em frente do piano, começamos a entrevista, que durou uma hora e meia.

Seu pai é natural de Itajubá, é mestre em Engenharia e exerce a profissão como professor universitário. Sua mãe, natural de Lambari, é graduada em enfermagem e atua como enfermeira. O casal teve dois filhos, sendo que Antônio é o caçula; hoje seus pais são

canto, violão, piano, harpa, composição, violino, flauta, regência, letras e fonoaudiologia, que participam como coralistas ou solistas e pianista do coro. O trabalho propicia aos alunos um espaço para seu desenvolvimento artístico-musical ao mesmo tempo que promove a vivência de parâmetros extra-musicais como: questões organizacionais, procedimentos utilizados durante o ensaio e apresentação pública e aspectos de trabalho grupal (www.musica.ufmg.br)”.

Conheci três, entre os sete sujeitos da pesquisa, quando expliquei o questionário nesse grupo, o qual agrega estudantes das varias habilitações, principalmente, da Regência e do Canto.

separados, residindo cada um em suas respectivas cidades natais. A irmã de Antônio reside na Alemanha, onde cursa o mestrado em Ciências Sociais e Antônio reside em um apartamento alugado em Belo Horizonte.

Antônio morou toda sua infância, adolescência e juventude em Itajubá; estudou na rede privada de educação até a primeira série do ensino fundamental, da segunda à oitava série estudou na rede pública, sendo que a quarta, cursou na Inglaterra, quando a família se mudou devido aos estudos de pós-graduação do pai. O ensino médio cursou na rede particular, ao final do qual, com 18 anos, prestou vestibular para o curso superior de Jornalismo, mas não foi classificado. Com 19 anos mudou-se para Belo Horizonte a fim de ingressar no curso de bacharelado em Violão da EM/UFMG. Antes do ingresso na UFMG, estudou instrumentos e teoria musical com diversos professores particulares e participou de vários grupos culturais.

Antônio declarou trabalhar eventualmente e que sua família tem renda mensal entre 20 a 40 S.M.

- **Pedro – 26 anos**

Bacharelado em Composição

Ingresso na EM/UFMG: 1999

Data da entrevista: 08/07/2005

Conheci Pedro quando éramos adolescentes e, por esta “proximidade”, desde o início da pesquisa de campo tive a intenção de entrevistá-lo, além disso, tinha o perfil necessário à pesquisa.

Nos encontramos nos corredores da Escola, quando tive oportunidade de lhe convidar para participar da pesquisa. Fizemos o primeiro contato pela internet, enviei-lhe o questionário por e-mail, e Pedro o respondeu rapidamente.

Marcamos a entrevista em seu apartamento, no Gutierrez, bairro de classe média da cidade de Belo Horizonte. Ao chegar para a entrevista, toquei a campainha várias vezes e Pedro não ouviu porque estava estudando. Após me mostrar seu apartamento fomos para a sala. Sentados à mesa, rodeados de cds, livros, aparelho de som, algumas fotos e adornos simples, começamos a entrevista, que durou uma hora e meia.

O pai de Pedro, natural de Belo Horizonte, é formado em Engenharia pela UFMG, mas exerce a profissão de Analista de Sistemas. Sua mãe, também natural de Belo Horizonte, é mestre em Letras e exerce a profissão de professora de inglês em nível superior. Após o

casamento, em Belo Horizonte, o casal se mudou para o Rio de Janeiro por motivos profissionais. Nessa cidade tiveram Pedro, o único filho do casal. Quando este tinha dois anos, seus pais se separaram, mas casaram-se novamente. Por parte de pai, tem um irmão e uma irmã e por parte de mãe tem uma irmã. Ele ficou sob a guarda da mãe e permaneceram no Rio de Janeiro até Pedro completar oito anos. Nessa cidade sempre estudou em escola da rede particular de ensino, o que não mudou após a ida para Belo Horizonte. Morou com sua mãe e padrasto até os dezoito anos. Quando sua família mudou de casa, Pedro permaneceu no apartamento no qual residiam. Começou a trabalhar com música dando aulas particulares e fazendo shows, o que lhe possibilitava uma certa independência econômica. Após a conclusão do ensino médio, ingressou no curso de Publicidade da PUC-MG, mas o frequentou apenas por dois anos. Em 1999, com dezenove anos, ingressou na Escola de Música da UFMG no curso de Bacharelado em Composição, e isso lhe proporcionou um cargo de professor na Fundação de Educação Artística, escola em que estudava desde os 16 anos. Antes de ingressar no curso superior, além de estudar na Fundação de Educação Artística, também estudou violão com professores particulares e participar de grupos culturais, como banda de rock e coral.

No momento da pesquisa declarou trabalhar e ser responsável apenas por seu sustento.

- **Maria - 24 anos**

Bacharelado em Canto

Ano de Ingresso: 2002

Data da entrevista: 20/07/2005

Selecionei Maria como sujeito da pesquisa após ter acesso à seus dados, coletados através de questionário no ensaio do Coro de Câmara da EM/UFMG.

A entrevista foi realizada no apartamento de Maria no Bairro Funcionários, em Belo Horizonte. Esperei Maria por um tempo na portaria – de um prédio de luxo – pois ainda não estava em casa quando cheguei. Já em seu apartamento, onde mora com seus irmãos, mostrou seu quarto de estudo, seu piano, sua harpa e logo fomos para a sala, composta de dois ambientes e decorada com móveis finos e quadros. Sentamos à mesa, começamos a entrevista, que teve duração de 45 minutos. Ao final, atendendo ao meu pedido, Maria tocou uma linda música em sua harpa.

Tanto seu pai, quanto sua mãe, nasceram no interior de Minas Gerais, nas cidades de Catas Altas da Noruega e de Santana dos Montes, respectivamente. Sua mãe, filha de fazendeiro, foi para Lafaiete para completar seus estudos secundários e logo cursar a graduação em Direito. Nessa época, o pai, proveniente das camadas populares, era dono de um bar e tinha como principal atividade a distribuição de cachaça que trazia da roça para vender na cidade. Este, por influência de sua esposa, também começou a estudar Direito, profissão que lhe possibilitou grande ascensão social. Sua mãe, embora seja formada em Direito, exerce a profissão de pintora, habilidade desenvolvida desde os tempos da juventude. Maria é a filha mais velha do casal e tem dois irmãos.

Estudou na rede estadual de educação até a quarta série do ensino fundamental e depois foi transferida para uma escola da rede particular. Aos dezessete anos mudou – se para Belo Horizonte com o objetivo de terminar o ensino médio e preparar-se para o vestibular. Formada no ensino médio, prestou vestibular para o curso de Física, o qual frequentou durante dois anos e meio. Quando fez vestibular para o curso de bacharelado em Canto da UFMG ainda não havia abandonado o curso de Física. Permaneceu dois semestres matriculada em ambos, mas optou por continuar os estudos da música. Antes de ingressar na Escola de Música, estudou em escolas particulares e teve professores particulares. Atua no campo artístico desde os dezessete anos, principalmente como cantora lírica em coros e eventos. No momento da pesquisa declarou trabalhar e ser parcialmente sustentada por seus pais e que sua família tem renda mensal entre 20 e 40 salários mínimos.

- **Natali – 20 anos**

Bacharelado em Trombone

Ano de ingresso: 2004

Data da entrevista: 25/07/2006

Quando estava aplicando o questionário em uma aula específica para os estudantes dos instrumentos caracterizados como metais e para os alunos da Regência, algo me chamou a atenção, havia somente duas mulheres naquela turma, uma regente e a outra, a Natali, instrumentista. Estranhei, porque jamais havia visto uma mulher tocando Trombone.

Com os dados dos questionários em mãos, dei-me conta que Natali cumpria com o perfil necessário para a pesquisa, por este motivo e pelo fato de ser mulher, optei por convidá-la a participar da pesquisa.

O contato com Natali foi o mais difícil da pesquisa, pois ela informou apenas seu e-mail no questionário, houve momentos, depois de várias tentativas, que pensei em desistir, pois ela demonstrou pouco interesse em participar da pesquisa. Sabia que deveria conversar com ela, assim pedi seu contato para um dos estudantes da Escola. Após o contato por telefone, ela aceitou e como não tinha tempo disponível durante a semana, marcou a entrevista no sábado seu apartamento.

A entrevista foi no bairro São Pedro. Natali mora com sua mãe, padrasto e irmãos. O apartamento estava decorado com muitas plantas e obras de arte. Sentamos-nos em um dos sofás da sala e começamos a entrevista, que durou uma hora.

O pai e a mãe de Natali são naturais de Patos de Minas, interior de Minas Gerais. Seu pai é engenheiro e sua mãe é historiadora e produtora cultural. O casal teve apenas Natali e se separaram antes que ela completasse seis anos. Ela tem mais dois irmãos, um por parte de pai e outro por parte de mãe, que, depois de se casar, mudou para Belo Horizonte, devido a transferência de seu marido, que é Promotor de Justiça e produtor cultural. Natali estudou sempre na rede particular de ensino e ao dezessete anos foi para os EUA, por intercâmbio estudantil. Ao voltar ao Brasil, terminou o ensino médio e logo se preparou para o vestibular no curso de música. Passou no vestibular para o curso de bacharelado em Trombone da UFMG e também ingressou no curso de Bombardino (instrumento da família dos metais) na Escola de Música do Centro de Formação Artística da Fundação Clóvis Salgado.

Natali declarou ser totalmente dependente economicamente de seus pais e que sua família tem renda mensal de 10 a 15 S.M.

4.1.2 Experiências musicais nos tempos da infância

Os primeiros contatos com a linguagem musical e com o campo cultural em geral entre os sujeitos provenientes das camadas médias, aconteceram nos tempos da infância. Entre os casos analisados nos depararemos com processos variados de apropriação e significação da linguagem musical, ou seja, na medida em que transitamos pelas diferentes histórias e os diferentes contextos econômicos, sociais e culturais, encontraremos formas diferenciadas de relação dos sujeitos provenientes das camadas médias com a música.

Outro ponto que desejo destacar é que em todas as trajetórias, os sujeitos tiveram contato com outras linguagens artísticas na infância, além da música. Em alguns casos, estas experiências representaram uma condição às primeiras experiências musicais.

a) A música está “em casa”...

Entre os sujeitos pesquisados, Rodrigo, Antônio, Pedro e Natali estabeleceram os primeiros contatos com a música por meio de algum parente próximo. Compartilhando das práticas culturais do(s) parente(s), interessaram-se pelos instrumentos e pelas músicas escutadas no ambiente familiar e isso fez que a música significasse a eles uma possibilidade de diversão e entretenimento desenvolvidos entre familiares. Esses sujeitos foram submetidos ao processo de socialização por aprendizagem prática³¹, ou seja, conheceram instrumentos e discos e as maneiras de se interagir com parentes (BUENO, 2005, p.30).

Como mencionei anteriormente, verificaremos também que as práticas culturais dessas famílias não estavam reduzidas a atividades em torno da música, os sujeitos também tiveram possibilidade de desenvolver outras formas de habilidades artísticas, como o desenho, a pintura e o teatro. Esses dados nos permitem concluir que as práticas culturais compõem o estilo de vida dessas famílias, que, como poderemos constatar, foi incorporado pelos sujeitos na forma de gosto, preferências e princípios estéticos. Utilizando os termos de Bourdieu (2004), por meio da interação com familiares, os sujeitos incorporaram um *habitus*, permeado de disposições e predisposições relacionadas à linguagem artística.

Vejamos os casos:

- **Rodrigo: “*O violão era uma coisa importante para mim!*”**

Rodrigo teve um grande contato com a música e a musicalidade dos pais durante a infância. Em sua casa se escutava muita música e, tanto seu pai, quanto sua mãe sabiam tocar um instrumento, violão e piano respectivamente. As práticas musicais tinham uma

³¹ Lahire (2002) apud Bueno (2005) distingue três modalidades básicas do processo de socialização: a socialização por aprendizagem prática, a socialização tácita e a socialização por inculcação ideológico simbólica. “(...) A socialização por aprendizagem prática são modos práticos de aprendizagem que muitas vezes não são revestidos de intenção pedagógica explícita, (...) é aquela que se efetua por treinamento e prática direta e implica participação recorrente em uma determinada atividade. Pode se dar no interior da família, em contextos escolares entre os pares e no local de trabalho (...)” (BUENO, 2005, p.30).

centralidade no cotidiano familiar, já que era um dos principais meios de descontração da família.

O pai aprendera violão nos tempos da Faculdade de Engenharia na UFOP e durante a infância dos filhos, em várias ocasiões, a família se reunia para ouvir e cantar Música Popular Brasileira. Rodrigo lembrou com muita alegria estes momentos, mas destacou o fato de que a prática do pai não foi o único motivo de seu interesse por aprender o violão, que se concretizou somente na adolescência.

Já sua mãe também sabia tocar piano, habilidade que desenvolveu desde os 15 anos em um dos Conservatórios de Música do estado de São Paulo. Contudo, ao contrário de seu esposo, ela não possuía o instrumento em casa, pois o vendeu ao casar-se, o que a impossibilitava compartilhar de sua habilidade com seus filhos. Talvez, também seja por isso que Rodrigo estabeleceu uma relação mais próxima com as músicas escutadas e tocadas pelo pai. As músicas apreciadas pela mãe, do repertório erudito, conforme sua formação, eram tidas por ele como algo diferente e distante do que o divertia e agradava.

(...) eles sempre tiveram discos bons em casa. Minha mãe, ela ficava delirando ouvindo Bach, por exemplo. Só que ela ficava ouvindo no fone e eu ficava curioso para saber o quê que era aquilo, aí depois eu ia lá e ficava ouvindo a mesma coisa que ela ficava ouvindo, o mesmo disco para saber o quê que era; e meu pai tinha um tanto de disco de violão também: Toquinho, Paulinho Nogueira, Bader Power... ele tinha muita coisa, Rosinha de Valença. Então, violão era uma coisa importante para mim! Sem contar que ele tocava em casa pra gente, só que era música popular, enfim, eu sempre queria aprender, mas meu dedo doía e eu desistia de cara, desde novinho.

FP – Novinho quanto?

RN - Novinho mesmo! Desde 10 anos de idade. Só que ele começava e eu desistia. Só que ele ia me ensinando um solinho, que eu vejo hoje em dia que não é uma coisa tão fácil assim e eu só sabia tocar isso, sendo que se eu sabia tocar isso eu podia tocar mil outras coisas, só que eu não tinha essa consciência né! Demorou para eu realmente querer aprender violão, por falta de noção das coisas, porque eu já tava... tinha alguém em casa que podia me ensinar e bastava eu querer... mas nunca. Muito disco lá legal: Tom Jobim, Edu Lobo, Milton Nascimento.

Presenteando seus filhos com instrumentos de brinquedos, os pais de Rodrigo estimulavam ainda mais o desenvolvimento do gosto pela música.

RN – Quando eu era mais novo ainda eu já tinha gaita aí eu ficava brincando com ela...

FP – Sua mãe que te orientava?

RN – Acho que minha mãe nunca pretendeu nenhuma coisa desse tipo, me deu uma gaita como me daria um carrinho, acho que não tem nenhum objetivo educacional nesse sentido, acho que ninguém fez força para eu aprender instrumento nenhum ali, mas eu acho que o esforço que eles tinham era de vez em quando eles juntavam a família para ele tocar para a gente, aí ele tocava, cantava... ele gosta de tocar música rancheira, mas ele tocava Roberto Carlos....

FP- Era freqüente?

RN – Mais ou menos, mas eu lembro desses momentos acontecerem. E eu sei porque meus pais têm essa coisa de não ficar falando para a gente fazer as coisas, deixava livre. Tinha um monte de discos lá e a gente ouvia o que quisesse, não precisava ficar falando... “ouve o que você quiser”.

Aí deram um pianinho para minha irmã. O pianinho ficava no quarto dela e eu que ficava lá tocando o pianinho dela, não saía nada é óbvio, só quando eu queria tocar uma melodia saía, mas ninguém falava:

“-Você podia entrar em uma aula”, ninguém nunca falou, sendo que eu ficava lá brincando, eu gostava e ninguém me punha numa aula... porque eu não sabia que tinha que entrar em uma aula, eu era uma criança...

Quando lhe perguntei sobre suas preferências na infância, respondeu que adorava desenhar, associando o desenvolvimento desta habilidade à incorporação de um senso estético que, por sua vez, avaliou como uma característica importante para o desenvolvimento da habilidade musical.

Eu tenho facilidade para desenhar, minha mãe é professora de desenho arquitetônico desde quando eu nasci. Então eu tenho contato com alunos universitários de arquitetura. Ela sempre via como eu tinha facilidade para desenhar em perspectiva, então comprava livro de desenho que eu sempre usei muito, me dava umas dicas, me levava para assistir aula. E eu via, fazia uns desenhos geométricos. Então, tudo isso me influenciava muito e inclusive, eu acho que isso me ajudava a desenvolver uma coisa, porque eu comecei mesmo na música meio tarde, mas tudo o que eu fiz em relação ao desenho desde cedo, me estimulou um senso estético que é muito valioso para minha vida, porque eu sempre tive muita coisa de ficar mirabolando esteticamente sobre as coisas. Eu sou muito intelectualzinho, intelectualóide. Fico pensando demais. E eu acho que isso me ajudou muito, me fez refletir pra caramba... sem isso não teria jeito de eu ser músico.

- **Antônio: *Eu comecei batucando no piano dela...***

Já no caso de Antônio, foi a avó materna quem ocupou um lugar central em seus primeiros contatos com a música: *Minha avó sempre estimulou esse negócio da música, talvez por ela gostar muito, o pai dela ou o avô dela era maestro de banda lá em Lambari e minha avó, desde pequena mexe com piano, mas nunca fez aula. Não tinha dinheiro para fazer aula, aquela coisa...* Este dado nos remete a conclusões de Bueno (2005), segundo essa pesquisadora “a habilidade artística e esportiva pode ser vivida como herança, como signo de filiação³². Nos quatro casos que pesquisou os sujeitos associaram a habilidade com a história familiar e a gostos e valores praticados pelas gerações precedentes, o que, para Bueno, demonstra o efeito de vinculação que a habilidade pode revelar, “fazendo circular memórias e laços perceber a riqueza de histórias que envolvem (ibidem, p. 370)”.

³² Bueno (2006), toma como referência a noção de relações geracionais apresentadas por Attias (1995). “Trata-se de uma relação social que é tecida na duração, onde estão implicados os laços de parentesco e as noções de genealogia e linhagem (BUENO, 2005, p.69).

Apesar de não ter explorado as histórias familiares em profundidade, podemos constatar que as gêneses do desenvolvimento das habilidades musicais de Antônio, estiveram relacionadas ao projeto da avó, de transmitir da herança cultural da família aos seus netos.

Quando crianças, Antônio e sua irmã, passavam todas as tardes na casa da avó depois de voltarem da escola. Senhora Inês tinha um piano e sempre tocava algumas canções para eles (no momento da entrevista Antônio, sentado à frente do piano, toca um trecho de uma das canções). Aos sete anos, Antônio começou a “*batucar*” o piano da avó e passava a maioria de suas tardes repetindo as músicas ensinadas por ela. A relação com o piano aumentou quando sua irmã mais velha, aos 14 anos, começou a freqüentar aulas particulares desse instrumento, que também eram financiadas pela avó. Antônio passou a observá-la para depois repetir as músicas aprendidas pela irmã.

Constatamos que o contato de Antônio com instrumento foi freqüente e independente da presença constante da avó; e aconteceu mais como atividades lúdicas, como brincadeiras cotidianas da criança. Verificamos, também, a importância da irmã mais velha para o desenvolvimento da habilidade musical durante a infância, como a avó, esta funcionou como mediadora dos processos socializadores práticos informais.

Além desta relação com o instrumento da avó e as práticas musicais da irmã, Antônio também “ouvia as músicas” escutadas em sua casa pelo pai: “*Meu pai que ficava ouvindo muita música clássica e coisas de MPB, tipo Fagner, Beto Guedes, Belchior.*”

Aos onze anos, Antônio começou a freqüentar aulas especializadas de pintura, habilidade que desenvolveu durante quase toda a adolescência paralelamente às experiências musicais, porém não relaciona a aquisição de um senso estético por meio da prática da pintura, com o desenvolvimento de suas habilidades musicais. Este dado somente nos permite conhecer mais as estratégias educativas de sua família, que valorizava o desenvolvimento de habilidades artísticas na educação dos filhos.

- **Pedro: *Existia um ato musical, tanto dela tocar para mim, quanto deu tocar...***

Como nos demais casos analisados acima, Pedro também entrou em contato com a música e com as artes em geral no cerne da família. Pedro passou sua infância entre os discos, o piano e o violão da mãe, que desenvolveu suas habilidades musicais durante a juventude.

Minha mãe toca piano, ela começou estudar piano quando nova. Meu avô, que é uma pessoa chave na minha vida nesse ponto, que incentivou minha mãe tocar piano. Ela tinha até um trabalho que é de tocar piano enquanto as pessoas dançam. Tem aula de balé e tem uma pessoa que toca. Ela tocou piano nesse nível. Mas

depois, sem estudo acaba ficando mais numa prática musical caseira, sem vínculos profissionais. Mas, além de piano, ela toca violão. Eu vejo que eu tenho um veio musical que pode ter vindo por parte dela, por ela ser uma pessoa muito musical, boa afinação, bom ouvido, tira música sozinha.

Foi em seu violão e sob sua orientação que Pedro arriscou suas primeiras músicas e começou a conhecer a cultura musical brasileira.

Tenho muita lembrança de discos, 99% de música popular, MPB em geral, Caetano Veloso, Chico Buarque (...) eu lembro que existia um ato musical tanto dela tocar para mim, quanto de tocar. No dia que minha irmã nasceu eu fiz uma música, dessas que você canta horas, porque eu estava feliz que minha irmã tinha nascido, então tinha uma relação musical que talvez venha dela. Dela cantar para mim, dela tocar piano, tinha órgão, lembro do dia que ela ganhou um órgão, achei legal, o tanto de som que tinha naquele instrumento. Então... ela cantava, durante a adolescência tem fotos d'eu e ela tocando violão juntos, a gente cantando algumas músicas juntos. Sempre tive uma proximidade com a música a partir dela: “não está muito afinado não, toca mais afinado!”

Sua relação com a música durante a infância não foi freqüente e sistematizada, ou seja, as brincadeiras que envolviam a música eram praticadas somente em casa, em companhia da mãe, que o presenteava com os diversos instrumentos de brinquedo. Então, embora essas brincadeiras em torno da música não fossem cotidianas, eram significativas, pois representavam uma forma divertida e prazerosa de interação com a mãe e com a família. *A relação era mais em casa e era mais uma relação com minha mãe de tocar alguma coisa.*

Ao indagá-lo como a música estava presente nas suas brincadeiras, ele conta:

Criança gosta muito mais de jogar bola. Eu lembro muito mais da minha bola do que da minha flauta doce. Eu tinha uma flauta doce, uns instrumentos, mas não lembro deles não.

FP – Então tinha outros instrumentos além da flauta doce...

MC – Sempre tive alguns instrumentos além desse. Gaita também.

(...) Acho que se eu for ver nas minhas coisas eu vou achar uma gaita velha, antiga; uma flauta velha despedaçada, mas elas estão presentes na minha vida, essas coisas da infância.

(...) Quando criança eu tinha muita brincadeira com música, com cantar e dançar. Talvez seja coisa das crianças da época. Por causa do Michel Jackson, dançava igual ao Michel Jackson, por causa daquelas músicas da década de oitenta. Eu tinha um violãozinho de mentira... escondia atrás da cortina, abria a cortina e começava a cantar: “Garota eu vou para Califórnia”. A família sempre adorava essas apresentações que eu fazia. Hoje, inclusive, eu encontro com meu avô e ele diz: “Pedro você lembra quando era criança? Você já era músico quando criança, você já era um artista (...)”

Além de se envolver o filho com suas habilidades e gostos musicais, a mãe se empenhava em possibilitar o acesso de Pedro a outras formas de expressão artística, como o

teatro: é importante relembrar que nesta época eles moravam na cidade do Rio de Janeiro, um dos mais importantes centros de produção cultural do Brasil.

- **Natali: *cresci escutando as músicas deles***

No caso de Natali, como nos demais casos citados anteriormente, durante a infância, a música representou uma prática desenvolvida no âmbito familiar e esteve vinculada prioritariamente à diversão, aos momentos de lazer.

Seu pai estudava violão clássico no Conservatório da cidade de Patos de Minas e Natali acompanhava constantemente seus estudos e os ensaios da banda de Rock Progressivo da qual era membro.

Além da relação com a musicalidade do pai, Natali compartilhava das atividades culturais do avô, membro de uma banda de Samba de Raiz e Choro, cujos ensaios aconteciam frequentemente em sua casa. Além de acompanhar as práticas musicais do pai e do avô (que moravam na mesma casa), Natali também tinha acesso a um quarto especialmente para o estudo da música, onde tinha uma grande variedade de instrumentos e discos.

Durante a infância, a única habilidade artística que Natali pôde desenvolver sistematicamente em escola especializada foi o balé, atividade que abandonou quando a família (mãe, padrasto e irmãos) se mudou de Patos de Minas para Belo Horizonte. Nesta cidade, ingressou em aulas especializadas de teatro aos 10 anos. Linguagem artística que também foi compartilhada no cerne da família, já que seu padrasto é produtor cultural de teatro.

Apesar da mudança de Patos de Minas e do distanciamento do pai e do avô, Natali continuou tendo contato com a música na família, principalmente das músicas escutadas pelo padrasto. *Mas meu padrasto sempre gostou muito de música, jazz e música clássica. Ele tinha muito CD, a gente ficava escutando no carro.*

Nos quatro casos citados acima podemos ressaltar três pontos em comum: 1- Durante o tempo da infância, a música teve um sentido de diversão, de prazer e esteve situada, principalmente, na relação dos sujeitos com as práticas e gostos musicais de algum parente, o que os motivou a desenvolver uma relação positiva (interesse e curiosidade) com a cultura musical desde essa fase da vida; 2- O “aprender a tocar” (primeiros conhecimentos) se deu de

forma espontânea durante a interação com parentes ou com os instrumentos possibilitados por estes, não houve aprendizagem sistematizada e/ou formal da música durante a primeira infância; 3- Estes sujeitos herdaram, no contato com parentes ou por meio da mobilização destes, a possibilidade de transitar entre diversas linguagens artísticas e gêneros musicais. Segundo Coulangeon (2003) esta é uma característica do comportamento cultural das camadas médias e elite francesa, ou seja, conhecer e ter senso crítico em relação a diversos gêneros musicais é uma marca de distinção cultural. A heterogeneidade do gosto musical também representa uma característica deste grupo social, ou seja, o conhecer o mundo da música é uma marca distinção sociocultural; segundo ele, quanto mais se desce na escala social, mais restrito o conhecimento e os gostos acerca a variedade de gênero musicais.

- **Douglas: *Estraguei vários sons da minha casa, de tanto escutar!***

A relação de Douglas com a música e com as artes em geral, nos tempos da infância, não foi mediada por parentes, por escolas especializadas e nem por professores particulares. Em sua casa tinha um aparelho de som e, escutando rádio, os discos de seus pais e aqueles presenteados a ele pelos familiares, desenvolveu o gosto de escutar música. Gosto que passou a ser parte de sua identidade de criança.

Isso é marcante porque o pessoal da minha família sempre fala “ele só podia ser artista mesmo, não tinha outra coisa para ele ser não, ele sempre gostou muito”. E outro marco importante é que de escutar tanta música eu estraguei vários sons da minha casa, de tanto escutar! De tanto que vou mexendo, escutando.

Diante do caso de Douglas verificamos como os meios de comunicação de massa podem ser um importante elemento de formação de gostos, pré-disposições e disposições à cultura informal³³. O que faz deslocar o olhar do pesquisador dos espaços formativos tradicionais, como escola e família e estar mais atento a estas instâncias formativas. Setton (2005), ao estudar casos de sucesso escolar entre sujeitos provenientes das camadas populares, conclui que: “o estudante brasileiro contemporâneo socializa-se a partir da interdependência entre sistemas tradicionais da educação, mas também por um sistema difuso de conhecimento e informações veiculadas pela mídia” (2005, p.77).

Além de escutar música, Douglas gostava de teatro e o praticava em sua forma mais informal e espontânea, com suas primas em festas familiares e em datas comemorativas da

³³ Infelizmente não exporei este tema de forma devida na entrevista, por isso não tenho elementos suficientes para desenvolvê-lo melhor.

escola. Diferentemente de Natali e Pedro, seus pais não estavam engajados no consumo, por parte do filho, em bens culturais como peças teatrais.

Eu sempre gostei muito de teatro, mas nunca tinha tido o contato ainda com a música clássica. Música clássica eu praticamente na minha infância, até os dez anos, nunca soube direito o que era.

Até os dez anos, a música adquiriu mais um sentido de diversão e prazer para Douglas, mas esse sentido mudou quando ingressou, aos onze anos, no coral de sua escola. E no caso de Douglas, a prática do teatro, a partir dos dez anos, se intensificou no grupo de jovens espíritas que freqüentava.

Aqui vemos uma criança que a família não se mobilizou ou esteve engajada com a sua formação artística, mas que mesmo assim, através da relação do sujeito com outras instâncias, como mídia, o grupo religioso e a escola têm possibilidades de potencializar suas habilidades musicais. Apesar de não constarmos um envolvimento direto da família no desenvolvimento dos gostos e habilidades de Douglas, esta funcionou como provedora dessas habilidades na medida em que orientou Douglas a escolas de qualidade da rede particular, e possibilitou os acessos aos bens culturais demandados pela criança.

b) Eu estudo música

Diferentemente dos casos analisados anteriormente, Luana e Maria não tiveram contato com a prática musical no cerne da família, mas foram suas mães as responsáveis pelo ingresso precoce destas em escolas especializadas de artes. As mães não tocavam nenhum instrumento, mas eram profissionais do campo artístico. A mãe de Luana é bailarina e a mãe de Maria pintora, fato que pode ser elemento explicativo de suas estratégias educativas.

Por meio dos casos de Luana e Maria, poderemos verificar que os sentidos dados a música pelos sujeitos estão intimamente relacionados com os sentidos compartilhados nos espaços em que a experienciavam. Como Luana e Maria começaram a aprender música em escolas especializadas, além do sentido da diversão e da brincadeira, a música adquiriu o sentido de um saber que deveria ser adquirido através de dedicação, esforço e responsabilidade. Segundo Bueno (2006), o aprendizado precoce tem efeitos significativos sobre a constituição dos gostos e disposições, estabelecendo o modo de relacionamento com os instrumentos e com o estudo (p.367). Luana e Maria fizeram mais referências à própria prática musical em escolas especializadas ou com professores particulares do que na família.

Vejamos:

- **Luana: *Aí eu falei que queria estudar música, aí minha mãe me colocou no Conservatório***

A mãe de Luana é bailarina e tem uma escola de balé. Quando criança, Luana e sua irmã acompanhavam-na em seu trabalho, e foi onde Luana conheceu o piano: *Minha mãe tinha uma aluna de balé que tocava piano e na escola de balé tinha um piano (...) Essa aluna da minha mãe tocava piano e eu gostava, aí eu falei que queria estudar música, aí minha mãe me colocou no Conservatório*³⁴. Com sete anos, sua mãe a matriculou em piano no Conservatório de Música de Uberlândia. A partir daí, Luana inicia sua inserção no campo da música erudita. Aos nove anos, o piano da escola de balé foi transferido para sua casa a fim de que ela pudesse estudar com mais “comodidade”. Nessa época estudava somente aos finais de semana.

Permaneceu no Conservatório até os dez anos, quando foi orientada por sua professora de piano a procurar outros professores, para que pudesse melhorar seu nível de execução no instrumento. Quando indagada sobre o funcionamento e qualidade desta instituição nos diz que:

O Conservatório, acho que ele tenta homogeneizar as pessoas, tem muita gente para pouco tempo e pouco espaço. E músico tem que ter tratamento individualizado, não tem jeito de você ter uma aula de piano com outras pessoas. É lógico que a pessoa escutando, vendo você tocar e vendo o que o professor está falando ajuda, mas o que rende mesmo é a aula individual e isso custa muito caro viu! Então, hoje – antes não era assim não - um horário de cinquenta minutos, com duas pessoas na sala... não dá para aproveitar nada.

FP – Você tinha aula individual?

LB – Tinha, mas agora acabou com isso, não tem mais aula individual e... aí eu tinha aula teórica junto com outras pessoas. Só que o ritmo é lento, por que nem todo mundo quer ser músico, né? As aulas teóricas são com muita gente, tipo 30.

³⁴ Os Conservatórios de Música representam um importante espaço de divulgação e promoção da cultura musical no Brasil uma vez que é um espaço democrático (aberto a toda sociedade e não exige competências anteriores ao ingresso). Campara e Machado (2001, p.49) constataram que parte significativa dos alunos egressos da EM/UFMG entre 1967 e 1999 estudaram, em algum momento de suas trajetórias de formação musical, ou em Conservatórios Estaduais ou em conservatórios Municipais de Música.

Seguindo a orientação de sua professora, a mãe de Luana a matriculou em uma escola particular de música, onde prosseguiu seus estudos de piano e teoria musical dos 10 aos 13 anos.

FP – E essa escola?

LB – Era pequena, tinha piano, violino, flauta e violão e as aulas teóricas, mais de percepção e coral. Essa época eu fiz coral, porque o coral não era... não levava tanto a sério e era divertido, aí a gente apresentava, tinha contato com outras pessoas. Porque o estudo do piano é muito solitário. Não é igual um violinista, um chelista... ele toca em orquestra, ele toca em casamento, faz música de câmara. O pianista não! Solista ou pode fazer música de Câmara, e, aí é o momento que ele tem contato com outras pessoas.

Sua casa também era um espaço de contato com a cultura musical, já que sua família investia em bens culturais.

Lá em casa tem, porque minha mãe sempre gostou de música erudita, tem música de balé, mas a música de balé clássico é muito ruim, tirando Tchaikovsky, a maioria não presta não (risos). Mas minha mãe tinha cds de músicos bons, Chopin... meu pai, ele gosta, mas é de música popular.

É interessante observar que, como no caso de Rodrigo, Antônio e Natali, Luana também esteve em contato com a música popular e com a música erudita no ambiente doméstico, relacionando, cada um destes gêneros, com os gostos musicais ou do pai ou da mãe. Ou seja, desde criança, no cerne da família, estes sujeitos estiveram expostos a processos de circulação cultural.

- **Maria: *Eu não tinha nem cinco anos, tinha quatro anos e meio, e ela me colocou na aula de piano***

No caso de Maria nos deparamos com uma imensa mobilização por parte da mãe em função do desenvolvimento das habilidades artísticas da filha. A família materna sempre foi “ligada às artes de forma geral”.

Sempre moraram na roça, mas eles sempre leram muito, estavam sempre informados, sempre ligados em coisas da Europa, mesmo sem ir lá. Tavam sempre ligados no que estava acontecendo. Minha avó recortava tudo de balé clássico, de música! Eles sempre gostaram muito, apesar de não ter nenhum artista na família. Eles sempre gostaram muito dessa parte ligada à cultura. Minha mãe sempre teve muita vontade de tocar piano e nunca fez nada relacionado a isso. Ela era pintora também, nenhuma formação formal também não. Desde sempre ela era pintora. Aí, como lá em Lafaiete só tinha faculdade de Direito ela fez Direito, porque meu avô

queria estudar todos os filhos. Ela até chegou a trabalhar um tempo com meu pai, só que depois que a gente nasceu largou o Direito e se dedicou mais a pintura.

Assim, devido ao empenho da mãe, Maria frequentou aulas especializadas de música (piano e flauta), pintura, balé e inglês dos 5 aos 14 anos, o que fazia de sua vida cotidiana era uma “*correria danada*”.

Ela me levava, às vezes ela levava lanche para eu fazer no carro, porque tinha que sair de um lugar e ela já levava para o outro. Foi bem corrido.

Eu não tinha nem cinco anos, tinha quatro anos e meio, e ela me colocou na aula de piano. E eu acho que para formação de um músico erudito isso é super importante – começar cedo – porque a gente escuta a música diferente. A formação é outra. Eu escuto o nome das notas... tá tocando uma música e eu escuto todas as notas, até me atormenta de vez em quando (risos). Só que não tem jeito, quando a gente começa muito cedo, parece que fica intrínseco na gente mesmo.

Além da dedicação e empenho da mãe, o desenvolvimento da habilidade artística de Maria foi decorrente da ascensão econômica do pai, que possibilitou o acesso a bens culturais que Maria necessitava para sua formação, como instrumentos, aulas e discos. Aos nove anos ganhou seu primeiro piano.

Este dado vai ao encontro dos estudos de Bueno (2006) que analisando a constituição das habilidades artísticas e esportivas constatou que a habilidade escolhida relaciona-se a um estilo de vida e a valores orientadores, eles mesmos socialmente marcados e associados à trajetória social da família e, que quando nos aproximamos das classes médias em ascensão, em suas diferentes frações, pode-se ver, em ação, a ambição de enriquecimento cultural (p.367).

Minha mãe começou a comprar mais discos de música clássica por minha causa mesmo, só que não tinha nenhuma tradição não, principalmente a família do meu pai, não tem nada relacionado à cultura ou essa tradição de música erudita não.

FP – E na sua casa?

MC – Muito pouco, eu tinha até vontade de ter tido mais, só que como lá... eu estudei numa escola de formação livre, não foi no Conservatório, a gente não tinha... claro que foi uma boa orientação, só que não era a mais adequada, a formação mais tradicional para seguir na carreira acadêmica erudita. Às vezes a gente comprava discos que a gente achava que era de música erudita e na Academia o povo detesta, fala mal da técnica. Richard Cleidman, coisas desse tipo assim.

Assim, Maria teve uma inserção precoce no campo da música erudita por meio da entrada em uma instituição especializada. Para ela, os sentidos da música na infância iam além do sentido da diversão e brincadeira já que nas instituições especializadas a música é tratada como uma linguagem complexa que deve ser estudada de forma sistemática e

cotidiana. Então, desde a primeira infância, Maria dialogava e esteve submetida às normas e particularidades do campo da música erudita, desde as formas legítimas de aprendizado da linguagem musical, ensinada em escolas especializadas, até suas formas de reprodução, como em apresentações diversas.

4.1.3 As experiências musicais nos tempos da juventude e adolescência

As experiências musicais dos sujeitos provenientes das camadas médias se intensificaram e/ou modificaram nos tempos da adolescência e juventude. A relação com a linguagem musical extrapolou as fronteiras da família, da escola, das instituições formais e passaram a acompanhar o sujeito em seu trânsito social. As experiências musicais proporcionaram sentido à vida desses jovens, uma vez que juventude e música se confundiram em suas vidas. Nesses tempos, a maioria das experiências sociais, as escolhas, os conflitos e a diversão desses sujeitos estiveram intrinsecamente relacionados com o desejo de se tornarem músicos, de aprenderem um instrumento, de participar de grupos culturais. Participando de processos formativos formais e informais, esses sujeitos aprenderam a normatividade do campo cultural e puderam alcançar o sucesso, ao ingressarem na EM/UFMG.

Em cada uma das trajetórias de formação musical analisadas, as práticas culturais no campo da música foram elaboradas e experienciadas de maneira distinta. Verificaremos que o trânsito dos sujeitos passam a ser múltiplos, em vários espaços sociais, entre vários instrumentos e gêneros musicais e, na medida em que se tornam mais autônomos em suas escolhas e decisões, as experiências musicais, assim como a dedicação a elas, aumentaram e se complexificaram.

a) As experiências musicais nos grupos culturais

Dayrell (1999), ao discorrer sobre a noção de juventude, nos chama atenção para o fato de que:

Para compreender a juventude, seus desafios e impasses é necessário conhecer os grupos culturais em torno dos quais se articulam. São espaços privilegiados de produção dos jovens como atores sociais, funcionando como articuladores de identidades e referências na elaboração de projetos individuais e coletivos (p. 30).

Como já foi dito anteriormente, deparamo-nos com a falta de pesquisas sobre a relação dos jovens de camadas médias com o campo da cultura, mas que por uma experiência empírica sabemos que os jovens de camadas médias também se organizam em grupos culturais para a produção e consumo de música. Poderemos verificar que as experiências nos grupos culturais e a partir destes foram significativas, tanto para a socialização e a sociabilidade desses jovens, como para o aprendizado das habilidades musicais. Verificaremos ainda, que os grupos culturais significaram para esses jovens de camadas médias uma possibilidade a mais de aprender a linguagem musical, já que tiveram possibilidades de conjugar as práticas no grupo cultural com a formação em escolas especializadas ou com professores particulares.

Dayrell (1999, p.30) nos convida a estar atentos para o fato de que “cada grupo cultural tem propostas de pertencimentos diferenciadas, que o grau de adesão a cada um deles pode gerar experiências diferenciadas, com reflexos no sentido que cada um vai atribuir ao grupo, bem como na influência que o grupo terá na vida de cada um.”

Todos os sujeitos pesquisados, em algum momento de suas trajetórias, participaram de bandas de música, coros, bandas de rock, grupos de música erudita etc. É importante ressaltar que, embora cada um desses sujeitos tenha participado e significado o grupo cultural de forma diferenciada, para todos, o engajamento ao grupo cultural foi primordial para definição das formas de interação no campo da música, pois por meio deles tiveram a oportunidade de aprender saberes que mais tarde seriam essenciais para o início de um processo mais complexo de desenvolvimento da habilidade. Estes grupos funcionaram como mediadores entre o sujeito e o campo da cultura erudita, por meio deles acumularam capital cultural e social primordiais ao sucesso no vestibular da EM/UFMG.

➤ **Os grupos musicais na escola**

Começaremos a análise pelas trajetórias dos três sujeitos – Maria, Douglas e Natali – que participaram de Grupos Culturais desde o início da adolescência (10 a 13 anos) até o momento de ingressarem na universidade. É importante ressaltar o fato de que tais experiências foram oportunizadas no interior da escola em que estudavam, o que nos leva a não ignorar a existência do aprendizado da música também no sistema particular de educação.

- **Maria:** *Acho que atualmente eu faço canto lírico por causa desse coral*

Com dez anos, Maria mudou da escola pública para a particular, onde começou a participar do coral; destacou-se nesta atividade, devido à sua formação musical anterior em escola especializada de música. A partir disso, sua relação com a música se modificou: a pianista decidiu ser cantora. O estudo de piano, que acontecia em escola especializada, reduziu-se aos tempos livres que Maria tinha em sua casa.

Estudei em uma escola estadual até a quarta série, lá não tinha nem educação artística, fiz só o essencial mesmo, só o ensino básico mesmo. Aí a partir da quinta série nesse colégio que eu entrei... que lá tinha o coral. Acho que atualmente eu faço canto lírico por causa desse coral. Na verdade eu entrei no coral para acompanhar, o regente achou que eu tinha a voz muito boa e me colocou para cantar no coro. Eu gostei tanto daquilo que eu peguei uma birra com o piano, foi a partir daí que eu dei uma parada com o piano, porque, às vezes, eu pegava um solo aí eu tinha que acompanhar no piano, porque ninguém dava conta de acompanhar. Nessa época eu parei de estudar piano por causa disso mesmo, que eu vi que meu negócio era mais cantar, que eu queria estar ali no palco representando, fazendo as coisas e eu tinha que ficar lá sempre tocando. Acho que eu parei de estudar piano como uma represália: “Agora eu quero ser cantora, pronto!”.

Tocava piano e quando ouvia orquestra e ouvia o som da harpa falava: “Nossa! Eu quero tocar é harpa”. Nem pensava em cantar, nem sonhava! Aí que eu resolvi cantar, era muito tímida nessa época para cantar. Foi muito difícil começar a cantar como solista, mas logo que eu comecei vi que era por aí mesmo que queria.

O coro representou para Maria mais do que uma possibilidade de desenvolvimento de suas habilidades musicais e um importante mediador entre Maria e o campo da cultura erudita, seu principal grupo de sociabilidade nos tempos da adolescência.

No caso Maria, podemos verificar que a escola aparece como uma instituição fundamental para o desenvolvimento de sua habilidade musical. Ela permaneceu neste coral até os 16 anos, quando se mudou para Belo Horizonte a fim de se preparar para o vestibular e terminar o ensino médio. Em Belo Horizonte, Maria participou de importantes corais: “*Aí eu vim fazer o terceiro ano aqui para logo depois fazer o vestibular para Física. Só que nisso eu fui cantar no coral da COPASA, cantei no coral do BDMG. Durante o terceiro ano todo já cantava em corais aqui em BH.*”

A entrada no coral Ars Nova, um dos mais importantes do país, fez com que Maria se relacionasse com a música como uma possível profissão e não somente como hobby.

E o Ars Nova sempre foi um coral que eu admirei muito, desde criança que eu acompanhava a trajetória deles. Eles iam fazer concerto na Europa eu estava lá acompanhando tudo, passo a passo. Era uma coisa que eu mitificava muito, aí quando eu consegui entrar, estar lá dentro junto com eles: “Uai gente, parece que é uma coisa que não está tão inacessível assim”. Aí que eu resolvi tentar. Pensava que era uma coisa meio impossível seguir nessa carreira. Quando eu entrei no Ars Nova, já tinham vários cantores profissionais e eles falaram: “você pode ir, você tem nível, estuda que dá”. Já que eu estava num lugar que eu achava que nunca ia conseguir falei: “vou arriscar, se não der certo volto, e termino o curso de Física”.

- **Douglas:** *A primeira coisa que eu conheci de música mais erudita foi o coro*

Como pudemos constatar anteriormente, Douglas não se relacionou de forma sistematizada com nenhuma linguagem artística. Foi no coral de sua escola (da rede particular de ensino), aos 11 anos, que Douglas teve a possibilidade de iniciar o processo de desenvolvimento das habilidades musicais começando sua trajetória de formação musical erudita.

Aí, na quinta série, eu conheci uma amiga minha, que fazia parte do coral do Santo Antônio e foi lá que eu comecei. Eu nunca tinha ouvido falar de coral na minha vida, eu não sabia nem do que se tratava. E ela falou assim: “Vamos ver um ensaio”, aí eu fui... fui e fiquei! (risos). E tô até hoje. Fui do nada, não sei nem te explicar o que me motivou a ir, acho que foi ela que me motivou. Não lembro porque fui, eu sei que uma semana depois que eu fui assistir o ensaio pedi para maestrina para fazer prova. Aí no dia da minha prova eu fiquei nervoso, fiquei rouco, aí minha mãe disse, eu não lembro disso não, que eu chorei e pedi para ela deixar eu passar, que eu queria muito fazer coral e que eu não ia decepcioná-la. Aí eu entrei no coral, com uma pessoa maravilhosa, minha maestrina chamava Sueli (incompreensível), ela hoje mora na Alemanha, mas ela que me... ela não chegou a me ensinar realmente teoria de música, mas ela me ensinou como aproveitar a música e como se tornar uma coisa boa para a vida e isso foi muito bom para mim, porque foi assim que eu me apaixonei por música.

Como para Maria, o coro da escola significou para Douglas muito mais do que a possibilidade de aprender a cantar. Este foi seu principal grupo de sociabilidade.

O grupo que eu gostava mais de estar junto era o grupo do coral mesmo, então eu sempre andava mais com essa minha amiga que era do coral e depois com outros meninos que eram do coral.

Além de ter funcionado como um espaço em que pôde acumular capital social; o contato com uma profissional da música erudita, a maestrina do coro, possibilitou que Douglas aprendesse as estratégias de produção de uma trajetória de sucesso no campo em questão. A maestrina indicou-lhe os caminhos a serem seguidos caso optasse por ingressar no curso superior da Escola de Música da UFMG.

Quando a Sueli foi embora ela falou: “Douglas você vai fazer música mesmo?”. Falei “vou”. “Então vou deixar duas indicações de professores”; ela me deixou duas indicações de professores, aí eu fiz com uma dessas indicações, que eu acabei fazendo piano com ela.

Douglas permaneceu no coro da escola até os 14 anos, coro que se desfaz com a saída da maestrina/educadora. Logo depois entrou no Vox Pueri, coral organizado pela

pianista acompanhante do coro da escola. Nesta época o interesse de Douglas pela música passou a ser mais amplo, começou a freqüentar os espaços de promoção e divulgação da música erudita da cidade, como, por exemplo, o Palácio das Artes e a própria Escola de Música da UFMG.

A primeira coisa que eu conheci de música mais erudita foi o coro e eu só fui ter contato com mais coisas, saber que outras coisas de música existiam, isso não fazia parte do meu mundo até então, quando eu já estava praticamente na oitava série. Uma amiga que também é do coro de câmara, ela foi para aquele coro, ela já está lá tem uns quatro anos. Então quando ela foi para lá que não sei porque surgiu essa oportunidade de ir para lá, aí ela começou a trazer para gente essas notícias: “aí isso acontece lá dessa forma!”. Aí que eu fiquei sabendo que existem outras coisas. Ela ia apresentar em algum lugar e a gente ia ver. Aí ela falava “tô sabendo que vai ter uma ópera no Palácio”. Aí eu comecei a ter contato, ou seja, demorou uns quatro anos para eu começar a ter contato mesmo.

Bueno (2005) também destaca a importância da participação de um dos seus sujeitos no coral da escola. De acordo com a pesquisadora, a participação no coral da escola possibilitou que o sujeito: “1) estabelecesse relacionamentos em um espaço de valorização da música e do repertório erudito; 2) possibilitou uma convivência próxima com maestro e colegas do coral; 3) Abriu outros espaços de reconhecimento e de práticas ligadas ao campo da música; 4) desenvolveu o desenvolvimento de gostos” (p. 366).

- **Natali: *A banda, tudo era a banda***

Como pudemos verificar anteriormente, a trajetória de formação artística de Natali começou ainda na infância, com o constante contato com a musicalidade de parentes próximos, em aulas de balé e teatro. A relação com as artes continuou nos tempos da adolescência e se tornou mais constante e sistematizada quando ingressou na banda de música da escola em que estudava. Para Natali, assim como para Douglas e Maria, o grupo de música representou principalmente um espaço de sociabilidade e diversão, mas na medida em que o engajamento as práticas desses grupos aumentaram tiveram possibilidades de, através deles, acumular capital cultural e social primordiais às suas trajetórias de sucesso.

FP – E como foi essa coisa de você se interessar pela banda?

NC – Quando a gente está mais novo é mais essas coisas de turma. Sempre ficava assistindo os ensaios. E falava: “- Nossa que legal!” Eu e minha outra amiga. A gente era três, sempre foram três. Aí uma, que também chama Natali, entrou por causa da irmã dela. Todo recreio o maestro ficava na sala e a gente ficava conversando com ele. Ele sempre chamava a gente.

NC – A banda era uma família. Todo mundo era muito irmão e a gente sempre viajava. A banda era gigante, tinha umas setenta pessoas, era uma farra. Acabava aula e ficava na banda. A gente sempre tocava no recreio.

FP – Seu grupo de amigos...

NC – A banda, tudo era a banda.

Na banda da escola, Natali pôde começar a aprender um instrumento formalmente. No caso de Natali, verificamos uma inversão dos papéis, não foi ela quem escolheu o instrumento, ela apenas se adaptou à uma demanda da banda que tinha disponível àquele instrumento.

Quando entrei queria tocar flauta, todo mundo quer tocar flauta. Só que não tinha flauta; aí queria tocar sax, também não tinha. Ele falou: “-Tem Bombardino.” Olhei e estava todo velho, quebrado: “- Tá bom, Bombardino”. Comecei a estudar por uns três meses separada da banda, porque no início... Aí depois ele me deu um Bombardino novo, na caixa. Um som totalmente diferente... aí eu apaixonei.

Natali saiu dessa escola aos 14 anos, devido à possibilidade de uma repetência, mas, mesmo assim, permaneceu na banda desta escola até aos 17 anos, quando fez intercâmbio estudantil nos EUA, onde pode aperfeiçoar sua habilidade musical.

Lá o currículo é aberto, você tem que fazer tais matérias dentro do curso. Tem que fazer ou coral ou banda. Tem que fazer um ano de banda e um de coral, todo mundo passa por isso. Depois que eu fui para lá... tinha aula de 8:50 até umas 15:00 da tarde. Chegava em casa, minhas irmãs eram muito chatas... eu morava em um rancho e tinha uma cabana pertinho e eu ficava o dia inteiro estudando instrumento, depois jantava, lia e ia dormir.

O que eu aprendi lá em um ano eu não aprendi aqui em cinco anos. Aprendi muito mais tudo lá e foi bom porque lá eu era obrigada a saber solfejo. Aqui foi muito bom, porque no vestibular precisa e eu nunca tinha visto isso na banda

Quando Natali voltou ao Brasil, aos 18 anos, com o ensino médio completo, começou a se preparar para o vestibular.

Nas trajetórias de formação de Douglas, Maria, Natali o grupo de música da escola significou mais que um espaço de desenvolvimento da habilidade musical, mas um espaço de sociabilidade, encontro, diversão, um espaço de mediação cultural, já que através deste conheceram outras cidades e países, outros espaços culturais, como festivais, teatros.

Em relação a estes três casos, é importante observar alguns pontos. Primeiramente, os sujeitos estudavam em escolas particulares, as quais possibilitaram o acesso ao aprendizado da linguagem musical e funcionaram efetivamente como mediadoras entre eles e

o campo da cultura, o que culminou no acúmulo de capital social e cultural necessários para a elaboração e efetivação da identidade de artistas e para a elaboração de projetos futuros relacionados com o aperfeiçoamento das habilidades musicais. A partir desses casos, é possível perceber a importância de se ter, na escola, profissionais competentes e engajados a mediar a relação entre os alunos e os diversos subcampos da cultura, pois é por meio do contato mediado que fronteiras são flexibilizadas e formas de viver são descobertas e aprendidas (VELHO, 2001).

Outro ponto importante de se destacar é que os grupos musicais, os quais participavam, não estavam inseridos no projeto pedagógico da escola, ou seja, não eram atividades veiculadas ao currículo escolar, mas projetos extracurriculares, desenvolvidos fora dos tempos escolares.

E, finalmente, que nestes grupos os sujeitos estavam mais engajados no desenvolvimento de um projeto coletivo do que no desenvolvimento de habilidades individuais.

➤ **Em busca do estilo: a influência do rock nas trajetórias de formação musical**

Entre os sete sujeitos de camadas médias, três, Rodrigo, Pedro e Antônio³⁵ estiveram, em algum momento de suas trajetórias, mobilizados em torno de grupos de estilo, mais especificamente, em bandas de Rock in Roll. As formas de pertencimento a estes grupos ocorreram de maneira diferenciada para cada um deles. Tais experiências tiveram muito mais o sentido da diversão e da sociabilidade do que um processo de aprendizagem da linguagem musical legítima. Vejamos os casos:

- **Rodrigo - *E eu tinha fantasia de eu lá no palco tocando maior Rock'n Roll.***

Como constatamos anteriormente, durante a infância, Rodrigo estabeleceu um contato informal com as artes no cerne da família. Foi aos 12 anos que Rodrigo demonstrou vontade de começar a aprender guitarra formalmente, desejo elaborado na relação com o primo que tocava bateria. *Ele é um exemplo mais direto, meu pai era um exemplo que acontecia meio por osmose, eu ia absorvendo aquilo, porque é dentro de casa, eu nem percebia.*

³⁵ O caso de Antônio será tratado mais adiante, já que as experiências no e com o grupos de estilo foram posteriores às experiências de desenvolvimentos das habilidades em espaços legítimos de ensino e aprendizagem da música erudita.

Atendendo à demanda de Rodrigo, seus pais o matricularam na Fundação de Educação Artística, optaram por essa instituição porque, além de ser uma escola de música de qualidade, a diretora dessa escola é prima da mãe de Rodrigo. Contudo, os pais de Rodrigo, desatentos aos gostos e práticas culturais do filho, acabam por criar uma situação contraditória ao matricularem o filho em uma instituição que não contemplava o ensino da guitarra. Rodrigo permaneceu pouco tempo nessa instituição, já que suas expectativas de aprender a tocar guitarra para acompanhar o primo e/ou os outros amigos envolvidos com o Rock não foram satisfeitas. Ocorreu uma inadequação entre a demanda do adolescente e a oferta da instituição.

Após esta experiência na Fundação de Educação Artística, nem ele, nem sua família se mobilizaram em torno da continuidade da formação musical. Então, a música, nos tempos da adolescência, adquiriu mais um sentido de diversão e funcionou como elemento mediador entre Rodrigo e seus pares, ou seja, Rodrigo e seus colegas se interagem em torno do Rock, da troca de discos, opiniões, informações e do escutar música.

FP – E como você chegou no Metálica, no Rock in Roll?

RN – Então, eu até era muito radical assim. Porque quando você é adolescente... Eu tinha meus amigos que ouviam essas coisas e eu formando minha personalidade, então eu não era contra isso, eu estava experimentando, eu ouvia essas músicas todas e gostava do que meus amigos gostavam, é uma questão mais social que musical. Então qualquer coisa que você ouvir tá bom, porque você aprende a ouvir música com seja lá o que for, no meu caso era Metálica e...

FP – Eram seus amigos da escola?

RN – Era, inclusive. Então eu ouvia essas coisas porque era o que eu sentia aprovação social...

FP – Mas você gostava né?

RN – Gostava, inclusive eu era radical, tinha minha fase de achar que só aquilo que prestava. Adolescente é radical né? Gosta de uma coisa, então só aquilo que é bom. E... mas assim, de qualquer forma eu vejo como eu aprendi, porque o que ouvir música é o que conta na verdade.

Rodrigo, vivenciou as experiências em torno da música de maneira que esta não era central em seu cotidiano, “*era mais de ouvir mesmo*”. No caso de Rodrigo verificamos que vivenciou o estilo no nível do gosto e preferências estéticas e como mais uma possibilidade de relacionar-se com seus pares. Porém por meio do engajamento ao estilo não desenvolveu a

prática de algum instrumento, como ocorreu no caso de Pedro e Antônio que participavam de banda de música. Veremos que a participação em bandas de rock possibilitou que os sujeitos extrapolassem as fronteiras da recepção e do consumo do Rock, nestas experienciaram rituais próprios do mundo das artes, como ensaios e shows e, nestes tiveram possibilidade de executarem instrumentos.

Rodrigo somente começou a aprender música formalmente aos 18 anos, quando ingressou novamente no curso de violão da Fundação de Educação Artística.

- **Pedro: *Era muito mais diversão, a gente não levava muito a sério***

Assim que entrou na adolescência, aos 12/13 anos, Pedro passou a vivenciar a música em outros espaços sociais além da família. Na interação com os pares passou a compartilhar o gosto pelo rock e o projeto de montar uma banda. Engajado em torno desse projeto, demandou da mãe que o matriculasse em uma aula especializada de violão com o mesmo professor particular de seu amigo, que tocava baixo elétrico. Além da banda, também participava do coral da escola, onde também pôde acumular capital cultural.

Nessa época eu já tinha pego o violão da minha mãe e ele já era o meu violão; ela tocava também, mas eu que ficava estudando o violão. Foi dois anos que eu fiquei tocando violão, guitarra, comecei a tocar em conjunto com amigos e nessa época eu comecei a me interessar por música de uma forma mais abrangente, então eu comecei ir para o coral.

FP – Era amigo da escola?

MC – É.

FP – E você sabia tocar alguma coisa?

MC – Eu fui fazer aula, mas a gente tocava de uma maneira bem primitiva, para falar verdade era bem primitiva (risos) a gente ficava berrando, não tinha nem microfone.

FP – Só vocês dois?

MC – Não, tinha mais dois. A gente era um projeto de banda.

FP – E tocavam o quê?

MC – Música americana, principalmente conjunto de rock. Pink Floyd, mas também bandas brasileiras, Barão Vermelho. Era Rock in Roll. Eu já tinha, eu lembro de já começar a compor, muitas coisas eu mostrava para minha mãe, letras...

Na adolescência era a banda que dava sentido ao aprendizado da linguagem musical; participar de um grupo de estilo significou compartilhar da cultura juvenil mais ampla que o cercava. Nessa época, envolveu-se por completo com sua banda, além de dedicar grande parte

de seu tempo à prática do instrumento e compartilhar da proposta estética dos roqueiros (tinha o cabelo comprido e usava roupas pretas com os logotipos de bandas estampadas). No entanto, Pedro não permaneceu por muito tempo engajado em torno desse estilo musical. Já que, sob orientação de sua mãe, começou a estudar violão clássico.

b) Escolas especializadas e professores particulares

O estudo da música em escolas especializadas de música e/ou com professores particulares representaram os principais espaços nos quais Pedro, Rodrigo, Luana e Antônio desenvolveram as habilidades musicais.

Nos casos de Pedro e Rodrigo, além do contato com a música na infância através dos pais e do engajamento ao Rock na adolescência, suas trajetórias de formação têm mais um ponto em comum, a formação musical na Fundação de Educação Artística. O ingresso nessa instituição fez com que os sujeitos significassem a música e seu aprendizado como um conhecimento a ser adquirido e constantemente aprimorado com dedicação, esforço e responsabilidade, além, é claro, do sentido do prazer e descontração que vinham sendo reforçados desde as experiências de crianças. Ambos somente pararam de estudar nessa instituição quando ingressaram no curso superior.

Já nos casos de Antônio e Luana, a formação com professores particulares foi o que marcou o desenvolvimento de suas habilidades musicais. Fizeram aulas de música com diversos professores particulares durante toda a adolescência e juventude até o ingresso no curso superior de música.

Além das experiências formativas com professores particulares e em escolas especializada, esses sujeitos também participaram de grupos culturais, como corais, grupos de música antiga, bandas de rock, bandas de MPB e pop, e grupo de violão. Essas experiências foram motivadoras ao desenvolvimento da habilidade, pois por meio delas os sujeitos davam sentido aos estudos formais, ou seja, o sentido de aprender música perpassava pelo prazer, pelo gosto do sujeito, mas também pelos projetos coletivos dos grupos culturais dos quais participavam e através dos quais iam construindo suas redes de relações sociais, nas quais negociavam dentre tantas outras, a identidade de artista.

- **Pedro:** *Esse foi um momento muito legal, porque daí eu me aprofundei na música mesmo*

Durante a adolescência, as práticas em torno da música ocuparam grande parte do tempo livre de Pedro, eram experienciadas em casa, nos tempos de estudo do instrumento e na troca com a mãe, entre colegas da escola, no coro, na banda de rock, seu principal grupo de sociabilidade e nas aulas de violão com professor particular.

Atenta às práticas e às demandas culturais de seu filho e com intuito de transmitir-lhe um capital cultural mais legítimo, a mãe de Pedro o orientou a uma aula de música que lhe proporcionou uma formação musical mais ampla, baseada não só na execução do instrumento, mas também no aprendizado da leitura, da escrita, da teoria e da percepção da linguagem musical: *se você quiser estudar música mesmo, você vai fazer uma aula de verdade e aprender partitura, leitura, teoria.*

Ela conheceu essa professora não sei como, acho que foi na Federal [UFMG], ela estava terminando o mestrado e encontrou ela por lá ou pegou o telefone dela; e daí ela me falou para fazer essas aulas com ela, eu liguei para professora e fui lá. Foi uma coisa:

-“Se você quiser fazer música mesmo vai fazer música com essa moça.”

- “Legal, então eu quero fazer música mesmo, vou fazer aula com essa moça.” Não teve assistencialismo.

Nesse caso, vemos a influência do capital social, econômico e cultural familiar na determinação dos destinos do sujeito, já que Pedro aceitou e se apropriou do projeto da mãe.

Por que [antes] era uma coisa muito prática. Era uma coisa só de tocar mesmo, era uma curtidão... E comecei a ter aula com uma professora de violão clássico.

Esse foi o momento da mudança, quando eu comecei a escrever música, ler partitura no violão, isso para mim foi muito legal. Eu lembro muito bem de, desde o princípio, tentar escrever o que eu estava pensando musicalmente, tentar transpor para o instrumento o que estava escrito. Esse foi um momento muito legal, porque daí eu me aprofundi na música mesmo.

Sua professora de violão clássico orientou Pedro a ingressar na Fundação de Educação Artística³⁶, pois ela iria viajar e não poderia acompanhá-lo mais. Essa mudança

³⁶ As palavras de Pedro, há dez anos vinculado como aluno, monitor e há cinco como professor efetivo da Fundação de Educação Artística, esclarecem-nos a forma de funcionamento dessa instituição: *Lá você faz níveis. Tem dois anos de musicalização que a gente chama de básico. É para você criar uma base teórica e prática de música. Depois você tem dois níveis de intermediário, que começa a aprofundar mais nas questões de harmonia e tudo mais; e depois tem o complementar, os anos complementares são os anos que estendem-se até o avançado. Enquanto sua turma tiver interesse em aprender vai ter o que aprender. A minha turma foi uma turma que o professor falou: “- eu acho que vocês formaram, cada um tem suas coisas específicas a estudar, mas enquanto Fundação, enquanto matéria, acho que não tem necessidade de*

significou mais um prolongamento de um aprendizado que já havia sido iniciado, do que uma ruptura, ou até mesmo uma novidade em termos de relação com os conhecimentos musicais, pode-se dizer que, quando entrou na instituição, Pedro já sabia jogar conforme as regras.

A partir desse momento, Pedro amplia sua relação com o universo cultural da cidade e passa a transitar por vários espaços culturais de promoção da música erudita.

Quando eu fui para a Fundação eu comecei a ter uma agenda cultural semanal, sempre. Toda semana eu ia pelo ou menos em dois concertos. Sempre estava fazendo coisas. Assistia um concerto ali, um recital de não sei quem no Chico Nunes, na Juvenal Dias [Palácio das Artes], no Conservatório, na Fundação de Educação Artística. E às vezes em outras coisas isoladas...

O aperfeiçoamento da habilidade também possibilitou o início da atuação profissional como professor particular de música e como integrante de bandas de música popular que tocavam em bares. Apesar de haver estudado em uma instituição que carrega o rótulo da erudição, Pedro não se desvinculou da herança do gosto musical cultivado em casa, na relação com a mãe. Exercendo a profissão de músico, aproximou-se novamente da musical popular.

Além do estudo do violão, Pedro passou a se dedicar, também, ao aprendizado da flauta transversal, instrumento que adquiriu com a ajuda financeira do avô.

Depois disso, que eu comecei a ter aula na Fundação, eu fui no Festival de Inverno e me interessei por flauta. Era um curso de composição e construção de instrumentos musicais, com Fernando (incompreensível) e com Rui Ferreira. Me interessei muito por flauta nesse festival, depois passei seis meses tocando vários tubos de garrafas, para tirar o som, por que para mim a embocadura era muito difícil e quis ter aula de flauta.

Pedro permaneceu na Fundação de Educação Artística, como estudante e monitor até os 21 anos. Quando ingressou no curso de composição da EM/UFMG, convidaram-no a atuar como professor efetivo da Fundação. *Já tinha trabalhado em outras escolas dando aula, feito vários bicos tocando em bar, com grupo de telegrama falado. Um monte de bico. Esse trabalho foi o mais sério.* Verificamos aqui, os primeiros lucros proporcionados ao sujeito quando passa a ser aluno da EM/UFMG.

- **Rodrigo - *A Fundação é a minha casa até hoje***

Entre os sete sujeitos, Rodrigo foi quem começou mais velho os estudos da música erudita. Após a experiência frustrada na Fundação de Educação Artística (ver p.77 deste trabalho), distanciou-se da música enquanto aprendiz. O aprendizado formal do instrumento aconteceu seis anos depois dessa experiência. Foi por meio de uma namorada, que teve aos 18 anos, que Rodrigo efetivou o desejo de tocar violão. Na relação íntima, longe das instituições e dos olhares alheios arriscou a tocar novamente.

FP – E o quê que ela tocava?

RN – Tocava batidão mesmo. Rita Lee, Cree Dance, essas coisas. Aí ela me ensinou a tocar uma música de três acordes que eu ralei muito e aprendi em dois dias; era música que tinha duas pestanonas, que é difícil de fazer, mas eu não sabia que era difícil aí eu fazia e aí depois eu comecei a tocar... E é engraçado porque desde o dia em que ela me ensinou a tocar violão eu não parei até hoje e já faz quase dez anos. Eu não parei de tocar, isso é muito louco, eu passei um tempão com aquela coisa me tocando e sem saber porque e sem saber como agir em relação àquilo e, a primeira vez que eu fui tocar uma música isso com 18 anos e já era.

RN – Aí eu comecei a tocar aquelas músicas de revistinha, aprender a tocar mais músicas com ela, só que era assim... Só que eu não tinha entrado em aula nem nada, eu só estava treinando com ela.

Aos 18 anos Rodrigo decidiu começar a estudar o violão formalmente e, no momento da escolha entre o estudo do violão clássico ou popular, deparou-se com uma dúvida. Por um lado, a possibilidade de ser coerente à herança do pai – que de certa forma é satisfeita, já que o instrumento escolhido é o mesmo do pai – e de seus gostos e, por outro, a de acumular um capital cultural específico (leitura e teoria musical e prática do instrumento), que até então Rodrigo negava e do que se distanciava. Dialogando com seus pares compreendeu que a escolha pelo estudo do violão clássico seria mais lucrativo em termos de acúmulo de conhecimentos musicais.

Aí na casa dos amigos da minha irmã que coincidiam com os amigos da minha namorada, para variar... eles falaram que eu tinha que fazer violão clássico, porque violão clássico exige mais técnica e era um negócio mais bonito; eu nem sabia o que era violão clássico, para você ter idéia, eu nem sabia... eu já tinha visto gente tocando violão clássico, mas nem sabia que aquilo era violão clássico. Aí eu perguntei:

-“Você acham que eu devo fazer violão clássico ou violão popular?”

-“Violão clássico, porque você vai ganhar muita técnica”

Aí fui fazer violão clássico para adquirir técnica na Fundação...

FP – Aí você voltou para a Fundação.

RN – Lógico, ainda mais se você quer fazer violão clássico você vai para a Fundação, não tem outro lugar melhor e realmente não tinha. Além de ser a Berenice

minha prima ainda tem o fato da fundação ser uma excelente escola mesmo! Aí eu fui para lá e quando eu fui matricular o pessoal disse: “violão clássico é um negócio complicado, costuma demorar seis anos”.

FP – Quem eram esses amigos?

RN – Tinha um, em especial, que inclusive estuda composição na Federal... que é o Zé Henrique. Aí eu fui fazer, aí cheguei lá na aula tocando aquelas musiquinhas, até música que eu mesmo fazia. E a Berenice arrumou logo um bom professor para mim, que é um cara que até hoje é meu mestre, que eu respeito muito, chama Eduardo Campolina [também professor da EM/UFGM]. Ele é um cara sensacional... olha que sorte, começando no violão eu tive um professor que... os meus colegas do bacharelado ficam querendo ter aula com ele, mas não dá para ter porque não tem tempo... e eu que comecei com ele.

Ele que me ensinou a amar música, uma coisa muito diferente, não é simplesmente uma coisa superficial.

No interior da Fundação, o capital social possuído (Rodrigo é primo da diretora) é posto em funcionamento e os lucros decorrentes deste fato foram grandes em termos de aquisição de capital cultural, pois Rodrigo pôde estudar com um professor muito conceituado no campo.

O contato com o campo cultural, que até então era praticamente inexistente, intensificou-se.

Muito mais, aí eu comecei a dar muito mais valor, comecei a ver que aquilo era... E na Fundação tem outra coisa, além de eu começar ir a concertos e tudo mais, na Fundação tem uma coisa com música contemporânea muito forte, aí eu comecei a ouvir música contemporânea, já de cara, em um lugar que privilegia muito isso. Não é qualquer lugar que se privilegia isso. Lá têm compositores legais, eles atraem compositores, tem um encontro de compositores e intérpretes Latino Americanos, que vem aquele tanto de gente sensacional..

Rodrigo conduziu seus estudos nessa instituição de forma muito comprometida e, através dela, teve a oportunidade de atuar profissionalmente – com um grupo de violões formados por professores da instituição – em espaços onde tradicionalmente a música erudita é divulgada, mas também em espaços alternativos. Essa experiência profissional foi importante no processo de aperfeiçoamento de sua habilidade, já que para participar do grupo cultural teve que aumentar o tempo dedicado aos estudos.

RN- A Fundação é a minha casa até hoje, lá eu formei um grupo, uma vez eu toquei numa audição e um professor da Fundação me chamou para tocar com ele, esse dia me marcou. Como que pode? Eu toquei bem a ponto do professor me chamar para tocar com ele e daí eu fui tocar em um trio com ele, um cara saiu e eu entrei para substituir o cara, daí a coisa realmente... Aí eu comecei a aprender muito, com o Guilherme, que é professor e com o Ailton, que é outro cara que... mais velho também. Eu lembro que foi um aprendizado pesado tocar com eles.

FP – E vocês apresentavam?

RN – Apresentamos muito, ensaiando duas, três vezes por semana, então assim, para mim eram aulas ensaiar com eles.

FP – Aonde vocês se apresentavam?

RN – A gente apresentava em Festival de Inverno, concertos na UEMG, na Assembléia... O que desse para a gente fazer a gente fazia. Ia tocar em uns lugares... tipo assim, a gente fez um trabalho com a professora da escola de direito: Direito e Música, e a gente ia lá tocar para os alunos do Direito para ilustrar a história da música. Isso é só um exemplo, tem mil coisas, a gente tocou pra caramba, em vários lugares.

A gente não está tocando mais, acho que eu mesmo não fiquei satisfeito... no início eles eram um exemplo para mim e mais tarde eles se tornaram uma coisa que eu não queria ser. Enquanto músicos... eles tinham um som poderoso, eles liam bem...

FP – Vocês tocavam o quê?

RN – A gente tocava de tudo, de Hermeto Pascal a Bach, tocava Laurino Almeida, outros autores desconhecidos alemães, Richard Cline. Tocava de tudo, qualquer coisa que aparecia para três violões e outras. Tínhamos um repertório maravilhoso.

Nos tempos da juventude, Rodrigo compartilhava da linguagem musical na maioria dos espaços sociais pelos quais transitava. Além de frequentar a escola de música e trabalhar como músico, a prática cultural entre familiares também prosseguiu. Seus irmãos também começam a estudar música na Fundação de Educação Artística o que significou um importante motivador ao desenvolvimento das habilidades musicais, já que através das relações fraternas pôde trocar informações acerca do processo de aprendizagem que estavam vivenciando, além de praticarem juntos.

Isso é uma coisa que eu não podia deixar de mencionar porque meu irmão apesar dele ter seguido meu exemplo eu também tive ele como exemplo também, porque ele sempre estava lá em casa tocando. É muito bom isso. (silêncio) Às vezes a gente tocava músicas diferentes, mas quando ele ia tocar e ele já tocava e a coisa fluía... uma coisa assim, você tem uma relação afetiva com aquela música. Você está acostumado a ouvir alguém tocando ela dentro da sua casa. Isso tem muito a ver! Tocar uma música...

FP – Aí você começou a escutar os Bach da sua mãe?

RN – Aí...! Puts! Aí que... Mais ainda eu comecei a ver que aqueles discos que tinham lá eram sensacionais.

Isso foi bom para mim, ter o meu irmão tocando dentro de casa... e ele tocava bem também, ele tocava um pouquinho abaixo do meu nível, mas sempre era uma

referência para mim...

Aos 21 anos Rodrigo saiu da Fundação de Educação Artística para ingressar no curso de bacharelado em Violão da Escola de Música da UFMG.

- **Antônio-**

Como verificamos anteriormente, até a adolescência, a relação de Antônio com a música perpassava pelos ensinamentos da avó e da irmã e era potencializada através de sua dedicação espontânea e descomprometida ao piano. Aos 13 anos Antônio ingressou, orientado pela avó – que mais uma vez esteve mobilizada na transmissão de sua herança cultural – em aulas de violão com professor particular.

Com uns 13 anos. Toda quinta feira eu ia para casa dele, ficava horas lá, ele me mostrando a coisa. Aí minha avó comprou um violão para mim e estudava muito (incompreensível), do jeito que tinha lá.

Quando começou a estudar música, a prática musical, que antes era informal, espontânea e se dava como diversão, passa a ser significada como saberes a serem adquiridos com dedicação e comprometimento. Antônio estudou com o professor de violão clássico durante quatro anos.

Aprendi com ele. Aí, a partir do momento que eu aprendi a ler partitura, comecei a levar o piano sozinho. Botava as coisas lá e lia, minha vó achava o máximo, tudo que minha avó sempre quis foi ler partitura, ela não consegue, toca tudo de ouvido. E achava o máximo eu ler. Fazia aula de violão e lia no piano. Na verdade é uma coisa simples, porque o piano é muito mais óbvio que o violão. Muito mais fácil de tocar. Minha mãe fazia aula de piano. Não sei porque... minha vó sempre oferecia para fazer aula de piano, não sei se eu não queria, não sei se ela insistia muito também. Eu sei que aconteceu do violão, não sei porque cargas d'água.

Após os quatro anos de estudo de violão clássico, Antônio trocou de professor, estratégia educativa corriqueira na formação de músicos eruditos, como poderemos verificar também no caso de Luana. A mudança de professor representou a superação de uma etapa na hierarquia dos conhecimentos. Tal superação acarretou em um aumento dos investimentos econômicos e temporais por parte do sujeito e sua família, devido às limitações culturais em sua cidade, Antônio tinha de se deslocar a outras cidades para estudar com os novos professores.

E eu viajava para lá [Pouso Alegre] toda semana, toda segunda feira, para fazer aula

com o João Argollo, que é um cara de Aracaju, mas mora no sul de Minas há muito tempo, dá aula no conservatório de Pouso Alegre e dava aula em São Paulo e eu viajava para lá toda semana. Que eu tinha um violão simples, aí meu professor Marco Antônio ele conseguiu, através de contato comprar um violão artesanal. Eu já tinha um violão melhorzinho.

Nesses tempos Antônio dedicava grande parte de seu tempo livre ao estudo da música, além disso investia sua renda mensal – nesta época também começou a trabalhar como secretário no espaço cultural em que fazia aulas de pintura – em bens culturais relacionados com a música, como cds, acessórios e aulas particulares. Os custos da formação também foram pagos por meio da ajuda da avó.

FP – E o estudo da música te tomava muito tempo?

AC – Tomava um tempo razoável. Eu estudava de manhã e à tarde eu... não que eu ficasse tocando a tarde inteira, mas eu lembro de tarde que eu ficava na frente do espelho, no quarto da minha irmã tinha um espelho enorme. Lembro de eu ficar na frente do espelho horas estudando, olhando, tocando, doendo... investindo muito nisso. O encordoamento, um negócio que fica caro de violão, trocava muito, estava sempre trocando, um negócio que hoje eu não faço mais, porque hoje está muito mais caro, na época custava 9 reais, hoje custa 37. Lembro que tudo quanto é dinheiro que sobrava eu comprava CD. Acabou tendo esse violão que minha vó comprou para mim, que na época custou mil reais, aí depois acabei trocando o violão e comprei outro de dois mil. Então tinha esse investimento...

Suas práticas culturais não se reduziam às aulas e aos estudos do violão. Antônio também participou de grupos culturais, como o grupo de música antiga e do coral de sua escola. Participando destes grupos ficou conhecido uma vez que eram poucos os violonistas atuantes nessa cidade.

(...) já tinha um grupo de música antiga na cidade, barroco, renascença, essas coisas. Flauta doce, gente mais nova que eu, que tinha uma professora de flauta. Tinha esse grupo, aí entrei no grupo para tocar violão, para acompanhar.

E isso foi muito significativo na minha formação, porque eu tive que ler muita coisa, eles me davam o negócio na hora, em casa eu estudava as partituras de flauta para fazer alguma coisa no violão. Nisso eu fui ficando mais ou menos conhecido, nas apresentações do grupo eu estava lá tocando, alguma coisa que estudava com o Marcão tocava sozinho lá...

FP – Aonde vocês tocavam?

AC – Às vezes em igrejas, alguns eventos que chamavam, não lembro de nada específico.

FP – E você não participava do grupo de musicalização da escola?

AC - Depois eu comecei, porque eu entrei no primeiro ano e já não tinha musicalização, era só até oitava série. Quando eu entrei no primeiro ano comecei a tocar com esse pessoal mais novo. Eu acabei nas turmas menores, comecei a acompanhar eles, tinha um evento nos dias dos pais, eles iam tocar e me chamavam para tocar com eles e isso acabou que eu fui ficando conhecido: “o menino que toca violão”. E era meio que uma coisa única, era só eu... dava para contar nos dedos de uma mão quem era conhecido por tocar violão clássico. Era eu mais o Pedro Fernandes, filho de um maestro de lá, mais velho... Eram nós dois, éramos a referência lá. Nós não tínhamos muita referência de mais nada.

Mas, Antônio não limitou suas práticas culturais no âmbito do gênero erudito. Utilizou o capital cultural adquirido nas aulas de violão e no grupo de música antiga para interagir com seus pares através da cultura musical juvenil. Entre os pares participava de rodas de violão, festas, chegou a montar uma banda de Rock. Esses momentos significaram, mais que uma experiência de aprendizagem da linguagem musical legítima, um espaço de sociabilidade e diversão que atendiam às demandas simbólicas, identitárias e sociais de Antônio.

Cidades que existiam maior – engraçado lembrar disso – alguns colegas de uma cidade que chamava Pedralva, que é bem menor que Itajubá. Tem uma coisa de todo mundo tocar violão, todo mundo se envolver com banda, pessoal adorava Beatles, eu adorava Legião Urbana, tocava de tudo. E eu comecei a mexer com esse pessoal, que eu não vivia muito isso lá em Itajubá antes. Comecei a mexer com essas pessoas, a ir a cidade deles. Mesmo eles tendo esse desenvolvimento, eu ainda era um cara diferente, porque eu estudava violão clássico, uma coisa que ninguém estudava. Eles tocavam violão popular. E adoravam o fato de ter eu presente sempre... tinha a roda de violão e eu comecei a participar, aprender a participar daquilo. Aí tinham momentos que eu tocava sozinho, que todo mundo babava: “Nossa, Lindo!”

AC - Nas festas em Pedralva, nas repúblicas desses amigos de fora que moravam em Itajubá. Formamos essa banda, comecei tocando guitarra, comprei uma guitarra bem vagabunda que eu tenho até hoje. Depois na falta de um baixista comecei a tocar contrabaixo, não tinha contrabaixo, tocava um emprestado. Adorei tocar contrabaixo, adorava! Achava o máximo!

FP – E vocês tocavam o que nessa banda?

AC – Rock nacional, Pop-Rock: Jota Quest, Skank, muito Raimundos, muito Charlie Brown.

FP – E você gostava?

AC - Gostava. Eu nunca tive CD dessas coisas.

FP – Você tinha CD de quê?

AC – Tinha alguns discos de violão, muitos de música clássica e esses padronizados que a gente acha em supermercado, que os que a gente acha lá em Itajubá. Tinha mais de MPB, muito mais. Coisas que geralmente pessoas da minha idade não ouviam. Se eles ouviam alguma coisa de MPB era Marisa Monte, aquela febre! Eu ouvia muito Tom Jobim, cantores antigos, tipo Nelson Gonçalves... gostava muito de ouvir, imitar, na escola cantar, todo mundo achava engraçado. Eu tinha voz mais grave. Fingir que estava fazendo declaração de amor para colega meu. Ouvia muito essas coisas. Parei de ouvir o meu Michael Jackson, não que eu parei, eu adorava, até hoje eu sou fã número zero do Michael Jackson! Tenho todos os discos. Comecei a ouvir muita MPB, muita Bossa Nova, muito!

AC – A banda de rock mudou, entra gente, sai gente. Fizemos poucos shows, a gente mais ensaiava.

FP - Ensaiava quantas vezes por semana?

AC – Uma vez.

Este trânsito por várias experiências musicais em vários gêneros e espaços sociais pode ser explicada pelo engajamento e investimento do sujeito, das oportunidades conjunturais, mas também pelas possibilidades oferecidas pelo instrumento que tocava, o violão. Segundo Campolina (2005) este instrumento permite, para aquele que o toca, transitar entre vários gêneros musicais já que é um dos instrumentos mais populares da cultura brasileira. Como para Antônio, na trajetória de Pedro esse instrumento também funcionou como pivot da interação com o universo musical.

- **Luana - *ela não só me ensinou a técnica não, ela me ensinou a mexer com fantasia também.***

Como vimos anteriormente, Luana começou a estudar piano aos seis anos no Conservatório Estadual de Uberlândia e, com dez anos, entrou em uma escola livre de música e nesta permanece até os treze anos. Essas experiências lhe possibilitou, além do desenvolvimento de habilidades, o aprendizado das normas e estratégias necessárias para se construir uma trajetória de sucesso.

Aos 13 anos Luana tinha um projeto definido: seria pianista. Para alcançar tal objetivo sabia que deveria se dedicar muito. Em busca deste projeto, com o apoio financeiro e moral da família, passou a dedicar a maior parte do seu tempo aos estudos do piano, vivendo sua juventude de forma diferenciada dos padrões comuns, já que seu tempo de lazer também era dedicado ao estudo da música.

LB – Desde os 13 até hoje, eu tenho 19, eu estudo muito, muito, muito, muito...

FP – O piano te absorveu totalmente?

LB – Para tocar piano, tem que fazer outras coisas sem ser tocar piano. Tem que ler muito, é... tem que ver filme, tem que achar coisas bonitas nos filmes e nos livros e entender... para poder abstrair e depois passar para a música. É muito difícil você chegar na outra pessoa, por trás disso tem muita coisa. Então tem que fazer muita coisa. Não dá tempo mesmo não!

Na adolescência, Luana envolveu-se ainda mais com o campo da música erudita e intensificou sua dedicação aos estudos do piano. Aos 13 anos, Luana começou a fazer recitais, mais um exemplo da imersão precoce no campo da música erudita. Em um desses recitais, conheceu uma renomada professora de piano da Universidade de Música de Uberlândia, com quem começou a fazer aulas particulares.

(...) com treze anos dei um recital e a Araceli Chacó, que é da Universidade de Uberlândia ela foi ao recital, fiquei conhecendo ela e comecei a ter aula com ela. Ela é excelente, muito boa mesmo! Estudou em Nova York... então, grande parte do que eu sei hoje é por causa dela. Ela não ensinava tocar só o piano não, piano tem muito a ver com fantasia, o piano imaginação, porque... a pesar da afinação estar pronta, você tem que imaginar a dinâmica tem que imaginar o caráter, então ela não só me ensinou a técnica não, ela me ensinou a mexer com fantasia também.

FP- E você ficou quanto tempo com ela?

LB – Fiquei dos 13 aos 17. Mas nisso eu fiz aula em Brasília também, com um professor da UNB.

FP – Por que você foi para Brasília?

LB – Fazia harmonia com um maestro lá da Orquestra de Uberlândia, e ele era professor da UNB e era da orquestra. Aí ele me falou que esse professor era bom, tinha estudado em São Petesburgo... eu sou louca por Rússia! Aí queria saber como era técnica russa, então fui estudar com ele. Eu ia de mês em mês em Brasília. Não era tão regular assim não, às vezes eu ia de dois em dois. Tinha uma aula grande, de umas três horas e depois eu ia embora, no mesmo dia.

No caso de Luana, vemos uma interdependência no processo de acúmulo do capital social e cultural. Foi a partir da interação em uma rede de relação social específica do campo da música erudita, que Luana teve possibilidade de aperfeiçoar sua habilidade, mas também foi porque Luana incorporou capital cultural nos tempos da infância e contava com o capital econômico da família, por isso Luana teve possibilidades de interagir nesta rede.

Luana estudou com Araceli Chacó até os 17 anos, quando ingressou no Curso de Música da UFMG. Mesmo antes de ingressar na Universidade já atuava como pianista em universidades, teatros, festivais, etc.

FP – E você me contou que seu primeiro recital foi com treze anos...

LB – Recital solo, porque antes eu já tinha apresentado, mas tinha dividido com outras pessoas.

FP – Me conta esta experiência.

LB – A gente cria uma expectativa muito grande quando é o primeiro, então fiquei muito nervosa. Aliás, até hoje fico muito nervosa para tocar em público. Isso é normal, todo mundo fica. É uma emoção diferente, é um momento totalmente diferente, aí é hora de você testar concentração, carisma, se no contato com o público você consegue envolver ou não. É uma sensação muito diferente. Sabe essa sensação de arrebatamento? É essa. Para mim é essa. Mas quando a gente está muito nervoso... até uma vez eu li no livro, a sensação é que você ter mergulhado e quando termina o recital é quando você emergiu. É muito ruim quando você não consegue controlar o nervosismo. Mas nesse recital eu consegui controlar. Mas já tiveram outros que eu não consegui controlar, aí é muito ruim, porque você sofre numa hora que não pode sofrer.

FP – Depois você fez outros?

LB – Lá em Uberlândia eu já fiz várias vezes, na Universidade, na (incompreensível) cultural, já dividi recital com outras pessoas. Já toquei em Goiás no interior. E lá foi interessante, porque tinha um piano na cidade e o teatro tem 400 lugares, para uma cidade muito pequena, então, as pessoas nunca tinham visto um piano. Aí é muito bom tocar, porque depois que você termina os comentários são totalmente diferentes né. Tem muito mais a ver com... acho que eles são muito mais verdadeiros, tem a ver se você conseguiu emocionar ou não as pessoas. Não é: naquele compasso seu baixo estava muito forte. Essas coisas. É muito bom quando consegue afetar as pessoas.

FP – E quando você é estudante e faz recitais, você ganha alguma coisa?

LB – Eu nunca recebi não, mas já fiz beneficente.

c) Da escolha da profissão ao ingresso na EM/UFMG

Nesse item demonstrarei como aconteceu o processo de concepção e a vivência do projeto de ingressar na EM/UFMG para cada um dos sujeitos da pesquisa provenientes das camadas médias.

Verificaremos que tal projeto foi experienciado de forma distinta por cada sujeito e suas respectivas famílias, embora poderemos identificar pontos comuns entre eles: 1 - Natali, Rodrigo, Pedro, Antônio não prestaram o primeiro vestibular para o Curso de Música; 2 -

Maria, Rodrigo, Pedro, Douglas, Luana, em graus variados, tiveram que administrar alguma frustração familiar ao anunciarem o desejo de ingressar na EM/UFMG; 3 - Douglas, Maria, Antônio e Natali, ingressaram em aulas de música, seja com professores particulares, seja em escolas especializadas, direcionadas especialmente para o vestibular; 4 - Todos os sujeitos, ao prestarem o vestibular para ingressarem no curso de bacharelado em Música da UFMG, passaram na primeira tentativa.

➤ **A escolha da profissão**

Como pudemos verificar acima, todos os sujeitos durante a juventude atuavam como músicos e dedicavam a maior parte do tempo livre (os tempos não escolares) ao estudo da música. No entanto, quatro destes não optaram pela música no primeiro vestibular para o curso superior. Maria ingressou no curso de Física, Antônio optou por fazer o vestibular para Jornalismo, Rodrigo para Arquitetura e Pedro para Publicidade. Esta primeira opção, decorrente de uma configuração de fatores, os quais não apresentarei neste trabalho, significou mais tarde, quando trocaram de curso, um conflito a ser administrado no cerne da família. Mesmo no caso de Luana e Douglas, que escolheram o curso superior de música como primeira opção, tiveram que administrar a estigmatização da profissão por parte dos familiares. Entre os sete sujeitos pesquisados, somente Antônio e Natali não sofreram nenhuma forma de resistência familiar à sua escolha pelo curso superior de música.

❖ **A escolha da música como profissão: a superação de conflitos subjetivos e sociais**

- **Maria - *Meu pai não aceitava de jeito nenhum, para ele música era profissão de vagabundo.***

Apesar de sua trajetória longa e continua no campo cultural desde os tempos da infância nas aulas de piano, na adolescência com o coral da escola e durante a juventude atuando como cantora profissional em importantes corais, no momento de optar por um curso superior Maria se sentia despreparada para o vestibular da EM/UFMG, assim prestou vestibular para Música na UEMG (Universidade Estadual de Minas Gerais) e para Física. Passou nos dois concursos e optou pelo curso de Física, talvez porque nestes tempos a música

era experienciada por Maria mais como hobby, como diversão, do que como uma possibilidade de profissão. Permaneceu por dois anos e meio no curso de Física, quando, aos 20 anos, ingressou no curso de Bacharelado em canto pela EM/UFMG.

A escolha de Maria por tentar o vestibular para música e trabalhar profissionalmente como cantora, intensificou o conflito com o pai, que não aprovou a escolha da filha. Ele não concebia a música como profissão e a estigmatizava, já que não conhecia o campo profissional da música erudita e, por isso, não o reconhecia enquanto profissão. Diante dessa crença, este pai oprimiu e dificultava através de restrições materiais a bens culturais necessários ao sucesso no campo da música, como instrumentos, discos e livros e cursos preparatórios ao vestibular de música. Quando fez essa opção, a música já havia adquirido o sentido de profissão, já que nessa época Maria dedicava a maior parte do seu tempo às atividades musicais.

Só que quando eu estava no quinto período de Física, aí que eu vi que eu estava trabalhando muito mais com música do que com Física. E a Física é um curso super puxado, exige uma dedicação integral e eu estava vendo que eu estava sendo puxada mais para esse lado da música. Também passei para o Ars Nova, que é um coral muito conceituado. Tem um passado histórico impressionante, já ganhou prêmio de melhor do mundo várias vezes e o pessoal de lá me deu muita força. Aí eu resolvi fazer o vestibular, só que nem pensava em largar a Física não, porque vestibular para música são muitas poucas vagas. Quando eu fiz vestibular para Física só tinha uma vaga para canto lírico. Falei: “gente, nunca que eu vou passar, uma vaga só!” No ano que eu tentei foram três vagas, aí acabou que eu fiz... queria terminar o curso de Física, mas queria ver como era o vestibular. Acabou que eu passei, essa base que eu tive com piano me deu uma estrutura muito boa de teoria e logo que eu mudei para BH já vim fazer aula de canto lírico. Logo que eu passei, no segundo semestre, fiz dois cursos juntos, só que aí eu vi que tinha que seguir pela música mesmo.

Quando eu resolvi trabalhar com música mesmo, foi um auê. Meu pai não aceitava de jeito nenhum, para ele música era profissão de vagabundo. Igual eu te falei, quando fui fazer vestibular tinham só três vagas, eu achei que não ia passar de jeito nenhum. Estudei pra caramba! Passei em primeiro lugar. Aí liguei para o meu pai para contar para ele: “-Pai, passei em primeiro lugar em canto!”, ele falou: “-Grandes coisas, curso de vagabundo!” Desse jeito, enquanto eu não comecei a ganhar dinheiro com isso ele não aceitou isso como profissão.

FP – Por que isso?

MC – Da formação dele mesmo, a mãe dele era muito rígida, ele apanhou demais quando era criança. Diferente, a cabeça dele é muito mais fechada, minha mãe também foi criada na roça só que é outra mentalidade. Igual ele falava: “- Vai cantar em bar”, para ele a profissão de cantora, mesmo sendo lírico, acho que ele nem importava se era lírica ou não, era quase uma prostituta, vai ter que trabalhar na noite, vai ter que trabalhar em bar... Mas de uns tempos para cá... ele que sustenta a casa, mas eu não tenho que pedir dinheiro para ele, porque o que eu ganho com música já dá para eu pagar meus cursos, comprar instrumentos. Começou a aceitar, já não critica mais, foi até escutar um concerto ou outro. Porque antes ele não gostava muito da coisa.

FP – Deve ter sido difícil para você.

MC – Nossa, demais!

A aceitação (relativa) do pai em relação à profissão da filha só ocorreu quando ela começa a “ganhar dinheiro” com música. Essa é uma demonstração de que a frustração pela escolha da filha foi decorrente do cultivo da representação social negativa da profissão por parte do pai, mas tenho a hipótese que também foi por uma frustração em relação ao fracasso de seu projeto de perpetuar sua posição social e preservar as conquistas que lhe foram caras, já que ele é proveniente das camadas populares.

- **Rodrigo - *Meu pai ficou preocupado, quando eu decidi isso, ele me levou para tomar uma cachaça para a gente conversar ...***

Após a conclusão do ensino médio, Rodrigo optou por ingressar no curso de Arquitetura da UFMG, atitude compreensível, já que desde a infância estabeleceu uma relação significativa com a profissão da mãe, que é arquiteta. Mas, em pouco tempo, o incômodo surgiu como consequência da contradição entre o dever associado ao curso de Arquitetura e o prazer associado às práticas musicais.

(...) comecei a me aprofundar na música e fiz dois anos e meio de arquitetura, mas nessa altura eu estava em um ponto que eu queria tocar violão o dia inteiro! Eu adoro arquitetura até hoje, mas nessa época eu fiz questão de odiar, porque era uma decisão... eu tive que abandonar o curso e para você fazer uma decisão dessa, sair de um curso para fazer outro, você tem que criar um mecanismo de defesa e o meu foi odiar arquitetura.(...)

A decisão de Rodrigo de trocar de curso ocasionou uma preocupação por parte do pai, quem sempre financiou os seus estudos. Tal preocupação foi passageira e pontual, já que a opção pela música não representou um total distanciamento do projeto do pai, que era ter seus filhos formados em ensino superior. Além disso, o ingresso de Rodrigo na EM/UFMG não representou uma ruptura com os valores dos pais, que, como pudemos verificar, sempre incentivaram o contato com as artes e o desenvolvimento das habilidades artísticas de seus filhos. O tutor aceitou o projeto do filho e o continuou apoiando incondicionalmente.

Aí, eu saí da arquitetura e fiz vestibular para música.

FP – E isso foi difícil? Essa transição?

RN – Foi um pouco, mas nem tanto. Meu pai acha que eu fui corajoso, mas eu acho que eu seria corajoso se eu continuasse na arquitetura, não era o que eu queria fazer.

FP – Houve resistência familiar?

RN – Sempre tem, como meus pais sempre foram liberais, no bom sentido, sempre deram liberdade para a gente escolher. Meu pai ficou preocupado, quando eu decidi isso ele me levou para tomar uma cachaça para a gente conversar ...aí pronto, eu convenci ele em uma conversa que era isso mesmo. Eu estava tão indeciso, que eu não sabia se eu ia fazer música ou belas artes quando eu sai... mas lógico que era música.

FP – Mas seu tempo todo era dedicado ao violão.

RN – Também, eu desenhava muito. Na arquitetura, como tinha essa ênfase nas artes plásticas, eu também desenvolvi muito esse lado, então eu fiquei achando que podia ser, mas não, eu queria música mesmo...

FP – Quando você decidiu quantos anos você tinha?

RN – 21 anos, mais ou menos.

RN – Entrar na Escola de Música foi a minha decisão selada de ser profissional, porque... eu entrei falando “é isso aí e pronto”. Não queria... aquela coisa romântica: Chico Buarque fez arquitetura e virou músico e mil outros que fizeram qualquer outra coisa e viraram músicos. Isso é uma coisa circunstancial, eu não queria formar em arquitetura para depois falar que eu formei, então eu já sai de cara e falei: “Vou fazer música e pronto”

- **Pedro: *Por que o Pedro vai largar o jornalismo e fazer música?***

Ao terminar o ensino médio, Pedro ingressou no curso de Jornalismo na PUC - MG, cursou quatro semestres e o abandonou para ingressar no curso de bacharelado em Composição da EM/UFMG: *Fiz dois anos de curso. A melhor coisa que eu fiz na PUC foi uma trilha sonora.* Poderíamos dizer que o interesse e a dedicação pela música começaram a prejudicá-lo na universidade, mas na realidade o contrário faz muito mais sentido, já que, nessa época, além de estudar flauta, também começou a estudar clarineta e piano, ou seja, estava e desejava estar completamente dedicado à música enquanto o curso superior de Jornalismo era vivenciado como uma obrigação.

Então eu levava a flauta na universidade, eu me desviei, na própria Universidade eu me desviei. Chegou um período que eu percebi que queria estudar música mesmo e comecei a não frequentar mais as aulas. Ia pegar ônibus: “se passar primeiro o

ônibus da Fundação vou pegar esse ônibus, se passar o outro, pego o outro”. Era uma roleta russa mesmo. Daí eu comecei a não ir mais, comecei a tomar bomba nas matérias, “não vou deixar meus pais pagarem faculdade para mim e eu não ir, vou entrar num cursinho”. Daí liguei para meu pai da rua e disse: “-Pai eu quero fazer música, não tô conseguindo, jornalismo para mim não presta, tem dois anos que eu estou lá e não entendi nada”. Ele me deu o maior apoio, foi incondicional o apoio dele: “-Tô contigo, te apoio no que for necessário, te apoio no que for necessário, se você quer fazer música mesmo vai em frente, você tem que lutar por aquilo que você quer...” Foi um apoio incondicional. Minha mãe manteve uma certa distância com relação a esse apoio. A princípio ela achava [fala em voz muito baixa] “porque o Pedro vai largar o jornalismo e fazer música”...

FP –E qual era o argumento?

MC – Nenhum. Apenas desconhecimento com relação ao futuro do profissional dessas duas áreas e optando por uma que fosse mais segura. Acho que não é. Não é. Não tenho a mínima dúvida disso.

Como Rodrigo, Pedro, buscou a aprovação do pai no momento da decisão pela troca de curso, talvez porque foi este que sempre financiou seus estudos. Sua mãe, que sempre esteve engajada e mobilizada em sua formação musical, contraditoriamente se opôs ao projeto de Pedro de ingressar no curso superior de música. De acordo com o relato de Pedro, podemos perceber que a oposição à escolha do filho, esteve mais relacionada com o medo deste não conseguir, com a profissão de músico, perpetuar a posição social da família (principalmente em termos econômicos) do que uma aversão cultural e simbólica à profissão. A insegurança da mãe pode ter sido consequência de sua própria experiência com trabalhos no campo da música, estes foram esporádicos e passageiros e não lhe proporcionaram uma autonomia econômica.

• **Antônio: *E a família acreditando que eu ia para a faculdade estudar engenharia e ser o futuro Maurílio (seu pai).***

Para Antônio, a escolha por um curso superior de música representou mais um conflito pessoal do que familiar. Quando terminou o ensino médio optou por fazer o vestibular para o curso de jornalismo, mas antes do vestibular, mudou sua escolha e decidiu continuar estudando música para se preparar para as provas específicas exigidas no processo de seleção do vestibular. Contudo, a decisão pelo curso superior de música não o fez desistir de prestar o vestibular para jornalismo, concurso que fracassou pois, segundo Antônio, não se empenhou o suficiente. Esta foi a primeira vez que Antônio experienciava uma situação de fracasso escolar.

FP – Você nunca pensou em ser músico?

AC – Ser músico foi um negócio que veio muito para frente, terceiro ano colegial mesmo. Eu estudava muito, lembro o momento, onde que foi o insight. Minha irmã já estudava em Campinas; eu estava no meu quarto e ela estava visitando a gente. Eu estava no meu quarto estudando, louco, lendo minhas coisas, escutando meus cds, aquela parafernália. E minha irmã entrou assim e tirou onda com a minha cara...

Eu ia fazer vestibular para jornalismo, sempre gostei de escrever, escrevia muito, alguns colegas meus escreviam, tinha alguns projetos de escrever livro junto, chegamos a colecionar textos para lançar um livro, isso era sétima, oitava série, e eu continuei escrevendo muito, crônicas, depois segundo ano colegial foi uma fase de muita poesia. Eu escrevia o dia inteiro, na aula, você pega minhas apostilas da época, todas rabiscadas de coisas que eu inventava e as pessoas achavam o máximo, adoravam as coisas que eu escrevia. Nossa eu escrevia muito! Sempre gostei muito. Aí ia fazer jornalismo, marcado de fazer vestibular aqui [na UFMG]. E a minha irmã entrou no meu quarto, um belo dia, e viu eu envolvido com aquilo e falou: “Você vai acabar que nem um colega meu”. Um colega dela da Ciências Sociais que tocava violino o dia inteiro e acabou se enveredando para o lado da música, largou a Ciências Sociais e foi fazer música. “Você vai acabar igual esse meu amigo, você vai fazer outra coisa e depois não vai agüentar e vai acabar caindo para o lado da música.” Aí me veio o insight: “quanta coisa que eu já fiz por causa da música, tudo que eu faço é em função... de comprar CDs, de comprar corda, esses movimentos que eu tenho”.

Antônio sempre alcançou o sucesso escolar se destacando nas áreas das exatas, o que culminou no cultivo de uma expectativa entre seus pares e familiares de que seria o herdeiro intelectual do seu pai, engenheiro bem sucedido. Assim, a escolha pela música significou uma ruptura tais expectativas. Mas, apesar disso, a família não o oprimiu e aceitou a sua escolha.

A gênese do projeto profissional voltado para a música surge em decorrência de anos de dedicação e investimento em prol do desenvolvimento de sua habilidade. Ao passar no vestibular para estudar violão na Escola de Música da UFMG, a família o apoiou financeira e moralmente para que ele se mudasse de Itajubá para Belo Horizonte.

❖ Música como profissão

Entre os sete sujeitos, Douglas, Luana e Natali prestaram o vestibular para música logo após o término do ensino médio, quando tinham 17-18 anos. Ao optarem pelo curso de música não tiveram que lidar com grandes resistências familiares, mas subjetivamente viveram o conflito da escolha, com exceção de Douglas. Luana objetivou este conflito ao

prestar vestibular para Medicina e Música, para Natali a dúvida pela profissão ocorreu no nível da subjetividade, pois estava em dúvida entre a Música e a Arquitetura; já Douglas teve que lidar com a estigmatização da profissão pelos familiares, mas este fato não abalou o projeto que ele havia elaborado para si, ser Regente.

- **Douglas –na sexta série eu já tinha decidido que eu ia fazer regência**

O projeto de ser regente começou a ser elaborado quando Douglas entrou no coral da escola, aos 11 anos. Apesar de não saber o que realmente significava ser regente e o que seria necessário para objetivar este projeto as experiências vivenciadas no e com o coral foram muito significativas em termos de sociabilidade, além de ser definidor também da identidade, negociada entre pares e familiares. Nesse contexto, a escolha por ser regente significava dar continuidade à experiência, além de significar uma perpetuação da maestrina, que ele tanto adorava.

Aí a regência surgiu como uma brincadeira no meio disso tudo, além de eu gostar muito dela. Na sexta série no lançamento desse cd... Eu gostava de imitar a Sueli na frente dos meninos, na hora que ela saía, essas coisas de criança. A hora que ela saía da sala eu ia para frente e começava a imitá-la. E os meninos achavam engraçado a gente se divertia e um dia ela me pegou fazendo isso. Aí ela falou “a menino danado, agora você vai ver também”. No lançamento do CD ela me colocou brincando, colocou uma peruca a Mozart, aquele trem branco cheio de cachinhos caindo, colocaram uma fantasia em mim. Aí me colocaram para reger, tinha uma encenação, eu tinha que ficar no palco, era uma coisa muito engraçada, aí eu regi uma música e aí voltava normal para a apresentação e tudo mais. E eu acho que aquilo alí que me fez impulsionar ainda mais a ser regente.

A escolha pela profissão, que a princípio se deu mais no âmbito lúdico, da imaginação e do desejo, foi se objetivando ao longo da trajetória de formação de Douglas, que foi conduzida por ele no sentido de concretizá-la. Desde os 15 anos, quando ingressou no ensino médio, Douglas começou a se preparar para as provas do vestibular para regência da EM/UFMG.

A família de Douglas sempre esteve distante de suas práticas culturais, mas durante a fase em que Douglas esteve engajado na preparação para o vestibular, a família possibilitou, mesmo que com algumas resistências, que Douglas tivesse acesso aos saberes necessários ao sucesso. Acredito que essas pequenas resistências têm mais a ver com o projeto familiar para Douglas baseado na perpetuação da posição social através de uma profissão que tradicionalmente proporciona status social; com o desconhecimento acerca do curso e com as

dificuldades do processo de seleção dele do que com a tentativa de dificultar o sucesso para o vestibular.

- **Luana - *Já fazia muito tempo que eu sabia que ia fazer piano***

A trajetória de formação musical de Luana, sempre respaldada pelo apoio econômico e moral da família, foi ininterrupta e constante desde a infância ao ingresso na EM/UFG. A escolha por ingressar no curso de bacharelado em Piano da EM/UFG representou um prolongamento de um projeto cultivado e vivenciado durante 12 anos por ela e por sua família. . *Já fazia muito tempo que eu sabia que ia fazer piano, aos 14/15 anos já sabia.*

FP – E sua mãe, sua família, como se relacionavam com sua decisão?

LB – Minha mãe sempre me apoiou, nunca tive problema com isso não. Quando chegou na época do vestibular, eu prestei... eu não ia estudar música lá em Uberlândia não, aí fiz medicina, aí eu passei.

Aí todo mundo ficou assim: “Ah, porque você não faz medicina e música?” Só que não dá, tem que estudar muito, então só nesse momento eu tive uma cobrança, mas antes nunca teve.

Apesar da aceitação e apoio familiar, a crença pela hierarquia social das profissões se explicita entre a família quando Luana se nega a cursar o curso de Medicina e segue coerente ao seu projeto de ser pianista profissional.

- **Natali - *A única coisa que eu quero fazer na minha vida é música***

Quando voltou do intercâmbio estudantil, aos 17 anos, Natali deveria escolher o curso superior, neste momento se viu entre a escolha do curso superior de Música e de Arquitetura. Essa dúvida aconteceu apenas no plano da subjetividade, ou seja, Natali nem ao menos chegou a se inscrever em qualquer vestibular para Arquitetura.

A escolha de Natali pelo curso superior de música aconteceu de forma tranqüila no cerne da Família.

FP – Essa decisão pela música foi quando, a decisão de ser profissional.

NC – Antes de eu ir, o Anor, que é o coordenador da parceria sempre me chamava: “-Vão pra lá.”, só que era de noite e eu baixar lá na UFMG de noite não tinha jeito. E ele sempre falava: “-Por quê você não faz vestibular para música?” Eu já estava pensando, até porque não tinha nada que eu queria fazer além de música. Sempre quis fazer arquitetura, mas não queria, nunca me vi como arquiteta. Quando voltei do intercâmbio falei: “-Agora tenho que decidir”. A única coisa que eu quero fazer na minha vida é música, pensei em várias coisas mas... não teve jeito.

➤ **Preparação para o vestibular**

A seguir discorrerei sobre as estratégias utilizadas por cada um dos sujeitos ao se prepararem para as provas específicas do vestibular ao curso de música da UFMG. Todos os sujeitos pesquisados concluíram o ensino médio em escolas da rede particular de ensino, porém nenhum se preparou para as provas específicas nestas escolas.

Maria, Douglas, Antônio e Natali ingressaram em aulas particulares a fim de se prepararem para as provas específicas do vestibular para música. Luana, Pedro e Rodrigo continuaram com os seus estudos normalmente; Rodrigo e Pedro na Fundação de Educação Artística e Luana com os professores que vinha estudando desde os tempos da adolescência. É interessante destacar que os sujeitos que ingressaram em aulas particulares, nesse momento, tiveram suas trajetórias de formação musical marcadas pela participação em grupos culturais.

- **Maria – Bacharelado em canto**

Ao mudar-se para Belo Horizonte, Maria sentia-se despreparada para prestar o vestibular da Escola de Música da UFMG, com intuito de aperfeiçoar suas habilidades para atuar no como cantora lírica começa a fazer aulas com professores particulares, profissionais renomados. Após ingressar em corais importantes e conceituados, como o Ars Nova, começou a atuar como cantora. Por meio dessas experiências, acumulou capital cultural e capital social. Conheceu e se relacionou com músicos eruditos, com os quais, em aulas particulares, pôde se preparar para o vestibular para Canto da UFMG.

O acesso aos professores particulares teve dupla função, aperfeiçoar sua habilidade para atuar profissionalmente como cantora e para preparar-se para o vestibular da EM-UFMG, projeto que vinha sendo cultivado na medida em que se envolvia com o campo profissional da música erudita.

(...) esse povo do Coral Ars Nova que eu entrei depois que eu vim morar aqui em

BH eles estava muito no meio musical, porque tinham vários profissionais da área lá nesse coral, aí que eles me indicaram os professores mais adequados para seguir nessa linha. (...)

FP – E você fez quais cursos aqui?

MC – Quando eu vim para cá comecei a fazer aula particular de canto, só que as aulas são muito caras, uma hora de aula varia de 50 a 100 reais, dependendo do professor. É puxado demais. Porque o canto coral é totalmente diferente do canto que a gente estuda para fazer professoria. A técnica é outra. O coral foi legal porque me deu uma orientação boa, agora não tem jeito de uma pessoa que canta em coral ser cantora lírica. O estudo é outro, a técnica é outra, tem que fazer exercício diariamente mesmo, exercício de respiração de postação. E tem que fazer aula com um professor que tem alguma experiência. Fiz aula com Heliane Fujioli, com Zé Carlos Leal, com Elizethi. A Heliane era regente do coral do Palácio das Artes na época e ela foi minha maestrina no coral da COPASA. Aí eu fiz aula com ela. O Zé Carlos também era um cantor muito famoso, cantou várias óperas no Palácio das Artes e esse povo do Coral Ars Nova que eu entrei depois que eu vim morar aqui em BH eles estava muito no meio musical, porque tinham vários profissionais da área lá nesse coral, aí que eles me indicaram os professores mais adequados para seguir nessa linha.

Porém, mesmo com toda a dedicação e desejo, Maria teve dificuldade para pagar as aulas particulares, que eram muito caras, sendo que cada vez menos dispunha do apoio financeiro do pai, que, como pudemos constatar anteriormente, era contra o projeto de ser cantora da filha. Para superar essa dificuldade começou a vender doces na escola, atividade que representou uma fonte de renda para continuar aperfeiçoando sua habilidades musicais.

- **Natali – Bacharelado em Trombone**

O caso de Natali é bem diferente dos demais, pois o instrumento que vinha tocando e estudando desde a adolescência não é contemplado na EM/UFMG. Para ingressar nessa Universidade teve que estudar outro instrumento. Escolheu o trombone e essa escolha significou um grande investimento financeiro e de tempo para Natali e sua família. Primeiramente porque teve que comprar um trombone, depois porque teve de fazer aulas particulares para adquirir a técnica do instrumento, além das aulas de teoria necessárias para as provas específicas do vestibular, que não foram contempladas nas bandas das quais participou.

Estas “faltas” foram compensadas através de um processo intenso de preparação para o vestibular. Porém, não podemos entender o sucesso alcançado neste processo apenas como consequência da dedicação de Natali e do investimento econômico familiar, mas é preciso considerar a conjuntura sociocultural em que tal processo se desenvolveu. Quero

chamar a atenção para um fato central no processo de formação de Natali. Desde as suas experiências na banda da escola, esteve “próxima” à EM/UFMG, devido à parceria entre a Banda da Escola e a Escola de Música da UFMG. Na banda, Natali tinha aula de música com o professor de Trombone da EM/UFMG e através deste contato conheceu uma estudante do curso de Trombone dessa instituição, com quem se prepara, em aulas particulares, para a prova específica do vestibular.

FP – E como foi o vestibular?

NC – Foi tranquilo, fiz na UEMG, mas lá não tinha nada, aí fiz Flauta Doce, porque lá tinha prova de teoria. Não passei, porque nunca toquei flauta doce, eu toco, mas não toco! Foi bom que eu tive uma experiência de prova teórica, de escutar. O vestibular de música a primeira etapa é igual para todo mundo e tem prova de percepção, é múltipla escolha também.

FP – Essa prova é igual para todos os alunos?

NC – É. E tem duas peças no trombone, uma de livre escolha e outra lá... Fiquei estudando até morrer. O Paulão morreu, que era professor de Trombone, o Marcos Flávio, que entrou no lugar dele tinha me dado aula lá no Dom Silvério já, aí ele falou- porque tem o coral de trombone toda quarta feira- : “-Vem assistir, vem tocar com a gente.” eu não queria tocar porque não tocava ainda, comecei a pegar aula com a Joelma, que é a outra única mulher que tem, são duas, eu e ela. Todo sábado tinha aula com ela. Aí acabou que eu passei. Na segunda etapa... não fiquei muito nervosa. É estressante o vestibular, eles colocam a gente no auditório, maior calorão, vai estressando todo mundo. Aí depois você chega na sala e tem três pessoas olhando para sua cara e tem uma câmera na sua frente, eles filmam tudo. Na segunda etapa estava com mais medo, que era prova de solfejo, que eu tinha começado a estudar a pouco tempo, ditado, tem que escutar a música e escrever; percepção. Aí que eu fiquei mais nervosa, mas acabou que deu tudo certo.

- **Douglas - Bacharelado em regência**

O tempo de preparação de Douglas ao vestibular ocorreu desde sua entrada no primeiro ano do ensino médio, dos 15 anos aos 17 anos, quando ingressou na EM/UFMG. Através do Vox Pueri, vai pela primeira vez na Escola de Música da UFMG, para a apresentação de Carmina Burana. Assim, descobre o curso de extensão oferecido na Escola, no qual se inscreve, com o intuito de aperfeiçoar seus conhecimentos de técnica e teoria musical necessários para o vestibular para o curso de bacharelado em Regência pela UFMG. Nos corais dos quais havia participado não teve a oportunidade de aprender todas as habilidades necessárias às provas específicas para o vestibular. Ingressou também em aulas particulares de piano e regência. A preparação para o vestibular exigiu um enorme investimento econômico por parte da família e uma imensa dedicação por parte de Douglas.

Mas estes fatos não foram suficientes para explicar a sua aprovação no vestibular. Não podemos ignorar a conjuntura em que se desenvolveu este processo de formação, no curso de extensão da EM/UFMG e com professores particulares que também eram docentes desta Universidade.

Aí eu falei “eu vou fazer, eu preciso estudar piano, porque agora eu descobri que eu preciso saber piano para fazer regência”. Então eles falaram “então vai, começa a estudar”, então só no primeiro ano que eu comecei a estudar piano, aí depois eu comecei estudar teoria.

Aí quando eu estava no segundo ano, aí eu comecei a fazer regência com ela [Sueli, maestrina do coral da escola]. Escondido dos meus pais. Por que, o quê que acontece? Meu pai já estava pagando o piano e a teoria e ele disse que não ia pagar aquele ano para mim regência não. Que ele iria pagar só quando eu estivesse no terceiro ano.

FP – E era caro?

D – É um preço bom por aula, é um preço bastante bom por aula.

Fazia piano, que já era um preço alto e fazia o curso de extensão na Escola de Música, que não era um preço tão alto assim, mas era um valor a mais.

FP – E o piano? Fazia lá?

D – Não, fazia particular. Com a professora que chama Maria Lígia.

Aí eu tinha uma mesada que eu tinha juntado, porque eu nunca fui de sair, eu saía com meus amigos de vez em quando. Sempre que eu ganhava dinheiro de aniversário eu guardava, então eu tinha umas economias. Então eu comecei a fazer aulas com a Iara, ela acreditava que quem tava pagando era meu pai, meu pai nem sabia. Eu fazia aula com ela de 15 em 15 dias, porque eu tinha calculado que para eu fazer aula com ela até o final do ano... de 15 em 15 dias dava para eu pagar. Aí no terceiro do ano meu pai pagaria. Ele iria pagar como se fosse a primeira vez! (risos).

E minha mãe, ela mexe na área de paisagismo, dos meus irmãos aqui em casa eu era o que mais ajudava ela lá nessa questão, então ela me pagava em aulas. Ela me ajudou muito nisso. Então eu ia fazer alguma coisa de decoração em casamento com ela, então ela me pagava assim “Douglas te dou duas aulas de regência”. Então ela foi me ajudando, aí no terceiro ano meu pai pagou.

FP – Você mudou de escola para se dedicar mais?

D – Quando eu me decidi que ia fazer aula com a Iara eu convenci meu pai a deixar a mudar de escola, por que eles só queriam que eu mudasse no terceiro ano. Não queriam que eu saísse do Santo Antônio não. Por que é um colégio muito bom. Aí eu falei “ah pai, se é para mudar no terceiro que mude agora, eu já eu tô mais para estudar agora e preparar...”. E já era por que eu sabia que eu iria começar a fazer regência, que ia apertar mais minha questão de horário. Aí eu mudei pra o Promove. No Santo Antônio a gente tinha aula de manhã de tarde e de noite e no Promove era só de manhã. A tarde eu saía do colégio e ia para a Escola de Música[UFMG]. Aí

ficava lá e fazia aula com a Iara, por que ela era professora da Escola, aí de vez em quando eu fazia aula com ela lá, às vezes fazia aula na casa dela, que era do lado do Campus. A partir do segundo ano eu ficava o dia inteiro fora de casa, de manhã ia para o colégio e de tarde ia para Escola de Música e ficava lá. O coro de 8 às 10, saía do coro as dez horas da noite aí voltava. Seis horas do outro dia começava....

FP – A regência então era meio oculta?

D – Não! Era aberto. Todo mundo sabia. A questão do apoio, não é que não apoiava. Mas quando eu falei que eu ia fazer regência ninguém realmente acreditou para falar assim: “vai estudar isso, vai estudar aquilo”. Então eu que tive que ir descobrindo, que para fazer regência... Igual eu te falei, eu queria ser o que a Sueli era; eu não sabia que para ela estar ali, ela tinha estudado piano, tinha estudado teoria, tinha que saber solfejo, percepção musical, estado melódico. Não sabia! Via ela lá, criança não sabe qual é o processo. Então, e por não ter esse contato ainda com o mundo da música, eu só fui ter mais tarde, então eu achava que era só eu querer. Igual, por exemplo, para quem ia fazer Direito ia ter que estar lá estudando no colégio e depois fazia vestibular para Direito. Pensava que estar lá estudando no colégio depois fazia o vestibular para Música e dava, não sabia que tinha que ter um estudo fora.

- **Antônio – Bacharelado em violão**

Antônio também aumenta os investimentos para com a música quando decide prestar o vestibular para música na UFMG. Além de continuar suas atividades nos grupos culturais (banda de rock, no grupos de música antiga e no coral da escola), o estudo do vilão passa a ter aula de percepção musical.

Aí eu passei a estudar com um professor de percepção, que é um cara que estudou piano aqui [na UFMG]. Passei a cantar no coral dele e aí foi assim. Fiz terceiro ano, fiz vestibular e não passei, aí fiquei lá e na primeira metade do ano seguinte eu fiquei só por conta da música. Estudava violão como João Argollo e percepção com o Ângelo, que é uma coisa que nunca tinha estudado, estudar teoria musical, percepção, separado. E aí, na segunda metade do ano, eu continuei com isso, mas entrei no cursinho, aí fiz o cursinho lá na outra escola onde estudei e aí continuei cantando no coral, tocando no grupo e etc... Essa altura a banda já tinha parado, deu uns problemas, mas continuei com a guitarra, mas sem banda, sem nada, sozinho.

Resultante desse ano de estudo acabei passando aqui, fiz vestibular na UNI-RIO também, passei lá também, mas acabei optando por aqui [EM/UFMG]).

Nos casos apresentados acima, constatou-se que as práticas musicais que os sujeitos vinham praticando cotidianamente, principalmente nos grupos culturais, não foram suficientes para a preparação ao vestibular da EM/UFMG. Para que alcançassem o sucesso no vestibular tiveram que acrescentar tempos de estudo com professores particulares, processos de

aprendizagem aos quais tiveram acesso porque eram portadores de capital cultural acumulado, capital social e capital econômico.

Já Pedro, Rodrigo e Luana tiveram apenas que orientar seus estudos para os conteúdos exigidos nas provas específicas do vestibular, continuando nas instituições e com os professores com os quais estudavam. Estes sujeitos não ingressaram em aulas específicas para se prepararem para o vestibular, nem aumentaram os investimentos econômicos dedicados ao estudo da música.

- **Pedro – Bacharelado em composição**

FP – E a preparação para o vestibular foi complicada?

MC – Não, porque como eu estava na Fundação há muito tempo, adquiri muito conhecimento, cheguei a passar muito tempo na Universidade sem ter o que aprender, porque os primeiros anos na Universidade, eles colocavam dois anos como básicos. É uma coisa totalmente irracional, você entrava na Universidade para fazer composição, você tinha que mostrar conhecimento de composição para fazer a prova, mas depois ficava dois anos sem ter aula de composição, para depois ter aula de composição. E tinha outras matérias que era contraponto e harmonia. Harmonia até que aprendi muita coisa. Mas matérias de composição, contraponto, já tinha feito na Fundação, então para mim eu tirei de letra. Os primeiros dois anos foram muito fáceis na Universidade. Tanto que eu acabei me dedicando ao ensino, porque tinham me convidado para dar aula na Fundação.

- **Rodrigo – Bacharelado em violão**

FP – E a preparação para o vestibular?

RN - Fiquei um ano por conta disso e passei numa boa, violão foi assim, fiquei em primeiro lugar no violão, só que do curso eu fiquei em terceiro lugar.

- **Luana – Bacharelado em Piano**

Quando chegou na época do vestibular, eu prestei...

4.2 CAMADAS POPULARES

4.2.1 Apresentação dos sujeitos de pesquisa

- **Fábio**

Bacharelado em Trombone

Ano de ingresso: 2004

Data da entrevista: 12/09/2005

O primeiro contato com Fábio foi feito por meio do questionário, aplicado em sala de aula. Como seu perfil coincidiu com as demandas da pesquisa, fiz um segundo contato por telefone. Fábio, sempre receptivo, marcou a entrevista em sua casa, na cidade de Santa Luzia.

Já em sua casa – varanda, sala, copa, cozinha e três quartos – conheci seu irmão mais novo e logo fomos para seu quarto, que é pequeno, com janela para a varanda, cama e uma estante onde há cds, partituras e livros. Ao lado da cama estavam seus três trombones. Com muito entusiasmo os mostrou assim que entramos no quarto, abrindo um por um e explicando em quais situações os usava. Começamos a entrevista ali mesmo, entrevista que durou duas horas. Saímos do quarto quando sua mãe - operária de uma fábrica de doces em compota - já havia chegado do trabalho. Conheci também seu sobrinho, uma criança com menos de um ano, filho de sua irmã, que naquele momento estava trabalhando. Como a mesa do lanche estava posta me convidaram para lanchar; ocasião em que me mostraram fotos da família. Uma delas chamou-me a atenção: Fábio, com aproximadamente 3 anos, na frente do som dançando com um fone no ouvido. Além dessas fotos, Fábio mostrou os discos deixados pelo pai.

O pai de Fábio, falecido, é natural de Belo Horizonte, completou o ensino médio e exerceu, principalmente a profissão de vendedor de peças automotivas, entre outras.

Sua mãe é natural da cidade de São Paulo, possui o ensino fundamental completo e só começou a trabalhar, na área de serviços gerais, após ficar viúva, há doze anos.

Os pais de Fábio se conheceram em Belo Horizonte. Após se casarem, residiram por algum tempo em um barracão dos fundos da casa dos familiares no bairro Concórdia. Nessa casa tiveram Fábio, o primeiro dos três filhos do casal. Quando Fábio tinha nove anos, a família se mudou para Santa Luzia, na casa em que residem até nos dias de hoje.

Fábio completou o ensino fundamental e médio no sistema público de educação. Formou-se com dezoito anos. Aos 16 anos começou a trabalhar na mesma empresa que seu pai, mas após um ano e meio de trabalho, quando já começara atuar como músico profissional deixou seu trabalho e passou a se dedicar exclusivamente aos trabalhos no campo cultural.

Antes de ingressar no curso de Trombone da Escola de Música da UFMG, Fábio foi membro de duas bandas de música e trabalhou com diversos gêneros musicais. Com 19 anos ingressou na Escola de Música do Cefar³⁷, formando-se como técnico em trombone nessa escola aos 23 anos. Aos 24 anos ingressou no curso de bacharelado em trombone da EM/UFMG.

No momento da entrevista, declarou que estava trabalhando eventualmente e que sua família tinha renda mensal de 2 a 5 salários mínimos.

- **Lucas - 32 anos**

Bacharelado em Canto

Ano de ingresso: 2004

Data da entrevista: 20/06/2005

Após recolher os dados do questionário de Lucas em sala de aula, fiz um contato com ele por telefone, quando marcamos a primeira entrevista.

Lucas me recebeu em sua casa na cidade de Betim. Sentados à mesa da cozinha, começamos a entrevista. Sua mãe estava na sala ao lado (entre a sala e a cozinha não havia divisória) e em alguns momentos participou da entrevista. A entrevista durou duas horas.

Como perdi acidentalmente uma fita da entrevista, tive que marcar um segundo encontro com Lucas. Este foi realizado na área verde ao lado da EM/UFMG. Acredito que isso não prejudicou a pesquisa, já que, mesmo tendo que recontar suas histórias, Lucas o fez com muita disposição e cuidado.

³⁷ “O Centro de Formação Artística (Cefar), fundado em 1986, pela Fundação Clóvis Salgado, é constituído pelas escolas de [Música](#), [Dança](#) e [Teatro](#), nas quais, anualmente, cerca de 350 alunos recebem conhecimentos e experiências artístico-pedagógicas profissionalizantes de aproximadamente 60 professores.

A Escola de Música do Cefar tem como objetivo principal preparar os alunos técnica e artisticamente para ingressarem em uma escola superior de música ou em um conjunto de nível avançado, seja coro ou orquestra. O curso é considerado curso básico. Os cursos oferecidos na Escola de Música são: Canto, Regência e Instrumento (violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta, oboé, clarineta, fagote, trompa, trompete, saxofone, violão, trombone, tuba e percussão), além das seguintes matérias teóricas: percepção, apreciação musical, história da música, contraponto, arranjo e improvisação. Como práticas de conjunto a Escola oferece Canto Coral e Prática de Orquestra.” (www.palaciodasartes.com.br)

O pai de Lucas é natural de Baldim, interior de Minas Gerais, não completou o ensino fundamental e exerceu, entre outras, a profissão de operário na Petrobrás e de comerciante, em seu pequeno bar.

Sua mãe é natural de São João Del Rey, veio para Belo Horizonte trabalhar quando tinha 15 anos, também não completou o ensino fundamental e trabalhou em diversas empresas, mas sempre seus trabalhos foram mal remunerados e exigiam baixa qualificação.

O casal teve quatro filhos, uma mulher e três homens, sendo Lucas o caçula. A família residiu durante vários anos em uma região muito pobre do bairro Eldorado, na cidade de Contagem. Quando Lucas tinha 9 anos, foram desapropriados dali, pois no espaço seria construído um trecho do metrô que liga Belo Horizonte a Contagem. Mudaram-se para a cidade de Betim, para o bairro Jardim Teresópolis, que também é carente de infra-estrutura e agrega principalmente moradores provenientes das camadas populares.

Lucas sempre estudou em escolas da rede pública de ensino, formou-se como eletroeletrônico no Senai, mas jamais exerceu essa profissão. Aos 21 anos ingressou no curso de Pedagogia no Instituto de Educação, mas permaneceu no curso somente um ano e meio. Sua relação com o trabalho é precoce, desde criança trabalha para ajudar nas despesas domésticas.

Antes de ingressar no curso de canto da EM/UFMG, aos 31 anos, participou de um grupo de teatro, de bandas de rock, grupos de MPB e freqüentou aulas particulares de violão. Aos 23 anos ingressou no curso de canto lírico da Escola de Música do Cefar, onde se formou aos 28/29 anos.

Declarou trabalhar até 20h semanalmente e que sua família tem renda mensal entre 2 a 5 salários mínimos.

- **Francisco - 24 anos**

Bacharelado em Piano

Ano de ingresso: 2002

Data da entrevista: 05/07/2005

No processo de coleta de dados por meio do questionário, além de ir de sala em sala, procurei conversar com os estudantes sobre a proposta e pedir indicações sobre possíveis sujeitos para as entrevistas. Foi neste contexto que encontrei Francisco. Abordei-o em um dos corredores da Escola de Música e ele, muito gentilmente, informou-me seu telefone.

Marcamos a entrevista em seu apartamento, no Jaraguá, bairro de classe média da cidade de Belo Horizonte. Ao chegar em seu pequeno apartamento, onde mora com a namorada e a irmã, Francisco mostrou-me seu piano localizado em um dos três quartos, sentados à mesa da sala, começamos a entrevista, que durou uma hora.

Seu pai é natural de Luminárias, interior de Minas Gerais, possui ensino médio completo e trabalhou, a maioria do tempo ativo, como motorista. Sua mãe é natural de Carmo da Cachoeira, formou-se no magistério e exerceu a profissão de professora primária. Depois de casados residiram durante alguns anos na cidade de Luminárias. Tiveram 3 filhos, sendo Francisco o mais velho.

Quando Francisco tinha oito anos, mudaram-se para a cidade natal da mãe, Carmo da Cachoeira, onde residem até os dias de hoje. Nessa época o pai de Francisco adoeceu de câncer, o que lhes obrigou a vender vários bens familiares para o tratamento, lhes acarretando uma queda significativa em termos de qualidade de vida.

Francisco sempre estudou na rede pública de ensino e começou a trabalhar aos 15 anos na mercearia do tio, trabalho que não durou muito, pois logo começou a dar aulas particulares de música.

Antes de ingressar no curso de piano da Escola de Música da UFMG, aos 21 anos, estudou no Conservatório Estadual de música da cidade de Varginha, interior de Minas Gerais.

Declarou trabalhar 20h semanais e que sua família possui renda mensal entre 2 e 5 salários mínimos.

- **Camilo – 24 anos**

Bacharelado em Regência

Ano de ingresso: 2002

Data da entrevista: 20/06/2005

Após coletar os dados de Camilo no questionário em sala de aula, marcamos a entrevista na Escola de Música, que durou uma hora.

Tanto seu pai, quanto sua mãe são naturais de São Brás do Rio Preto, interior de Minas Gerais. Seu pai possui ensino fundamental completo e é aposentado como operário da empresa Manesman. Sua mãe se formou no magistério e é aposentada como professora primária.

Por motivos profissionais, o casal optou por construir sua casa em Belo Horizonte, no Barreiro, um bairro de classe popular que agrega muitos operários das indústrias da região. A família reside ainda na mesma casa. Seus pais tiveram quatro filhos, sendo Camilo o terceiro.

Camilo e seus irmãos sempre estudaram na rede particular de educação, sendo que, no ensino médio, Camilo fez curso técnico em contabilidade, profissão que jamais exerceu. Seus primeiros trabalhos foram como professor particular de violão, aos 18 anos.

Antes de ingressar no curso de regência da EM/UFMG, fez aulas com professores particulares; participou de banda de rock e se formou nos cursos de violão e regência na escola de música do Cefar.

No momento da pesquisa de campo, declarou trabalhar até 20h semanais e que a renda mensal familiar estava entre 5 e 10 salários mínimos.

- **Eduardo – 34 anos**

Bacharelado em Percussão

Ano de ingresso: 2002

Data da entrevista: 09/06/2005

O primeiro contato com Eduardo foi feito na ocasião da aplicação do questionário, em sala de aula. A entrevista foi realizada na Escola de Música. Por escolha do entrevistado, fomos para o bosque que fica ao lado da EM/UFMG.

O pai de Eduardo, falecido, era natural da cidade de Paraopeba e havia concluído ensino fundamental; exerceu a profissão de soldador a maior parte de sua vida. Mudou-se para Belo Horizonte aos dezessete anos para trabalhar. Sua mãe é natural da cidade de Caputira, interior de Minas Gerais, possui ensino médio completo. Mudou-se para Belo Horizonte aos dezoito anos para trabalhar, exerceu várias ocupações, mas a principal delas é a de costureira.

O casal teve cinco filhos, dentre os quais Eduardo é o quarto. A família sempre residiu no bairro Salgado Filho, periferia da cidade de Belo Horizonte. Após a separação do casal, quando Eduardo tinha dezesseis anos, mudaram-se para Contagem no bairro Eldorado.

Eduardo sempre estudou no sistema público de ensino e fez o ensino médio profissionalizante em Estradas no CEFET. Trabalhou como estagiário durante menos de seis meses e logo passou a se dedicar somente aos trabalhos no campo cultural, como músico.

Em questionário declarou trabalhar eventualmente e que a família possui renda mensal entre 5 e 10 salários mínimos.

4.2.2 – Experiências musicais nos tempos da infância: primeiras aproximações com a música.

Em relação aos sujeitos provenientes das camadas populares, seus primeiros contatos com a música e bens culturais, como discos e instrumentos, ocorreram a partir da mediação familiar, ou dos meios de comunicação de massa, ou entre os grupos de pares ou ainda em aulas com professores particulares. Em nenhum dos casos analisados as habilidades musicais foram desenvolvidas em um processo educativo formal, constante e linear. Para estes, a experiência com música esteve relacionada à possibilidade de diversão, além de, desde essa época, ser um elemento constituinte do gosto, portanto, da identidade desses sujeitos.

a) A música está em casa

Entre os sujeitos provenientes das camadas populares, somente Eduardo e Fábio tiveram seus primeiros contatos com a música por meio da interação com os gostos e práticas musicais de parentes próximos, nestes casos, o pai, no cotidiano familiar, o que pode ser considerado uma explicação plausível à formação precoce de disposições para a linguagem musical deles.

- **Fábio: *Eu tive um bom crescimento musical***

A relação de Fábio com a música durante a infância se confunde com a história familiar. Seu pai conheceu sua mãe por meio dos amigos e membros da banda de Black Music, que mais tarde tornaram seus cunhados. O pai de Fábio sempre teve paixão pela música negra. Cultivou essa paixão por meio da banda de Black da qual participava e dos vários discos que colecionava. Segundo Fábio, era o único investimento que o pai fazia em termos de produtos culturais: *Não tinha, era bem limitado, a gente não tinha todos os acessos, mas a gente tinha como grande parte tem...informações, tirando a parte musical, TV,*

questão de leitura era bem escasso. Porém, seu pai jamais exerceu a profissão de músico, já que a música sempre teve status de hobby em sua vida.

Fábio passou sua infância aprendendo, com seu pai, fragmentos da cultura musical negra, nacional e internacional.

Minha infância foi completamente longe da música, como músico, mas auditivamente foi completo, eu tive um bom crescimento musical principalmente pela força negra que já era cultivada em casa através do meu pai.

FP – Ele tinha muito discos?

LB – Tem! Tem muitos discos ali, que eu não abro mão! Tem muita raridade, tem desde James Brown, Tina Turner, KC Shunshine Band, Kool the Gang, até Fundo de Quintal, Bezerra da Silva, Bob Marley, Escolas de Samba. Eu era bem introduzido, aplicado. Meu pai adorava fazer festa, tanto lá, quanto aqui [citando os bairros onde morou]. Sempre adorava escutar som alto, escutar os discos dele. Muita Alcione, nos últimos anos da vida dele, muito Roberto. Ele era uma pessoa muito informada, ele tinha o gosto musical muito atento. Então fui crescendo com isso, mas nunca passava pela minha cabeça ser músico. Eu já fui Karateca, já fui escoteiro durante uns cinco anos.

Além de estar presente nos rituais familiares, como aniversários e outras datas comemorativas, a música fazia parte, também, de suas brincadeiras.

Apesar da relação significativa com a música, as práticas culturais do pai também motivaram conflitos no cerne da família; foram motivos de muitas brigas entre o casal. Depois que seu pai parou de atuar como músico na banda de *black music*, foi o interesse de Fábio pela música que se transformou em um ponto de conflito nas relações familiares.

LB- Só que nessa época a minha mãe ficou completamente frustrada quando eu ganhei um presente, que não me lembro se foi meus tios que me deram, que ela olhou assim e falou: “-Não, não estou acreditando!” Eu ganhei uma cornetinha de brinquedo! E quando minha mãe viu eu soprando aquela cornetinha pra lá e para cá e soprando para lá e para cá, ela falou: “-Nossa!”

FP – E você gostava?

LB – Gostava! Minha mãe falou assim que eu não largava aquela cornetinha de jeito nenhum! E minha mãe falava: “-Não estou acreditando nisso não! Quê que é isso?” e meu pai: “Deixa, deixa, daqui a pouco ele larga!”

Durante toda a infância a mãe de Fábio esteve totalmente mobilizada em torno da escolarização de seu filho, pois, segundo o entrevistado, ela acreditava que somente por meio do sucesso escolar ele teria possibilidade de ascensão social.

“-Meu filho tem que ser o primeiro da sala, tem que ser o primeiro da sala!” Acordava cedo, para casa... o dia inteiro – isso minha mãe me contando – abecedário... ela lá da cozinha: “-Vamos lá, vogal, consoante! Vamos lá! Conjugação do er, ar, er ir, or ur e vamos embora!”. (...) A questão de leitura era bem escasso. Leitura era assim, professora dava o livro. Senta na mesa e minha mãe do lado: “-Vamos lá, vamos ler!”

Assim, a estratégia da punição e coerção esteve sempre presente quando o tema era um possível fracasso ou desinteresse pela questão escolar produzidos em função da música. Fábio sempre teve de negociar e conquistar com muita dificuldade o tempo para se dedicar aos estudos da música.

Ele só começou a desenvolver a prática musical aos 11 anos, quando, através de um colega de escola, conheceu uma das bandas de música da cidade de Santa Luzia. A família, principalmente a mãe, não aprovou a participação de Fábio na banda, já que ela sempre cultivou aversão à possibilidade do filho ser músico, pois não queria que ele lhe gerasse os mesmos problemas do esposo, como freqüentar bares, chegar tarde em casa, ser boêmio. Já seu pai considerava aquela atividade como um hobby e, por isso, não coibiu a participação de Fábio na banda. Então, Fábio encontrou, em sua família, a possibilidade de acesso a um capital cultural objetivado, como, por exemplo, os discos do pai, e também, possibilidades de incorporá-lo, uma vez que seu pai criava, no cotidiano, formas de ativação desse capital.

- **Eduardo** – *“É, a música estava em casa, não era muito... Eu fui me interessar realmente por música mais na adolescência.”*

Nos tempos da infância, o contato de Eduardo com a música se limitou à relação com a musicalidade do pai que tocava violão “na rua, coisa de boêmio” e, às vezes, em família e nas experiências com professor particular de violão.

Ele não tocava muito, era esporádico, mas tinha a coisa do ter o violão e de ouvir música, meu pai gostava muito de música. Estes dois fatores são importantes, tanto o fato dele tocar, quanto ao fato dele ouvir, eu gostava de ouvir também. Eu tocava violão quando era pequeno, fiz uma aula ... fui ter uma aula com um cara, que era um bom violonista, mas fiquei tipo um ano estudando...

Entre seus irmãos, era o único que se identificava com a prática do pai e demonstrava isso à família nas brincadeiras de criança.

Tinha aquela coisa de menino de ficar na frente do som fingindo que estava tocando e as pessoas falavam “ele gosta, vai tocar”... aí ganhei um violão.

Apesar de Eduardo manter essa proximidade com a musicalidade do pai, foi a mãe que, mesmo com a família vivendo em uma situação financeira frágil, mobilizou-se para o desenvolvimento da habilidade do filho, encaminhando-o às aulas de violão com um professor particular. Eduardo frequentou essas aulas somente por um ano. Durante os tempos da infância, a música não ocupou um lugar central em suas atividades e, segundo o entrevistado, o que gostava mesmo era de brincar na rua.

Ao contar sua trajetória de formação musical, Eduardo não se deteve na infância, a não ser por uma insistência minha.

Então, Fábio e Eduardo encontraram em suas famílias possibilidades de ascenderem a um capital cultural objetivado através dos discos e instrumentos escutados em suas casas, e também possibilidades de incorporá-lo, já que, no cotidiano familiar, foram submetidos a situações em que as competências fossem postas em prática; estímulos que culminaram no processo de acúmulo de capital cultural (LAHIRE, 1997).

- **Lucas: *Todo mundo falava que eu seria cantor e eu sempre gostei.***

A infância de Lucas foi marcada pela ausência do pai e pelo excesso de trabalho da mãe, que o deixava com seus três irmãos aos cuidados da irmã mais velha. Sua infância foi marcada pela pobreza, a qual os obrigou, ainda criança, a trabalhar para ajudar na renda familiar. Mas, apesar das condições adversas, ele conta que gostava da escola e que era apaixonado por música.

Lucas também tinha parentes que cultivavam o gosto pela música, no entanto não se relacionava cotidianamente com a prática de escutar ou tocar música desses parentes. Sua madrinha gostava de escutar música erudita e sua mãe, como Lucas, gostava de cantar.

W – (...) minha mãe também é cantora. Minha mãe canta, ela só não seguiu carreira, se você pedir para ela cantar uma música ela vai cantar, ela é afinada, tem uma projeção de voz. Inclusive agora ela canta na igreja, já tem uns dez anos que ela está na igreja evangélica (...).

FP – E você via ela cantando?

W – Não, porque minha mãe sempre trabalhou muito, não tive nenhum contato com minha mãe.

Lucas se reconhecia, desde criança, como cantor; apesar de, nesse tempo, viver em uma situação de miséria e sem ter acesso a quase nenhum bem cultural, como discos e instrumentos. Utilizando os termos de Bueno (2006), podemos inferir hipoteticamente (já que não levantei dados suficientes) que a elaboração da identidade de cantor teve relação com um processo de “identificação imaginária” com a mãe – sua principal referência no mundo adulto – que, como vimos anteriormente, praticava freqüentemente o canto nos rituais religiosos em que participava. Em um dos casos apresentados por Bueno (2006, p.370) verifica-se que o gosto pela música e por determinado instrumento pode ser gestado, dentre tantos fatores, em função da identificação imaginária do sujeito com seu pai. Ou seja, apesar do sujeito não ter tido contato com a musicalidade do pai, o gosto pela música e a escolha do mesmo instrumento tocado pelo pai influenciou no processo de construção do sentido de filiação. Entendo que no caso de Lucas, de Eduardo e, como veremos a seguir, de Francisco, os processos de identificação com parentes também podem ser um elemento explicativo ao desenvolvimento dos gostos pela música na infância.

b) Uma onda no ar: o efeito mídia na constituição dos sujeitos

Durante a infância, Camilo e Francisco tiveram acesso exclusivamente às músicas divulgadas por meio das mídias. Setton (2005, p. 95) caracteriza este processo de aquisição de capital cultural via mídias como “uma nova forma de aquisição cultural específica das formações contemporâneas”. Estudando alunos provenientes das camadas populares que potencializaram trajetórias de sucesso acadêmico, Setton conclui que o sucesso pode ser justificado através de fatores relacionados às esferas familiar e escolar, e também por um sistema difuso de informações veiculado pela cultura das mídias.

- **Francisco: *Eu comecei a estudar música, de ouvir notinha com dezessete anos, antes não tinha nenhum contato, só de ouvir.***

O pai e a avó de Francisco eram músicos amadores, porém, quando criança, não teve muitos contatos com as práticas musicais deles.

A minha vó era... o pai disse, que ela era musicista, tocava órgão muito bem, mas a minha vó morreu quando eu tinha seis, oito anos Essa vó, por parte de pai tinha, eu até cheguei a ver a uns tempos atrás, livros de partitura que ela tocava, mas eu não tinha contato, não tenho nenhuma lembrança dela tocando. Queria ter tido.

Seu pai, por ser membro da banda de música da cidade de Luminárias, possuía alguns instrumentos em casa, mas nessa época, Francisco não teve interesse em aprendê-los, talvez por não participar das práticas culturais do pai na banda. Minha mãe falava : “ele vai tocar na banda”, mas eu não ia ver. Ele tocava trompete, toca teclado.

Ao contrário de Eduardo e Fábio, Francisco estabelecera uma distância em relação às práticas musicais dos parentes, mas apesar de tal distância, foi uma criança que sempre gostou de escutar música, embora esta fosse apenas mais uma entre suas atividades preferidas.

Eu jogava muito bola, tive uma infância muito de ficar na rua, jogar futebol, jogar vôlei, fazer esporte o dia inteiro.

Mas nunca tive contato com as artes não. Sempre gostei de música, mas nunca pensei em gostar de música tão elaborada igual eu gosto hoje... Eu já tive minha fase de cow-boy, tive minha fase funkeiro, de roqueiro...

Na verdade eu gostava muito de desenhar, ganhava até um dinheiro no bar do meu tio, mas era uns desenhos toscos.

Verificamos, em Francisco, uma relação pouco densa com a música. Arriscaria a dizer que este é o caso representativo de como a maioria das pessoas relaciona-se com a música, como atividade de lazer em torno do escutar/dançar, sem que haja um engajamento/investimento em torno de tal prática. Francisco estava mais envolvido com as músicas veiculadas nos meios de comunicação de massa; durante a infância não era consumidor de cds ou freqüentava aulas especializadas de música.

A fase negra... eu lembro que uma época, eu fico até com vergonha de falar, mas eu gostava de Michael Jackson. Quando eu tinha doze, treze anos tinha uma moda de funk e eu gostava, mas eu era pequenininho, qualquer coisa que vem para a cabeça a gente... Menino quer bobagem, né?

Quero enfatizar a forma como Francisco significa sua relação com a música nos diferentes tempos da vida, estabelecendo uma dicotomia entre as músicas não elaboradas, escutadas na infância e as músicas praticadas e escutadas na juventude, sendo as últimas as legítimas quando comparada às primeiras. Ao longo de sua trajetória, Francisco incorporou a crença da legitimidade da música erudita e seus processos formativos em relação àquelas músicas escutadas nos tempos da infância e adolescência .

Nos relatos acima percebemos como a realidade cultural de Francisco, nos tempos da infância, era muito distante do campo erudito. Nesta passagem da entrevista, isso é bem perceptível:

Meu tio, uma vez eu peguei uma viagem com ele e ele pôs a quinta sinfonia de Bethoven... ele pôs aquilo no carro e eu pensei “que música feia”. Fiquei imaginando como alguém pode escutar aquilo. Ele nem é muito fã, mas dessa ele gosta. Hoje em dia eu amo!

- **Camilo: *Tinha um som ligado e eu estava perto do som.***

No caso de Camilo, até os dez anos, a música não representou uma prática cotidiana localizada na dinâmica da vida familiar, ou seja, familiares não funcionaram como mediadores entre ele e o campo cultural.

Meu pai tem 15 irmãos, só um mexe com violãozinho, meu pai começou a aprender quando ele era criança, tinha uma banda na cidade, aquela coisa bem tradicional, ele ouvia, gostava, mas não chegou a tocar nada. Ele tinha vontade de tocar, mas não tinha o instrumento, a banda era completa.

Camilo era uma criança muito envolvida com atividades lúdicas, principalmente com brincadeiras em que deveria usar a criatividade e representar performances musicais:

Segundo minha mãe, eu gostava de dançar, ouvia música e gostava de dançar, eu sumia... tinha um som ligado e eu estava perto do som.

Lá em casa tinha pouco disco. Eu gostava muito de ouvir som, de cantar, de ficar imitando os cantores, gostava de desenhar, escrever umas coisas, inventar desenhos. Eu tive vontade de tocar guitarra mais ou menos com uns seis, sete anos. Minha mãe falava que eu falava que queria ser três coisas: ou cantor, ou piloto ou uma outra coisa...

Eu gostava de ver os outros, minha mãe contava que eu gostava de ver o Roberto Carlos. Eu gostava de ver os outros cantando e ficava cantando junto, relacionava sons... desenho era uma das coisas que eu mais fazia. Eu gostava de fazer meus brinquedos, gostava de inventar as coisas, meus carrinhos, inventava mil histórias, essas coisas que criança faz...

FP – Você era uma criança que gostava de música?

CF – É, o pessoal já falava, ele gosta de cantar. O cantor.

As brincadeiras lúdicas associadas à música aconteciam quando Camilo interagía com programas de televisão e rádio.

Aos sete anos, sua mãe, atenta aos gostos do filho, presenteou-lhe com um *violãozinho* e o encaminhou a uma aula especializada com professor particular. Segundo Camilo, apesar das dificuldades econômicas, grande porcentagem do orçamento familiar era voltado, especialmente, para a educação dos filhos em escolas particulares.

O estudo do instrumento não se deu de forma freqüente, sofrendo muitas interrupções. Segundo o entrevistado, as aulas eram muito teóricas, o que, na sua idade, não o motivava. Vemos o descompasso entre o que o professor de música quer ensinar e as demandas simbólicas do aluno. Demandas relacionadas aos gostos musicais, definidos na interação com os meios de comunicação de massa.

Camilo, como Eduardo, teve a oportunidade de, entre 7 e 8 anos, iniciar o desenvolvimento sistemático da habilidade musical, a partir da freqüência a aulas particulares de violão³⁸. Ambos desistiram das aulas ou não as freqüentavam assiduamente, como algo obrigatório. Pode-se inferir que as evasões ocorreram pelo fato de a família não valorizar a educação musical como um elemento central e primordial na formação dos filhos, tratando-as como hobby, que não justificava um esforço maior, como o gasto a mais no orçamento doméstico e o engajamento familiar cotidiano para o desenvolvimento da habilidade. Ambas as famílias estavam mais mobilizadas na escolarização dos filhos. Além disso, os próprios sujeitos relatam que também estavam envolvidos com outras formas de brincadeiras e atividades e, por isso, a evasão das aulas de música. Camilo não tinha preferências musicais, escutava de tudo, como ele mesmo diz: “não selecionava”.

4.2.1 Experiências musicais nos tempos da adolescência e juventude

Foi nos tempos da adolescência e juventude que os sujeitos provenientes das camadas populares intensificaram a relação com a música. Esta passou a acompanhar os

³⁸ Segundo Eduardo Campolina, professor de violão da EM/UFMG, “a popularidade do violão no Brasil pode ser vista como faca de dois gumes – ao mesmo tempo em que facilita a inserção, uma vez que é um instrumento que pode ser adquirido com investimento financeiro modesto, reduz por demais o universo da escolha do instrumento, pois passa a ser visto como solução rápida e satisfatória. A cultura brasileira não privilegia a diversidade nesse caso; as orquestras são raras no país, reduzindo as oportunidades de contato com timbres diferenciados e com repertório também diferenciado, o que pode ser considerado um empobrecimento da escuta, além de provocar um quase estrangulamento no mercado de trabalho – nas escolas de músicas brasileiras pululam violonistas (2005, p.6)”.

sujeitos em seu trânsito social, na família, na escola, na rua e no trabalho. Seus projetos de futuro foram elaborados no campo cultural e acabaram por culminar no ingresso à EM/UFMG.

a) Experiências formativas em Grupos Culturais

As experiências em grupos culturais, como bandas de rock e as tradicionais bandas de música, foram fundamentais para as trajetórias de formação musical dos sujeitos das camadas populares, interagindo nesses grupos, os jovens aumentaram seus tempos de dedicação à música. Nas bandas de rock/MPB/sertanejo ou nas bandas tradicionais de música definiram suas identidades juvenis que se confundiam com identidades de artistas, já que, participando desses grupos, passaram a ser, mesmo que em muitas ocasiões de forma amadora, músicos atuantes no campo em questão, além de receptores da linguagem musical. Estas experiências extrapolaram as práticas nos grupos, estiveram intrinsecamente ligadas às outras esferas da vida dos sujeitos: família, a escola, o grupo de pares e o trabalho. Verificaremos que, nos diferentes espaços sociais e nos diferentes tempos da vida, as experiências musicais foram vivenciadas e significadas de maneira diversa.

➤ Experiências em grupos de estilo: o rock como escola

Quatro dos cinco sujeitos entrevistados, em algum momento de suas trajetórias, estiveram vinculados a bandas de rock'n roll. Porém, somente analisaremos as experiências de Eduardo e Camilo, pois para estes, o engajamento em bandas de rock representou a gênese de um envolvimento mais denso com a música e os espaços nos quais tal estilo é produzido e reproduzido.

As experiências nos grupos de estilo, no caso bandas de rock, definiram as formas que Eduardo e Camilo vivenciaram suas juventudes, seus projetos de futuro individuais e coletivos. Através da vivência do estilo, delimitaram gostos, desejos e elaboraram a identidade de músico. Além de que, por meio da banda, tiveram possibilidade de potencializar suas habilidades musicais.

- **Eduardo: *O rock era identidade, atitude.***

Aos 16 anos, Eduardo articulou sua primeira banda de rock em companhia de seu amigo e vizinho que, como ele, tocava violão por influência do pai.

Aí arrumamos mais dois caras, um tocava contra-baixo e tinha mais um guitarrista e um vocalista. Montamos uma banda de rock... quase não se apresentava, mas tinha aquela coisa de garagem, todo final de semana, ficava enfiado ensaiando o dia inteiro, incomodando os vizinhos.

A falta de recursos econômicos e de visibilidade no campo não impediu que os jovens levassem a cabo o projeto da banda. Motivados a tocar, driblaram, criativamente, essas condições adversas.

FP – E como você conseguiu a bateria?

EF – Nossa! Não tinha bateria, eu que fiz minha bateria. Era um caldeirão de cozinha, um caldeirão mesmo, esses de cozinha industrial, um pedal de bumbo que eu fiz, aí tinha umas pasças: uma caixa de fanfarra, um surdo de fanfarra, uns pratos emprestados que a gente arrumou. Não tinha nada. Os negócios tudo que eu montei, aí amarrava... Maior confusão.

FP – Nem pensava em comprar?

EF – Não tinha a mínima condição de comprar uma bateria. Naquela época era muito caro. Ainda é caro, mas naquela época era mais caro ainda, muito difícil, um negócio meio... Um cara comprava uma bateria e queria ir todo mundo ver: “o cara comprou uma bateria”. Para mim, dentro da minha realidade, era um negócio bem distante, tanto que levou um tempo para eu conseguir comprar uma bateria, levou mais de cinco anos.

Aí quase não tocava né, tinha lá um grupinho de rock, ensaiava... quando ia tocar em algum evento tinha uma bateria ou arrumava uma bateria emprestada. Eu só fui ter bateria uns cinco anos mais tarde quando eu comecei a tocar na noite

Os tempos dedicados à música na adolescência e juventude foram definidos no cerne das interações e valores familiares. Em sua casa, a música não era concebida como uma possível profissão, os tempos dedicados a ela deveriam coincidir com os tempos de ócio, do tempo livre e, não podiam ocupar os tempos da escola e do trabalho. Podemos inferir que este valor é decorrente da forma das práticas culturais do pai que se dava como diversão nos tempos livres. Assim, dos 16 aos 20 anos, Eduardo vivenciou o estilo como um hobby que satisfazia suas demandas simbólicas, identitárias e sociais.

Entre a escola, o grupo de estilo, a família e o trabalho, Eduardo situou e viveu sua juventude.

A vivência do rock ocupou todo o tempo livre de Eduardo, principalmente em ensaios e shows ao fim de semana.

FP – O rock era identidade?

EF – Com certeza. O rock era identidade, atitude (acende um cigarro).

FP – Vestia à caráter?

EF – Hm, hm.

O rock também foi compartilhado no cerne da família pois sua irmã também apreciava este gênero. Foi ela quem possibilitou a Eduardo ter acesso às músicas do rock. Em vários casos analisados neste trabalho pudemos verificar como as relações entre irmãos foram um importante meio de acesso, conhecimento e motivação à linguagem musical. Recordemos os casos de Rodrigo, Antônio, que compartilharam com seus irmãos o desenvolvimento das habilidades musicais.

No caso de Eduardo, constatamos uma rede de solidariedade familiar, a partir da qual teve possibilidade, mesmo com limites econômicos, de viver sua juventude e efetivar suas demandas simbólicas e matérias relacionadas a este tempo da vida.

Aos 17 anos, Eduardo e seus companheiros da banda tiveram a possibilidade de aprimorar as habilidades musicais através de uma bolsa concedida pela Fundação de Educação Artística.

Eu fiz três semestres. Eu nunca dediquei muito não, nunca... sempre foi muito “vou lá fazer a aula, voltava para casa, não estudava bosta nenhuma”. Nunca dediquei muito não, tipo: “tô lá estudando para aprender”, mas não tinha... porque eu não tocava nenhum instrumento melódico, harmônico e ficava estudando solfejo e não tinha nem como estudar aquilo direito em casa, porque eu não tinha o instrumento, nem tinha o violão em casa, então era só... nem sei... não diria que foi perda de tempo não, foi uma introdução, mais eu aproveitei muito pouco por não ter dedicado.

A gente perdeu a bolsa (...). E aí aquela coisa... de colocar aquilo tudo dentro da gaveta e esquecer que estudou.

FP – E sua família dava força?

EF – Nessa época eu já trabalhava, tinha estágio, já tocava... era um lance bem

independente.

Nos casos dos sujeitos das camadas populares, os limites para a formação e para os acessos aos bens culturais são resultados de uma condição estrutural de classe, limitações estas que foram superadas mediante engajamento do sujeito e de suas famílias em seus projetos, e também a partir de oportunidades concedidas a estes por organizações, como ONGs, igrejas, instituições privadas e públicas. No caso de Eduardo, essa oportunidade não foi suficiente para que ele se engajasse em um estudo formalizado da linguagem musical (a primeira vez que vai para a Fundação de Educação Artística tinha 12 anos). Houve um descompasso entre as demandas simbólicas do sujeito, que buscava o aprendizado do rock e os conhecimentos eruditos oferecido na instituição.

O caso de Eduardo possibilita a discussão sobre como os programas sociais lidam com os sujeitos que neles ingressam. Apesar de não ser o objetivo desta pesquisa, quero chamar a atenção para alguns pontos. No momento de conceder a bolsa, a instituição ignorou as demandas simbólicas e os limites materiais do sujeito. Eduardo estava engajado em uma prática musical ligada ao rock e, devido à sua condição econômica, estava impossibilitado de ter um instrumento para praticar os conhecimentos adquiridos, o que inviabilizava a construção de sentidos positivos com os saberes ensinados. A conclusão que podemos chegar com esse exemplo é que não basta que uma instituição – que produz e reproduz a cultura erudita e que se caracteriza por formar um público proveniente das camadas médias e altas – “abra as portas” para sujeitos que tradicionalmente não a frequentam. Na tentativa de incluir, essa instituição pode acabar por excluir. Para que isso não ocorra, a meu ver, é preciso compreendê-los como sujeitos socioculturais, que portam consigo demandas, expectativas, potencialidades e limitações, para assim proporcionar a eles meios simbólicos e materiais necessários à continuidade dos estudos na instituição.

Aos 20 anos, quando passou a se dedicar profissionalmente em grupos de MPB, Eduardo cessa seu envolvimento como baterista de bandas de Rock.

- **Camilo: *Vão juntar e fazer um barulho***

Após os dez anos, Camilo se voltou ao estilo Rock, por influência dos irmãos – que começavam a definir suas identidades juvenis – e dos amigos da escola.

Comecei a gostar de rock por causa do meu irmão! Ele levava as coisas eu ficava lá:

“- O que é isso? Deixa eu ouvir”. Ele levava os rock, Iron Maiden, banda de rock. Meu irmão ouvia de tudo, na mesma hora que escutava uma coisa tava ouvindo outra, era muito eclético. Aí eu gostei mais de rock, voltou a guitarra e fui fazer aula de violão de novo, comecei a tocar, comecei a fazer aula de guitarra.

A relação fraterna foi importantíssima para a motivação e inserção de Camilo no mundo do rock, como receptor e reproduzidor dos processos culturais próprios deste estilo, como a formação de banda, o uso de acessórios, a apreciação e troca cotidiana da música com os pares. Com o apoio da mãe, que geria as atividades do filho, retomou os estudos da música, começou a estudar guitarra, instrumento *pivot* de qualquer banda de rock. Nesse caso se fizeram visíveis as seguintes formas de mediação: a música funcionando como mediadora entre os irmãos que se relacionavam também em função dela, e os irmãos funcionando como mediadores entre Camilo e o estilo rock. Nas relações fraternas e entre os pares, Camilo começou a elaborar sua identidade juvenil que estava intimamente atrelada à cultura musical.

Com 12 anos, ele e seus amigos formaram uma banda de Rock e a partir deste momento, a relação com o estilo ficou cada vez mais freqüente, significativa e passou a acompanhá-lo em seus principais espaços de trânsito social, a escola e a família.

FP – E como era isso na família? Eles te financiavam?

CF – O meu pai não dava muita bola não, minha mãe que me levava: “-Você quer tocar guitarra? Então vai tocar guitarra” Na época não era tão caro... comecei a estudar guitarra, minha mãe me deu uma guitarra, aí era farra, já tinha uns doze anos, juntava com os meninos da escola que tocavam também... “-Vão juntar e fazer um barulho!”, coincidiu, um gostava de bateria, um tinha um violão, aquelas bandinhas de garagem.

FP – Na escola tinha espaço para tocar?

CF – Na escola não, a gente se encontrava na casa do outro. Aí trocava disco, ouve isso, ouve aquilo, vai passando pro grupo, aí o grupo vai crescendo, um conhece o outro, de outro bairro.

Camilo vivenciou boa parte de sua adolescência, dos 12 aos 17 anos, engajado em torno do rock; a princípio, principalmente com os amigos da escola, com os quais também passou a compartilhar de uma identidade do grupo, o grupo de Rock. É importante enfatizar o fato de que o rock foi um mediador entre Camilo e seus pares na escola, que, por sua vez, não influenciou ou motivou a formação de grupos culturais em seu interior ou ofereceu algum tipo de orientação aos saberes musicais. Esta funcionou apenas como um espaço de encontro e troca cultural entre sujeitos da mesma geração. Na escola tiveram que conviver com representações sociais dos jovens roqueiros como rebeldes e baderneiros. Camilo

desenvolveu, durante o ensino fundamental, uma relação tensa com os saberes escolares já que estes não proporcionavam sentido à sua vida.

Engraçado, eu nunca gostei da escola que eu estudei. Não gostava da escola, era muito rígido, não tinha muito estímulo. Era custoso para mim estudar, passava sempre na média. Na quarta série eu tomei bomba. Eu não tinha concentração, não tinha... ficava na sala e aquela coisa não entrava. Tinha uma barreira entre eu e a escola. Isso depois dos nove para frente. Sempre com matemática, era minha pedra no sapato. Depois que eu reprovei, que eu estava a segunda vez na quarta série, a gente começou a tocar guitarra, aquele negócio... Foi o ginásio inteiro, da quarta até a oitava. Um grupinho que juntava da mesma escola. Tinha muita gente que começou a estudar no segundo período e foi até a oitava. A bandinha começava e acabava, começava e acabava. Empolgação total! Começava a fazer uma coisa depois esfriava. Era muito bacana. A gente brincava com todos os instrumentos, era uma farrá danada, a coisa mais interessante que tinha da escola era isso. A gente juntava um povo da escola e... E na escola mesmo não acontecia nada. Era sempre um grupinho, eles falavam, aqueles ali são o grupo do rock, tinha os estereótipos. Igual toda escola.

Sposito (1991) discute, a problemática da relação das escolas públicas com as práticas culturais juvenis, alertando os educadores:

(...) As práticas que ocorrem fora da instituição escolar devem chamar a atenção dos educadores, não para trazer a rua para o interior da escola, esvaziando a especificidade dos processos que ocorrem no seu âmbito. Mas é preciso reconhecer, compreender esse universo se, de algum modo, quisermos transformar a ação educativa da escola, quanto mais não seja pelo melhor conhecimento dos sujeitos aos quais se destinam os esforços dos educadores (...) (p. 101).

A partir dessa discussão, ela indaga sobre que tipo de experiência cultural a escola oferece no âmbito da sociabilidade juvenil e conclui que esta passa por uma crise baseada na falta de projetos culturais e educativos portadores de algum significado para os jovens.

Em prol de sua banda, Camilo também passou a frequentar aulas de guitarra com professor particular.

Não era teórica, era meio do caminho, mais prática. O professor me perguntava qual era meu interesse. Eu tinha pavor de partitura, não gostava. Aí esse negócio de tirar de ouvido foi uma coisa que me ajudou depois.

Nessa fala de Camilo podemos perceber a distância existente entre ele e a música erudita e de suas formas de ensino e aprendizagem, embora, já profissional, avalie que o desenvolvimento das habilidades auditivas foi importante para o posterior desenvolvimento das habilidades musicais.

O grupo de estilo funcionou como mediador entre esse jovem e o campo artístico em questão. O rock ocupou todas as esferas da vida de Camilo: na família, na escola e nos

tempos e espaços voltados ao lazer e ócio. Nos momentos livres ele ensaiava, tocava em shows, e sempre buscava aprender e conhecer o rock.

Um dia meu pai foi buscar a gente e ficou assustado. Nessa época a gente era Heavy Metal mesmo, tudo que fosse rock pesado.

FP – E seus amigos faziam aula também?

CF – Uns faziam também, um fazia com o outro, trocava informação com o outro, aí vai conhecendo um pouco fora do bairro. Tem um que estuda no centro, que conhece outro. De vez em quando ia cá vê, a gente ia lá vê eles tocar. Aí começa um intercâmbio do pessoal. Nessa época, quando eu saí do ginásio, na época do auge do Rock in Roll, já estava tocando até razoavelmente bem, já estava tocando a um tempo bom. A gente era muito curioso, ninguém sabia ler nada de partitura, então a gente era daqueles que pegavam de ouvir até conseguir tocar tudo. Todas as notas. Era tudo de ouvido.

Podemos perceber na fala de Camilo que, ao discorrer sobre o desenvolvimento da habilidade, sempre fala no plural: “a gente pegava pra tocar”, “a gente era muito curioso”. Ou seja, por estar produzindo no grupo, o fim destes jovens perpassava mais pelo desenvolvimento do grupo do que por um objetivo centrado no desenvolvimento das habilidades individuais.

Por meio da banda, Camilo passou a conhecer pessoas, lugares e músicas. Em uma dessas experiências, conheceu Pedro, um jovem proveniente das camadas médias que, além do rock, estava envolvido com outros gêneros musicais, sendo um deles a música erudita.

Esse Pedro eu fiquei conhecendo ele um dia, em um dia ele me mostrou um tanto de coisa. Saí da casa dele assim: “-Nó!”. Sai cheio de disco de baixo do braço, fita na mão. Coisas que eu nunca tinha ouvido, que eu identifiquei de cara. Muito bom mesmo!

E, em outras oportunidades, Camilo pôde ir conhecendo mais acerca da música erudita, principalmente por meio de um dos componentes da banda, que estudava violão clássico no Centro de Formação Artística (Cefar), e cujo pai apreciava este gênero musical. Em contato com os bens culturais e as informações deste sujeito e de sua família, Camilo optou por aprimorar suas habilidades com o objetivo de melhorar sua atuação da banda e, com tal propósito, decidiu se candidatar à seleção para o curso de violão clássico do Cefar. Aos 17 anos ingressou no curso escolhido.

Podemos concluir que, por meio da banda de rock, Camilo e Eduardo elaboraram suas identidades individuais e coletivas, identificando-se como roqueiros; por meio delas, puderam transitar por espaços urbanos/culturais anteriormente inexplorados, o que lhes proporcionou maior conhecimento e reconhecimento deste *locus* de produção artística. Esse movimento em uma rede de relações sociais acabou por possibilitar-lhes a incorporação de capital social e cultural que os ajudou em suas trajetórias de formação musical, na medida em que, a partir destas experiências, começaram a vislumbrar a profissionalização no campo da música e, como consequência desse projeto, passaram a investir na formação musical formalizada. Para esses sujeitos, em um determinado momento, a vivência do rock ocupou todas as esferas da vida cotidiana ao transitarem pelos diversos espaços sociais vivenciavam o estilo, pois este passou a ser elemento central das identidades de estudante, filho, trabalhador, amigo, roqueiro, etc.

- **Lucas: *Fiquei entre MPB e Rock Nacional, essas coisas assim.***

Os principais espaços sociais de referência para Lucas, nos tempos da adolescência até os dezesseis anos, foram: a família, a escola, o trabalho e a rua. Morava na periferia de Contagem, em um bairro marcado pela pobreza.

Ao falar sobre a situação familiar naquele momento, enfatizou a ausência do pai afetivo e provedor: “Meu pai foi uma pessoa muito ausente quando a gente era criança...” e, da falta da assistência diária da mãe, embora a reconheça como única fonte de afeto. “Minha mãe sempre trabalhou muito. Era dureza, contando assim... tivemos que resistir mesmo”.

Em relação ao mundo da cultura, conta que não tinha nenhum acesso aos bens culturais, hoje considerados legítimos, não conhecia os espaços culturais da cidade já que seu movimento era limitado à escola, à casa e à rua. Durante a maior parte da adolescência, não teve nenhuma oportunidade de desenvolver a habilidade musical, que julgava possuir em forma de “dom”. Entre tantas condições adversas, Lucas encontrava na escola, no futebol (de rua) e na música (escutar música) os meios para “sair da realidade” e para construir uma identidade positiva.

Lucas teve de trabalhar desde a infância em atividades informais, como venda de doces e salgados feitos pela mãe, e durante a adolescência, fazendo “bicos” no comércio em atividades mal remuneradas e pouco instigantes, como distribuição de panfletos e no bar do pai. Esses trabalhos representavam apenas uma forma de ganhar dinheiro e não um espaço

que contribuísse para sua formação, pois por meio deles Lucas não pôde ampliar suas potencialidades.

Somente aos 18 anos começou a trabalhar formalmente em uma empresa que consertava telefones públicos. A renda advinda desse trabalho era destinada principalmente às despesas domésticas.

Durante todo o ensino fundamental e médio, Lucas realizou uma trajetória escolar de sucesso, apesar da falta do engajamento e mobilização da família em relação à escolarização. Sucesso decorrente, ao meu ver, dos sentidos atribuídos à escola, que representou para Lucas um espaço em que ele se reconhecia como sujeito, um espaço em que encontrava “*a paz*” e a possibilidade de encontro com o conhecimento. Verificamos a importância, a centralidade, que a escola pode vir a ter para os jovens que vivem em condição da falta de espaços que positivem a identidade, que possibilitem o desenvolvimento de habilidades intelectuais, esportivas e artísticas. Foi na escola, por meio da mediação de um professor de história, que Lucas teve a oportunidade de cruzar as fronteiras do Jardim Teresópolis e começar a conhecer o mundo das artes.

Urgel [o professor de história] me disse:

“- Lucas, nós estamos montando um grupo de teatro chamado Arte e Fato, você quer participar?”

Aí eu falei:

“- Quero.”

Aí fui no ensaio do grupo que era em uma escola próxima, no bairro e reencontrei um amigo de infância lá de Contagem, que é o Gilberto e aí assim comecei. Particpei do grupo com eles, fiquei cinco anos nesse grupo, aí eu amadureci muito, porque o contato com outras pessoas, com gente que conhecia de arte, e foi um...

Fizemos vários espetáculos que eram apresentados lá mesmo no bairro, e a gente saía apresentando em outros lugares também, como o casamento na roça, essas coisas.

O engajamento no grupo de teatro culminou em várias transformações na vida de Lucas. Este funcionou como um importante mediador entre o sujeitos e os espaços culturais da cidade, possibilitou a ampliação dos acessos aos bens culturais (shows, peças teatrais, figurinos, espaços destinados a ensaio, entre outros) e a construção da identidade de artista.

Fui ao Palácio das Artes (primeira vez) com esse pessoal, me levaram para assistir um

espetáculo de dança chamado Pássaro de Fogo, aí que eu fui conhecer o Palácio das Artes. Eu nem sabia que existia, nem passava pela minha cabeça. Ou às vezes até passava, mas era uma coisa tão distante da realidade que não é para a gente. Aí conheci outros lugares, comecei a gostar muito mais de música brasileira.

Além das possibilidades de ampliação de capital cultural e social, este grupo representou um espaço de afeto e referência do mundo adulto.

Na verdade, quase que eu fui morar na casa do pessoal na época, minha mãe trabalhava, meu pai... Você já viu que quando eu falo nele dá problema, meu pai não foi uma presença boa na minha vida, sempre mandando a gente embora de casa, era muito complicado. Quase que eu fui morar com esse povo do teatro, acho que não fui porque não era hora.

Em 2002, desenvolvi uma pesquisa (PRATES, 2002) em que a problemática central era as transformações acarretadas nas vidas de jovens provenientes das camadas populares quando em contato com o campo artístico, por meio da ONG Memória Graphica – Tipographia Escola de Gravura. Nessa ocasião, as seguintes indagações me orientaram: O que transforma na vida dos jovens quando passam a utilizar a linguagem artística para dialogarem com a sociedade? O que muda na identidade destes jovens? Muda algo na relação com a escola e do trabalho? Por que a educação que promove o contato entre diferenças, através da comunicação artística é eficaz na promulgação da cidadania? A arte proporciona um reencontro destes jovens com o social? Os primeiros resultados dessa pesquisa possibilitaram perceber que, para os jovens de camadas populares, ingressar no mundo das artes representou uma mudança no cotidiano e acarretou em transformações em todos os níveis na vida dos jovens, principalmente em suas redes de relações sociais. Estas foram substituídas e transformadas, assim como os valores, as crenças, a linguagem e o projeto de futuro de cada um. O caso de Lucas e de Francisco também nos permite refletir acerca desta problemática, já que a formação no campo artístico acarretou importantes transformações em suas vidas.

No caso de Lucas, tamanha foi a centralidade desse grupo de teatro na sua vida que ele reelaborou seus projetos de futuro em função dos projetos coletivos do grupo, sendo que o principal, dentre eles, era trabalhar com teatro na Itália. Em função desse objetivo, Lucas ingressou em um curso particular de inglês, constituído de um corpo discente proveniente das camadas médias e abandonou o terceiro ano do ensino médio. Mesmo ele, que sempre esteve mobilizado na elaboração de uma trajetória escolar de sucesso, evadiu da escola em prol de um projeto que, naquele momento, pareceu-lhe mais significativo. No entanto, esteve engajado na realização desse projeto por apenas seis meses, já que ficou impossibilitado de pagar a mensalidade do curso de inglês – que tinha custo equivalente ao seu salário. Isso

significou desistir do projeto de mudar-se para a Itália, mas mesmo assim continuou a participar do grupo de teatro.

Por ter evadido da escola, aos 18 anos, os tempos livres de Lucas aumentaram. Foi quando começou a se dedicar ao aprendizado do violão na rua com os pares. Atividade que tinha mais o sentido de diversão e sociabilidade.

Tinha um pessoal lá na rua que ficava tocando e eu cheguei, meu irmão tinha comprado um violão, estava tentando aprender, não conseguia, ele tava começando a aprender. Eu pensei: “se ele está aprendendo eu posso também”. Aí a coisa funcionou como disputa, comecei a andar com o violão pra lá e pra cá.

Esse pessoal que eu comecei a tocar violão era meninos assim, adolescentes, pessoal não tinha nada... não tinha uma proposta musical, era diversão. A gente não ia formar uma banda, nada disso. Eu cheguei lá, com o violão do meu irmão e comecei a pegar algumas coisas assim e depois comecei a estudar pela revistinha e tal, que é o que todo mundo que toca violão começa. Tocar pela revistinha e tal...

FP – Esses encontros eram freqüentes?

W – Todos os dias. Como eu não estudava, eu chegava do trabalho e já ia para lá. Era todo dia! Aí eu já fiquei conhecido, porque eu sempre estava com o violão para cima e para baixo. Mesmo que não tocasse muita coisa, a imagem minha com o violão já era assim...

Para mim era importante demais o violão, e eu tinha essa frustração, porque eu não tocava, eu era acompanhado, eu não tocava. Aí eu comecei a aprender mais coisas, aprender mais músicas né?

FP – E o repertório era o quê?

W – Nessa época, era bem Legião Urbana... que eu gosto até hoje. As letras muito poéticas, batem com a realidade da gente. Para mim valeu muito, marcou minha adolescência.

Como eu estava envolvido com esse pessoal do teatro, cabeça mais feita, foi aí que eles me mostraram a MPB e tal. Aí comecei a gostar muito de MPB a tocar MPB. Aí fiquei entre MPB e Rock Nacional, essas coisas assim.

Alguns elementos foram fundamentais para que Lucas tivesse a possibilidade de iniciar, mesmo que de forma informal, a prática da música e a desenvolver suas habilidades, a saber: 1- O Acesso ao violão, que só foi possível devido ao investimento do irmão na compra do instrumento; 2 – O acesso a “revistinha”, que possibilitou o aprendizado de noções básicas do instrumento; 3 – A predisposição para aprender a tocar, que tem a ver com o cultivo, desde a infância, da identidade de cantor; 4 – A interação com os pares da mesma geração mediada pela música, que o estimulava ainda mais a prática do instrumento.

A prática da música de maneira autodidata durou pouco. Aos 19 anos ingressou em aulas particulares de violão clássico, ministradas em um centro cultural no bairro Teresópolis. Porém, como no caso de Eduardo, Camilo e Rodrigo, o estudo da música erudita não durou muito quando na adolescência. Nesse tempo, Lucas estava cantando MPB e rock nacional, a linguagem erudita não era compartilhada em nenhum dos espaços sociais pelos quais transitava.

O desenvolvimento de habilidades musicais possibilitou que Lucas conhecesse jovens que também gostavam e tocavam música. Assim, em um destes encontros decorrentes de rodas de violão e shows amadores, feitos em bares, foi chamado para participar de uma banda de rock como vocalista (tinha 19 anos).

Aí comecei a tocar na banda e me envolver ainda mais com a música. A gente veio para outras cidades cantar... Uma banda de garagem... nada profissional.

FP – Vocês ensaiavam muito?

W – Todo final de semana. Mas nada muito compromissado. Eu queria que o negócio fosse sério, mas o pessoal muito novo ainda, o pessoal muito novo. Só que eu tinha... era meu sonho.

Durou uns três anos. Durou bastante, até... que um dia...

FP- Vocês tocavam o quê?

W – O pessoal é muito ligado a um Rock Nacional, Internacional e eu cantava.

FP- E como vocês conseguiram instrumentos?

W – O pessoal já tinha, na verdade o pobre lá era eu. Inclusive já tinham caixa de som e tal... e depois eu saí dessa banda e participei de uma banda no Teresópolis. Aí eu ajudei a comprar o material, já estava trabalhando. Comprei caixa de som, o material pra a gente formar uma banda legal. Aí a gente tocava lá no Teresópolis mesmo. Dentro dos barzinhos.

A banda do Teresópolis durou uns três anos também (24 anos).

A participação de Lucas em grupos musicais nos finais de semana e no tempo livre é vivenciada como hobby. Nesse contexto, não conseguiu implementar seu projeto em torno da música, já que o projeto coletivo tinha significado diferente para cada um dos indivíduos do grupo de maneira distinta. Segundo Velho (1994), essas diferenças de interpretação em torno de um mesmo projeto são decorrentes de particularidades de status, trajetória e, no caso de uma família, de gênero e geração (p.41).

O trabalho ainda ocupava o maior tempo da vida de Lucas e representava uma obrigatoriedade, pois a renda advinda do trabalho além de ser essencial aos suprimentos de necessidades básicas, possibilitava-lhe o acesso a bens culturais necessários ao desenvolvimento de suas práticas no grupo de teatro e na banda de rock, como, por exemplo, a possibilidade de ir e vir, transitar pela cidade e participar de eventos e adquirir bens culturais, compra de acessórios cênicos, de cds e de equipamentos necessários à atuação na banda de rock. Diferentemente dos outros sujeitos que estiveram articulados em bandas, Lucas não vivenciou a identidade do roqueiro, talvez porque estivesse envolvido com outras formas de expressão artística e outros gêneros musicais.

A participação em bandas durou até os 21 anos, quando optou por ingressar no curso de Pedagogia do Instituto de Educação: *Quando eu comecei a Pedagogia, eu pensei: “gente, será que eu larguei a música de vez?”*

- **Fábio:** *Eu falo até hoje que eu devo todo o meu trabalho, todo o meu ponto de partida foi em Banda de Música*³⁹.

A banda de música representou um espaço educativo fundamental para a trajetória de formação musical de Fábio. Nela ingressou quando tinha 11 anos, e teve acesso aos conhecimentos musicais legítimos, à cultura popular e erudita, ao trombone e, também, ao mercado de trabalho. A banda significou para Fábio um espaço de sociabilidade, de entretenimento e de aprendizado. Foi entre a escola, a família e as experiências no campo da música que Fábio elaborou e vivenciou sua juventude.

Fui conhecer música aos 11 anos na quinta série...

O Oscar [colega de sala de aula na escola] já tocava desde os 10, só que ele tocava um instrumento típico de banda, chamado Sax Horn, que é um instrumento de marcação do tempo da banda e que um dia ele levou para a sala de aula, se não me engano foi numa feira de ciências ou numa aula normal. Aí olhei assim interessado: “-Nossa! Que instrumento bonito, que instrumento é esse?” Eu e meu outro colega Fernando. “-Toca pra gente”. Aí ele tocou.

“-Como que faz para aprender isso?”. Só que eu já sabia, que meu pai cantava “-Só

³⁹ “Minas Gerais é o Estado da Federação que abriga o maior número de bandas de música. São mais de 600 bandas distribuídas no território mineiro. Agregam cerca de 20 mil músicos, de todas as idades e procedências, cujo ofício é difundir a cultura musical e preservar a tradição de abrilhantar as comemorações cívicas e religiosas das cidades mineiras” (Site: Secretaria da Cultura de M.G: <http://www.cultura.mg.gov.br>).

você ir na banda que o maestro da banda vai ensinar para você.” Marcamos.

Foi aí que realmente comecei a conhecer. Cheguei lá, ingressei para ter aulas...

O caso de Fábio mostra como a escola também é um espaço de interação entre sujeitos que “se educam” longe dos professores e das salas de aulas.

A escolha de Fábio de participar da banda de música se definiu quando um vizinho e amigo da família (em Santa Luzia) que, na época, era fagotista da Orquestra Sinfônica de Minas Gerais, o orientou a ingressar em alguma banda caso quisesse começar a estudar música.

O ingresso na banda de música dependeu mais da influência do capital social de que Fábio dispunha naquele momento, do que de capital cultural ou econômico. Na medida em que a banda de música oportuniza a todos, independente de conhecimentos prévios, gênero, faixa etária, raça e classe social, ingressar em um processo de aprendizado da linguagem musical, pode ser definida como um espaço cultural democrático.

FP – E como foi isso? Você chega e fala que quer entrar e pronto?

LB – Na verdade a gente tem uma tradição muito forte no estado que é a banda de música, a grande escola de formações de músicos de nome até hoje é banda de música, principalmente as do interior. Elas podem ter o conteúdo não tão atual, não tão complexo, mas para você ter pilares essenciais, para você começar a viver a música, não há outro lugar, você tem uma vivência muito grande. Eu falo até hoje que eu devo todo o meu trabalho, todo o meu ponto de partida foi em banda de música, não falo que foi Palácio[Palácio das Artes], professor x ou y, falo que foi em banda de música, de um maestro de banda de música de Contagem, que hoje é maestro da banda de Araxá, que era trombonista de banda. Ele era de Contagem e foi contratado pela prefeitura para montar uma banda aqui (Maestro Paulo Eugênio).

FP – E como é o acesso?

LB – A banda é o seguinte, quem ensina é o maestro, pela tradição o maestro tem que saber tocar todos os instrumentos. Ele tem que, além de dar aula de instrumentos, tem que dar aula de leitura de partitura, então a primeira coisa que a pessoa faz é aprender a ler partitura, com o objetivo que essa pessoa faça parte da banda. Você ingressa para banda a ponto de você ser mais um integrante da banda e não de ser um curso que depois você completa seu estágio você vai fazer outra coisa. A primeira intenção é essa, fazer parte do corpo. A primeira coisa que ele disse foi isso: “-A gente só ensina quem quer entrar na banda. Vocês querem entrar na banda?”

Ao justificar seu rápido aprendizado dos conhecimentos musicais oportunizados exigidos na banda, Fábio se refere ao “dom” possuído, à sua “coordenação musical natural”.

FP – E foi estranho para você? Ver uma partitura?

LB – Não, pelo contrário. Eu falo para você um mês, é o tempo razoavelmente rápido. Se for contar mesmo a questão de leitura são quatro meses, e eu com menos de um mês já estava lendo tudo. Estava lendo tudo. Eu não tinha nenhuma referência anterior, mas tinha uma facilidade de entender as coisas, já tinha uma coordenação musical natural.

Segundo Bueno (2002), esta é uma justificativa recorrente entre os profissionais do campo que quase sempre recorrem à ideologia do “dom” e raramente se baseiam na sócio-gênese da habilidade para explicar as facilidades ou dificuldades para com as linguagens artísticas. Se pensarmos segundo a teoria da sócio-gênese das habilidades, a facilidade de Fábio com o aprendizado da música, poderíamos concluir que essas estariam muito mais relacionadas à herança paterna incorporada em forma de capital cultural do que aos dons naturais.

O processo de escolha do instrumento a ser tocado na banda também esteve relacionado com a necessidade do grupo, ou seja, não foi Fábio quem escolheu o trombone; ele apenas atendeu a uma demanda do grupo. Assim, a escolha do instrumento se deu muito mais em função de um contexto dado. No momento da escolha o maestro da banda levou Fábio e seus companheiros até a sala onde eram guardados os instrumentos e indicou - sem consulta-los acerca suas preferências - o instrumento que deveriam aprender. Ou seja, que estes sujeitos, no processo de definição do instrumento a ser praticada não tiveram possibilidade de escolha.

FP – Fala da salinha

LB – Aí ele abriu essa salinha, tinham muitos instrumentos...

FP – Alguns que você nunca tinha visto?

LB – Todos né? O máximo que eu já tinha visto de longe foi um saxofone, mas em TV, quando era aquela época do Kid Abelha, Titãs, Paralamas do Sucesso, era naquela época. Aí ele abriu a sala, olhou para o que já tocava: “-Você vai continuar nesse aí”, olhou para o meu amigo Fernando: “-Você pode pegar o mesmo instrumento dele, pegar o outro”; “Agora, você, vai pegar aquele trombone aí”. Não era um trombone como este [mostra os seus instrumentos] era um trombone de pisto, igual o trompete, que vem com três pistos e não tinha vara. E dali em pouco tempo eu já estava...

Apesar de provavelmente ter ouvido os instrumentos tocados na banda nos discos escutados com seu pai, os reconheceu nos meios de comunicação de massa. A participação na banda possibilitou que Fábio participasse de processos legítimos de aprendizado da

linguagem musical, trabalhados, por exemplo, em escolas especializadas ou com professores particulares, por meio da banda também se aproximou do campo musical.

Quero destacar uma característica interessante desse agrupamento: como em um show de rock ou em recital de música erudita, a banda de música pode ocupar um espaço planejado e estruturado para as suas apresentações, mas geralmente ocupa a rua e, ao ocupá-la, transforma os sentidos do espaço urbano. Quando a banda toca, o espaço urbano é transformado em espaço cultural, possibilitando e aumentando o acesso à cultura dos cidadãos que por ele transitam. Nesse contexto, aquele que toca na banda tem possibilidade de transitar e conhecer os espaços urbanos/culturais e se fazer artista, na medida em que se relaciona com o público.

Nessa época não, mas eu cresci com uma experiência cultural muito grande, porque quando você entra numa banda você tem várias situações, você tem a situação religiosa, a banda toca em procissões, em desfiles, Semana Santa, Sete de Setembro você desfila, nós temos todos os anos durante o ano inteiro em cidades do interior os encontros de bandas. São bandas de várias cidades que se reúnem em uma cidade, na cidade anfitriã. A confraternização dos músicos.

Fábio tocou 5 anos na banda de Santa Luzia, e, após o desmembramento desta pela prefeitura, foi tocar em uma banda privada na cidade de Contagem. Essa mudança representou o início da profissionalização enquanto músico, o que só foi possível devido ao capital cultural e social possibilitados pela sua inserção nessas bandas.

Sabia que tinha porque o presidente de uma tocava nessa banda, ele é um grande amigo do maestro, então, passar para lá não foi complicado. E quando eu fui para lá, eles compraram um instrumento exclusivamente para mim. Entrei e tinha uma caixinha da banda: “-Vamos comprar o Trombone para ele”, porque a banda que eu tocava era da prefeitura, então tinha que devolver tudo. Fui na loja comprei e tal...

b) Música como trabalho ou como hobby?

No caso dos sujeitos provenientes das camadas populares, as experiências de trabalho foram variadas e estiveram intrinsecamente relacionadas com suas experiências de formação musical.

Nos casos de Fábio e Eduardo, a primeira experiência de trabalho, ainda na adolescência, foi como empregado ou estagiário em empresas. Quando passaram a vivenciar a música como uma possível profissão, instauraram um conflito em suas vidas, principalmente

dentro da família, que, ao contrário dos sujeitos, entendiam as práticas musicais dos filhos como hobby.

O trabalho como músico, acarretou o abandono do emprego e criou a oportunidade de desenvolvimento das habilidades e conhecimento do campo cultural, de suas regras, competições, espaços, gêneros artísticos, etc. Nesse contexto, as práticas musicais desses jovens ganharam maior significado e passaram a constituir um projeto de futuro, em termos profissionais. É importante destacar que a decisão definitiva de se tornar músicos aconteceu simultaneamente e, em função da decisão, de aprimorar as habilidades musicais individualmente. Até então estas tinham sido desenvolvidas no contexto mais informal dos grupos de música de que participavam.

- **Fábio:** *Você vai ter que arrumar outro trabalho, música não é profissão é hobby.*

Aos 15/16 anos Fábio passou a atuar também – além das bandas tradicionais de música – em bandas de pagode e de samba da cidade de Santa Luzia. .

Nessa época eu estava com a percepção um pouco mais desenvolvida e isso também despertou a atenção de umas pessoas que fizeram a oferta para mim para começar a trabalhar à noite. O meu primeiro gênero de trabalho foi o samba.

Comecei com uma banda local, começamos a tocar aqui na cidade (Santa Luzia). Eu e mais três pessoas. Comecei a tocar na noite aqui. Toquei um tempo, aí aconteceu uma conturbação na minha vida, que foi um acidente de ônibus, que deixou um presentinho para mim para o resto da vida. Depois eu entrei para uma segunda banda, que até hoje ela continua em atividade e é mais conhecida em Belo Horizonte, que é o SOS Brasil. Banda de pagode. Então para primeira banda eu tocava só aqui, mas já para essa outra já tive oportunidade de tocar em Belo Horizonte. Aí que eu comecei a conhecer algumas coisas da cidade.

Na família a identidade do músico era negada e, durante toda a adolescência, ele teve que administrar este conflito, que se pautava na crença de que música não é profissão, mas hobby.

Seus pais acreditavam que por meio da música o filho jamais conseguiria ajudar no orçamento doméstico e se sustentar. Além disso, associavam a profissão de músico à imagem negativa do ócio, da diversão ocupando o tempo que deveria ser dedicado ao trabalho.

Comecei a sentir as cobranças. Meu pai falava: “-Já está passando da idade de começar a caçar emprego.” E meu pai não aceitava que eu trabalhasse com música à noite e não ganhar o que valesse a pena sair de casa e voltar altas horas da noite com a idade que eu tinha.

A dedicação de Fábio à música se restringiu aos tempos livres nos finais de semana, já que nessa época ainda compartilhava com seus pais, talvez por imposição, o sentido da música como hobby, além de não vislumbrar uma carreira como músico, pois sabia que este caminho exigir-lhe-ia uma formação mais aprimorada à qual não tinha condição econômica de acesso: *Eu tinha o desejo, mas não tinha a vontade de ser músico profissionalmente. Porque aquela interpretação da escola longe financeiramente ainda estava na minha cabeça.*

Fábio aceitou e satisfez as expectativas familiares, reservando para a música os finais de semana, estudando à noite e trabalhando durante o dia como auxiliar de orçamentista na mesma empresa em que trabalha seu pai. Utilizando os termos de Bourdieu (2004, p.232), Fábio apropria-se da herança do pai e escapa das antinomias da sucessão. Porém, aos dezoito anos, Fábio ficou sabendo, por meio do amigo fagotista da orquestra sinfônica de Minas Gerais (o mesmo que o orientou a entrar na banda aos 11 anos), que existia uma possibilidade de estudar música formalmente, ingressando no Centro de Formação Artística, o Cefar.

A partir de um grande esforço pessoal, Fábio encontra uma forma de associar o desejo da família, por meio do trabalho e da escola e seu projeto no campo musical, ingressando em uma escola especializada de música.

Trabalhava no bairro Estoril, de lá ia para o centro, Palácio da Artes, estudava lá, descia para a Praça da Estação para vir para cá, para o colégio, estudava para vir embora para casa e chegava aqui umas 23:00, 24:00, seis horas da manhã estava acordado.

Diante da decisão de estudar música, o pai de Fábio o pressionou, pois acreditava que não teria possibilidade de alcançar o sucesso financeiro como músico.

E quando fui conversar com meu pai começou tudo de novo: “-Para quê que você fez, não vai dar certo, você é pobre, música tem que ter dinheiro, você não vai conseguir constituir família sendo músico, música não é profissão.” E eu caladinho.

Contudo, quando Fábio se viu diante da impossibilidade de associar trabalho, escola e os estudos musicais, optou por abandonar o desejo da família. Nesta época, ele já começava a ganhar dinheiro com música. Renda que continuou lhe proporcionando uma autonomia em relação à família e a possibilidade de consumo de bens pessoalmente valorizados.

- **Eduardo:** *A música é muito legal, mas é bom você ter um emprego.*

Eduardo fez um curso profissionalizante em Estradas no ensino médio e isso lhe permitia trabalhar como estagiário. Essas experiências foram vivenciadas de uma forma um tanto conflituosa pelo sujeito, já que priorizar o trabalho significava continuar colocando as suas práticas musicais em segundo plano, o que não era coerente com suas demandas simbólicas e sociais da época. Demandas que passavam pela vivência no grupo de estilo e a realização profissional no campo da música.

Sendo coerente com o projeto que a família elaborara para ele – projeto em que a música jamais foi posta como uma possível profissão – trabalhou como estagiário durante poucos meses.

Não, tinha decidido: “eu vou trabalhar é com música”. Porque existia uma pressão: “Não, música não, não te leva a lugar nenhum”....

FP – Na família?

EF – É, tinha uma pressão. Tipo: “a música é muito legal, mas é bom você ter um emprego” (risos) “música é muito bacana, mas vai trabalhar também”. Não foi muito difícil, não foi traumático não, mas existia essa pressão: “esse é um caminho árduo, difícil, de boemia, de loucura”. Todas as coisas que estão ligadas a esse universo artístico.

Apesar de aceitar, por um tempo, o projeto familiar pautado no trabalho na área em que havia se formado como técnico, logo se viu vivendo a contradição da escolha. De um lado estava a vontade e o prazer vinculados às suas práticas como músico e, de outro, o compromisso e a responsabilidade vinculadas às demandas do trabalho. A música passou a ter sentido de profissão quando Eduardo começou a trabalhar como baterista em uma Banda de Baile, na qual permaneceu dos 18 aos 20 anos.

Banda de Baile forma muita gente, muita gente que tem essa formação, é uma escola, porque você entra numa banda de baile você tem que tocar de tudo. Você toca desde bolero a marchinha de carnaval, axé music, pagode, música sertaneja, rock, enfim... salada total. Banda de Baile é salada total. Tem uma festa você tem que tocar para os velhos, tem que tocar para os casais, para os jovens... enfim, você tem que tocar para todo mundo. Aí tem um casamento ou em um aniversário e você tem que tocar uma valsa.

A opção por trabalhar somente como músico efetivou-se quando ele decidiu parar de trabalhar como técnico e saiu da banda de baile. Comprou, então, uma percussão para tocar MPB em bares.

Na verdade, o divisor de águas foi quando eu fui para percussão, não pela percussão,

mas foi porque foi um a mudança de opção: “-Não, agora eu vou me interessar pela música, agora eu quero tocar, não quero mais procurar de saber de outras coisas, eu quero viver de música. Foi o divisor de águas. Porque agora eu preciso dedicar. Se eu quero viver de música, eu preciso investir nisso”. Foi que eu comecei a investir um pouco mais procurando estudar música, procurando ter acesso a mais informação, ouvir mais, ter mais contato com música. Pelo fato de você se inserir mais no meio, acaba que você se insere mais no meio, aí já é o seu meio profissional, já conhecia um bocado de gente que já mexia com música a mais tempo, mas assim... semi-profissional, a segunda profissão. Aí foi que eu comecei a me interessar mais, me interessar pelos estudos... sempre fazendo assim: um curso que vai ser de graça, um curso baratinho, oficina com algum amigo que tinha alguma formação, conhecimento de alguma coisa. Ainda muito autodidata, de tocar pelo o que ouvia.

Ser músico demandou de Eduardo adquirir bens culturais específicos, como os instrumentos e a aulas especializadas. Mas o que ganhava como músico não era suficiente para sustentar suas necessidades cotidianas e, além disso, comprar instrumentos e ingressar em aulas especializadas de música.

Tinha os ensaios, mas nunca aquela coisa que eu faço hoje de dedicar, sentar no instrumento e estudar. Não tinha, isso surgiu muito mais tarde, já tava tocando profissionalmente tanto com bateria, quanto com percussão. Na verdade, acho que comecei a sistematizar mais quando comecei com percussão, que aí eu fiz uma oficina instrumental do UAKTI um tempo (...) Fiz seis meses e saí.(...) Por falta de grana, exatamente por falta de grana. Tava caro, não dei conta de pagar e saí.

Depois fui fazer uma oficina de percussão com um amigo meu, o Carlinhos, na Lagoa do Nado. Aí é que fui.. “a agora o método de conga, para tocar conga” foi o primeiro contato que eu tive com alguma coisa escrita para percussão.

As experiências de formação musical se confundiram com as experiências do trabalho, o que lhe rendeu lucros principalmente no que diz respeito à aquisição de capital cultural e social. Nesse momento, apesar das limitações econômicas encontradas no percurso, Eduardo foi se constituindo como músico.

EF - Isso foi tipo com uns 22, 23 anos. Aí, comecei a sistematizar mais, comecei a abranger mais áreas, tipo, já tocava bateria já tocava percussão, já podia tocar MPB, podia tocar em uma banda de baile, podia tocar mais instrumentos e com mais estilos. Nessa época eu trabalhei bastante, com MPB na noite, com um monte de amigos, em bares, tocava bastante. Isso foi tipo até 98, quando eu comecei a tocar com uma dupla sertaneja. Saí da música popular e fui para uma dupla sertaneja... e aí comecei a trabalhar de novo, comecei a entrar em outro esquema e fiquei... na verdade até hoje, tem uma figura que eu toco, não é música sertaneja não, ela se diz Country. Já faz uns dois anos que eu toco com ela.

FP – Você consegue sobreviver bem?

EF – Sim, o que eu tenho eu consegui com a música. Instrumento, carro... tudo eu consegui com música. Nunca tive outra profissão que me desse alguma coisa, sempre foi com a música.

Em 2001, Eduardo começou a estudar para o vestibular para o curso de percussão da EM/UFMG e, em 2002, com 31 anos, ingressou no curso de bacharelado em percussão da EM/UFMG.

c) Educação Formal

➤ Centro de Formação Artística (Cefar)

Dos cinco sujeitos provenientes das camadas populares, três – Fábio, Lucas e Camilo – freqüentaram o curso básico de música na Escola de Música do Cefar. Para ingressar nessa instituição, tiveram que se submeter a um processo de seleção. Os três sujeitos passaram na primeira tentativa; sucesso decorrente das experiências nos grupos culturais em que participaram.

O ingresso nessa instituição foi crucial para a formação musical deles, pois possibilitou o aprendizado da música a baixo custo ou gratuitamente, além de funcionar como uma importante oportunidade de acesso ao campo da cultura legítima. Foi em decorrência das experiências formativas e profissionais possibilitadas a partir do ingresso nessa instituição que tomaram conhecimento e se prepararam para ingressar na EM/UFMG.

- **Fábio: *Depois que entrei para o Palácio, fui conhecer todo o ambiente cultural que não conhecia.***

Como verificamos anteriormente, a oportunidade e a opção de ingressar na Escola de Música do Cefar, aos 19 anos, representaram, para Fábio, uma ruptura com as expectativas centradas no trabalho e nos estudos, e, simultaneamente inauguraram uma nova forma de relação com o campo cultural, a qual passa a associar os sentidos do trabalho, da formação, da diversão e da sociabilidade.

Fábio passou a conhecer e a circular nos espaços culturais de reprodução e produção da cultura legítima da cidade de Belo Horizonte.

Além da orquestra, balé, teatro; outras casas, outros teatros, outros tipos de culturas, não todas, mas boa parte, principalmente as que vêm mais próximo ao erudito. Depois que entrei no Palácio minha cabeça abriu mais.

Seu círculo de relações sociais se limitava, com raras exceções, às pessoas que também atuavam no campo da música (...) *depois que entrei no Palácio tenho mais amigos musicais do que amigos extra-musicais (...)*. O capital social e cultural adquirido por meio da Escola de Música do Cefar, possibilitaram que Fábio intensificasse suas práticas profissionais como músico.

Os gêneros e estilos musicais tocados profissionalmente por ele, nesta época, eram muito distantes daqueles aprendidos no Cefar. Essa flexibilidade e esse trânsito no campo foi primordial para que Fábio pudesse continuar sua formação como músico. O retorno financeiro proveniente de trabalhos em bandas de axé, pagode, gospel sertanejo, entre outras, possibilitou-lhe a satisfação das demandas familiares que exigiam sua contribuição no orçamento familiar e de suas próprias necessidades, como aquisição de instrumentos e CDs, matrículas, locomoção, diversão, alimentação, etc.

LB – Já gravei CD evangélico, já participei três anos de banda católicas, três bandas de pagode, três de axé, banda de baile, forró, Pop rock, além do erudito né! E coisas popular, como choro, samba, até coisas instrumentais e exóticas, como eu trabalho até hoje. Além do Beribrown eu colaboro num projeto de uma pessoa, chamado Inchadario.

FP – Isso depois que você entrou no Palácio?

LB – Depois, aí foi direto!

FP – Isso sempre através das pessoas do Palácio?

LB- Começou dali. Eu já estava me sentindo desvalorizado na banda de pagode que eu tocava nessa época, por questões financeiras. Depois eu fui descobrindo e tendo a certeza que dava para viver de música e que música não é um hobby, é uma profissão. Mas mesmo entrando no Palácio eu não me desvinculei da Banda, só fui me desvincular da banda de pagode quando estava no segundo ano do Palácio, que aí eu pedi para o professor: “-Me arruma outro trabalho que me de maior valorização do que eu estou tendo, estou trabalhando demais e estudando de menos e a condição financeira não está sendo suficiente”. Aí, ele me arrumou uma banda que ele tocava, uma banda católica chamada Dominus.

Após formar-se no Cefar, já vivenciando a música como profissão, optou por dar continuidade à sua formação, ingressando no curso de trombone da EM/UFMG.

- **Camilo** – *“Eu estava gostando muito, aquilo tudo era novo para mim”*.

Como vimos anteriormente, antes de ingressar na Escola de Música do Cefar, Camilo se limitava a transitar nos espaços da escola, família, banda de rock. Como Fábio, para Camilo o ingresso no Cefar representou a inauguração de um novo estilo de vida e modificou a relação que estabelecera com a música até então.

A instituição demandou uma dedicação diária de estudo e isso o obrigou a conciliar o tempo da escola com o tempo do estudo da música, sendo que, na escola, ele enfrentava dificuldades e, até mesmo, fracassos, porém os saberes musicais lhe eram prazerosos. A forma como se relacionou com esses dois universos, culminou em um conflito na família, que passou a associar seu fracasso escolar ao gosto e dedicação pela música.

Depois que deu esse fracasso, em oito matérias, duas eu não perdi média. Aí veio a ameaça: “-Se você não fizer, você vai parar de estudar música” [o entrevistado representa uma expressão de medo].

No entanto, esse conflito não perdurou, já que a relação com a escola melhorou durante o ensino médio. Camilo justificou sua mudança de atitude em relação à escola remetendo-se aos estudos da música.

Aí falei : “Nó, agora eu vou estudar” Então eu ia para aula e conseguia concentrar e absorver aquilo ali. Consegui começar a programar o meu tempo. Aí no segundo semestre foi ótimo! Mudou da água para o vinho, minha mãe nem entendeu como. Na outra escola ela ia lá toda sexta feira pra ver o quê que eu estava fazendo. Acredito que foi muito por causa da música, acho que foi uma abertura. Como eu estava dentro daquela escola, estava fechado àquilo. E, de repente, comecei a fazer muita coisa de uma vez, muito estímulo, muita responsabilidade, então, você cria uma outra consciência. Mas aí aconteceu uma coisa muito interessante, quando eu comecei a estudar música, a concentração que eu não tinha para estudar antigamente... me ajudou muito.

Eu conseguia fazer tudo. Eu ia de manhã e chegava à noite em casa. De manhã eu ficava estudando em casa, de tarde eu ia pra o Palácio e à noite eu ia para a aula. Contabilidade eu estava conseguindo estudar pouco e render muito, eu nunca perdi média no segundo grau, minhas notas vinham sempre altas.

O caso de Camilo vai ao encontro dos resultados alcançados em minha monografia (PRATES, 2003), na qual investiguei a relação com os saberes escolares entre jovens provenientes das camadas populares antes e depois do ingresso em processos de aprendizagem do campo cultural. No caso de Camilo, verificamos que a formação musical no Cefar culminou no desenvolvimento, mesmo que tardiamente, de disposições de disciplina e responsabilidade, valores e condutas centrais para se alcançar o sucesso escolar.

Camilo associou seus estudos de violão a sua atuação em bandas de rock já que a causa imediata do ingresso no Cefar foi melhorar a performance na banda de rock. No entanto, ele muda suas perspectivas, colocando o estudo da música erudita no centro de sua vida. *Em 98 falei: “-Não dá para conciliar as duas coisas, sai da banda e fui estudar violão. Aí eu foquei no estudo de música erudita mesmo, aí foi direto, não teve jeito.”*

No Cefar, Camilo teve a possibilidade de incorporar saberes jamais oportunizados em outros espaços, além de começar a transitar e a participar de uma rede de relações sociais que constituía o campo.

Comecei a estudar lá, conheci muita gente nova, muita coisa nova. Eu estava gostando muito, aquilo tudo era novo para mim, eu nunca tinha visto uma orquestra, não conhecia instrumento de orquestra nenhum, estudar música, eu estava conseguindo aprender aquela coisa muito rápido. O CEFAR é uma escola muito diferente, tem música, dança, teatro, tudo junto ali. Foi muita coisa de uma vez, eu não estava nem um pouco acostumado.

Associando esses dois elementos, começa a atuar como músico em grupos culturais veiculados ao Cefar, como a orquestra e o coral.

Camilo vivenciou o trabalho com a música de forma diferenciada dos demais sujeitos provenientes das camadas populares. Trabalhar não era uma demanda central para sua família, que valorizava mais o sucesso profissional através do sistema escolar. Mesmo assim, Camilo envolveu-se profissionalmente com a música, começando a exercer a profissão de professor particular.

O trabalho no campo da música positivou ainda mais a trajetória de formação de Camilo. Seu envolvimento era tamanho que, em 2000, decidiu cursar, além de violão, o curso de Regência da escola de música do Cefar.

CF – Eu achava muito interessante. Como que é? Tem que ler tudo. Primeiro eu achava um absurdo. Como que um cara faz isso?!

Cantava no coral, via a relação do maestro com os coristas.

FP – Nesse coral, vocês apresentavam?

CF – Apresentava, eles jogaram a gente lá no coro, nem sabia ler partitura direito.

Camilo estudou no Cefar durante cinco anos, dos 19 aos 24 anos, quando ingressou no curso superior de regência da Escola de Música da UFMG.

- **Lucas: *Eu não conhecia, um mundo que não era meu.***

Aos 21 anos, Lucas trabalhava em projetos de alfabetização de adultos em seu bairro. E em decorrência dessa experiência optou por ingressar no curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais, que hoje faz parte da Universidade Estadual de Minas Gerais. É interessante frisar que esta escolha vai de encontro ao projeto de futuro que vinha planejando até então, o de trabalhar. *Porque na verdade, eu não tinha idéia de fazer curso superior, terminei o segundo grau e para mim já tinha acabado, não tinha obrigatoriedade nenhuma.*

Vemos que seu projeto de vida centrado em torno do trabalho, foi elaborado a partir da condição de classe. Para que isso mudasse, foi necessário que Lucas tivesse contato com uma profissional (pedagoga) que lhe mostrasse e valorizasse seu potencial. Na posição de professor/alfabetizador, Lucas superou os estigmas cultivados em seu universo de origem em relação à possibilidade de profissionalização via sistema de ensino.

Nessa mesma época, Lucas foi aprovado em um concurso público para bibliotecário na Rede Municipal de Ensino da cidade de Betim. Assim, trabalhava meio período e estudava meio horário.

Um ano e meio após o ingresso no curso de Pedagogia e do abandono das práticas no campo da música, Lucas se viu infeliz com suas atividades e seu projeto de futuro. Foi quando soube, por intermédio de amigos músicos, do curso de música do Cefar. Mais uma vez podemos verificar como o capital social foi fundamental para o conhecimento e o reconhecimento dos processos educativos legítimos do campo musical erudito, portanto, primordial na elaboração de sua trajetória de sucesso.

Lucas entrou no Cefar sem mesmo saber o gênero musical que iria estudar, ele estava fundamentalmente envolvido com a música popular, gênero compartilhado entre os principais grupos de convívio, como o grupo de pares e família.

A professora que me avaliou falou que minha voz era muito legal, mas precisava saber que lá é canto lírico. Eu cantei uma música para ela do Milton Nascimento, ela gostou e tal... e me perguntou: “- Canto lírico, você quer?” e falei: “-Claro que eu quero!”

Entrar para o Cefar, começar a estudar canto lírico, significou para Lucas um distanciamento das origens, tanto em termos de produtos culturais consumidos vinculados aos

meios de comunicação de massa, quanto em termos do perfil do grupo do qual passou a participar, já que, segundo Lucas, o Cefar é uma escola que recruta principalmente sujeitos provenientes das camadas médias.

(...) a família, as pessoas, que... não entendiam o meu trabalho, como não entendem até hoje: “-O quê que o Lucas canta? Ele canta só em casamento? Ele canta música erudita, mas qual que é o trabalho dele mesmo?” Às vezes você dá demonstrações, as pessoas nunca ouviram músicas de Bidu Saião, por exemplo, uma música de Villa-Lobos, uma modinha de Villa-Lobos. A arte erudita é uma arte que as pessoas não conhecem.(...)

Independentemente da linguagem que iria estudar ali, Lucas estava tendo uma oportunidade de concretizar o desejo de se transformar em músico profissional.

Como para Camilo e Fábio, o ingresso na instituição proporcionou a Lucas o conhecimento de um “mundo novo”: novos conhecimentos musicais, novas formas de manifestações artísticas, novos espaços culturais, novas pessoas.

Nunca tinha entrado lá. Entrei para fazer prova e depois que eu passei é que passei a assistir concerto, aí eu fui a uma ópera. Eu não conhecia, um mundo que não era meu.

Durante os primeiros três anos como estudante da Escola de Música do Cefar, suas práticas profissionais se restringiram a apresentações de MPB em bares. Aos 25 anos, começou a atuar também como cantor lírico.

Como os outros sujeitos da pesquisa provenientes das camadas populares, Lucas experienciou um processo de circulação cultural. Ora aprendendo, tocando profissionalmente músicas populares e/ou vinculadas às mídias, ora tocando e aprendendo a linguagem musical erudita principalmente nos espaços educativos formais.

Olha para você ver que interessante, eu fazia o erudito e fazia o popular lá fora. Tocava nos barzinhos, o erudito era o estudo só. Não tinha uma identidade criada e ficou uns três anos assim. Aí em 97, 98 eu conheci um pessoal em Betim e a gente começou a fazer casamento... Foi uma época muito boa, porque eu estava cantando o popular aí fazia abertura de alguns shows, cantava erudito também, fazia abertura no erudito. Acabou que foi uma coisa bacana para mim .

Para Lucas, nesse momento, a música começou a ser vivenciada como profissão, paralelamente ao trabalho como bibliotecário. Ele começa a tocar em um grupo de música

erudita, chamado *Trio Erudito* e no coral lírico do Palácio das Artes, em óperas e em um grupo chamado *Capela Basílica*. Essas práticas lhe possibilitaram começar a entender a dinâmica do mercado da música, além de funcionarem como importantes espaços de aprendizagem.

Entrei para um grupo depois chamado Capela Basílica, a pedido de um professor meu lá do Palácio das Artes, eram os últimos dois anos. E não era remunerado na época. Para mim foi muito interessante, porque a leitura da partitura, eu tinha uma certa dificuldade de leitura, esse trabalho, que era semanal, a gente tinha que reunir toda semana, ele exigia uma leitura mais rápida, aí eu comecei a desenvolver minha leitura a partir daí. Esse grupo acabou que... hoje a gente faz concertos em BH, já fizemos em Itabira inúmeros concertos. Hoje a gente já até é remunerado, que é uma coisa super bacana. Mas assim, foi importante para mim esse grupo. “Estou fazendo parte de um grupo, uma coisa estável” Faço parte desse grupo já faz uns quatro anos.

Na escola de música do Cefar e a partir dela, Lucas se constituiu como estudante, como profissional da música erudita, o que lhe demandou muita dedicação e o impossibilitou de dar continuidade às suas práticas profissionais com a MPB, como cantor e violonista.

Essa história da música popular, do violão, eu tive que deixar, porque estava ficando muito sobrecarregado e eu não estava fazendo nem uma coisa, nem outra direito.

Após se formar no Cefar e já considerar a música como profissão, Lucas ingressou no curso de canto da EM/UFMG.

- **Francisco:** *Eu sabia que ali tinha aula de música, mas qual música não.*

A trajetória de formação musical de Francisco pode ser dividida em duas etapas: 1) a da infância e adolescência, quando sua relação com a música se dava somente através dos meios de comunicação e dos pares; 2) a juventude, quando ingressa para o Conservatório Estadual de Música da cidade de Varginha e se torna aprendiz, consumidor e profissional da música erudita.

Na infância, a escolha das músicas a serem escutadas era arbitrária e em função do que lhe era possibilitado nos meios de comunicação aos quais tinha acesso, como televisão e rádio. Já na adolescência, passou a escolher o que iria escutar, escolhas feitas no âmbito coletivo, dos gostos e preferências compartilhadas nos grupos com os quais convivia, mas que também estavam em função do que era divulgado nos meios de comunicação de massa.

Assim, suas preferências e a dos seus pares passaram por diferentes gêneros musicais como sertanejo, rock, funk, etc

Na adolescência, a música era vivenciada como diversão. Seu cotidiano se dava entre a escola, o trabalho na mercearia do tio e a rua. As experiências na escola e no trabalho não eram vivenciadas de forma prazerosa por Francisco. Na maior parte de sua trajetória escolar estabeleceu uma relação tensa com a escola, cujas normas eram transgredidas com muita frequência. A escola jamais motivou o sujeito a elaborar projetos de futuro.

Já o trabalho na mercearia do tio era um meio para viver as demandas da idade e adquirir mais autonomia econômica em relação à família.

Os tempos livres voltados à diversão eram preponderantes para Francisco e, em função deles, articulava todas as outras esferas de sua vida. Atento ao comportamento e aos valores do filho, seu pai o orienta a ingressar em um curso profissionalizante em Varginha, cidade vizinha de Carmo da Cachoeira, onde residiam.

Quando Francisco ingressou no ensino médio, ainda não havia elaborado um projeto de futuro e no momento da escolha do curso profissionalizante de nível médio, a herança cultural paterna, foi elemento preponderante.

Na verdade eu comecei a estudar música, porque meu pai viu que eu não ia dar em nada não, meu pai viu que eu não gostava de estudar, não fazia nada, gostava de bagunça. Eu trabalhava no mercado do meu tio, carregava uns fardos de arroz, dali que eu ganhava meu dinheirinho para ir para Varginha para fazer (INCOMPREENSÍVEL)... para beber. O pai viu que eu não ia dar... que eu estava sem rumo e falou: “-Francisco eu vou te levar pro Senai, Sesi essas coisas para você fazer um curso profissionalizante”. Quando eu cheguei lá, lembro direitinho... eu vi aquele quadro com aquele tanto de anúncio: “curso para consertar geladeira, curso para consertar máquina de lavar, para consertar ferro”. Aí eu falei: “-Gente eu não quero fazer nada disso não!” e o pai lá olhando, ele falava: “-Pode olhar o que você quer aí”. Aí quando eu olhei para o lado eu vi: “inscrições abertas para o conservatório de música”, aí falei: “-Pai eu quero é aquele!”. Inclusive foi uma sorte danada porque eu cheguei e peguei a última vaga.

Eu sabia que ali tinha aula de música, mas qual música não. Lá em casa tinha um teclado que era do pai. Aí eu falei: “-Eu quero ir para o conservatório estudar música” e o pai gostou né! Porque o pai adora música. E eu sou assim, até hoje o pai tem muito orgulho de mim e eu tenho dele também, é claro. Poderia ter escolhido outro instrumento, mas eu tinha o teclado em casa e podia estudar no teclado.

Como Lucas, Francisco também ingressou na instituição de formação musical sem ter ciência do que encontraria em termos de conteúdo. Todos os grupos pelos quais transitava estabeleciam uma distância da música erudita. Porém, em pouco tempo, Francisco se

envolveu intensamente com os estudos do piano e passou a organizar sua vida em função dele. As transformações acarretadas pelo ingresso no Conservatório ocorreram nas várias esferas de sua vida: na escola e em relação aos saberes escolares, na vivência do tempo livre, no trabalho e nos grupos de sociabilidade. Além dessas transformações, por meio do Conservatório teve a possibilidade de aprender a linguagem musical legítima, ter acesso ao piano e começar a atuar como profissional no campo em questão.

No âmbito da escola, continuou a ter uma relação ainda tensa, já que, para chegar ao Conservatório a tempo, tinha que sair mais cedo da escola. Além de não possibilitar o desenvolvimento das habilidades artísticas, a escola foi na contra-mão dos interesses do aluno, negando suas práticas não escolares. A tensão é resolvida mediante a compreensão da professora. *Sorte que a professora desse horário a gente era muito amigo... aí eu não tomei bomba por isso não.*

Apesar da relação tensa entre Francisco e sua escola, ao começar a estudar música e mudar seus grupos de sociabilidade, passou a se interessar por conhecimentos anteriormente ignorados ou desconhecidos, como, por exemplo, a filosofia e a literatura. Nesse caso também podemos verificar uma re-significação do conhecimento a partir do ingresso em processos educativos próprios do campo artístico.

Depois que eu comecei a estudar, comecei a comprar muitos cds de música clássica. (me mostra sua coleção). Aí, por exemplo, comprei um Cd que tinha uma música linda de um compositor que chamava (INCOMPREENSÍVEL). Aí comprei o Cd desse compositor russo chamado (INCOMPREENSÍVEL) que... fez uma música chamada “a Ilha dos Mortos”, a música é maravilhosa, aí fiquei super interessado com o tema, aí fui ver, a Ilha dos Motos era parte da Divina comédia de Dante, da travessia do Barqueiro Caronte, no rio Arqueronte. Então depois eu pensei “gente eu quero ler isso”, foi o primeiro livro que eu peguei para ler. Não entendi nada! Não entendi nada mesmo! Porque eu estava acostumado a ler revistinha da Mônica. “Gente que loucura!” Tinha um colega meu de Varginha (do Conservatório) que gostava desses temas, aí comecei a andar com ele, ele começou a me ensinar mais ou menos como é que lê, como é que entende essa linguagem, aí me convidou a participar da comunidade de filosofia de lá, numa escola, que chamava “Nova Acrópole”. Eu sempre ia em palestra lá. E aí sempre abordava esses temas, dava sugestões, aí eu comecei a ler mais a partir daí. Depois que eu comecei a ler isso eu achei muito bonito, eu li umas três vezes, porque eu só tinha esse livro. Depois comprei Fausto do Goethe, comecei a comprar livros, esses de R\$ 9,90 na banca (Os Pensadores), e pegava muitos livros emprestados. Platão. A gente começa a raciocinar mais em cima de tudo que acontece e a música foi assim... o fato de você estar ouvindo mais, entrando em contato com esse tipo de literatura musical, você passa a ser mais... Acho que o gosto por conhecimento, você passa a ser mais exigente, eu senti isso.

De um lado de sua vida estava o estudo da música, da filosofia e literatura e, de outro, o trabalho braçal no mercado do tio. Vivenciando estas experiências de forma contraditória, o trabalho físico perde o sentido e é relegado:

Aí eu larguei mão do trabalho, não estava gostando de trabalhar lá, aí larguei mão para estudar, fiquei estudando, ia para o conservatório com o mínimo dinheiro possível, tinha um almoço lá, eu almoçava e voltava.

Após quatro meses estudando no Conservatório, Francisco começou a atuar como professor de piano. Como professor, passou a ganhar o suficiente para ajudar nas despesas domésticas e satisfazer suas necessidades, como o acesso a bens culturais e despesas com transporte.

Assim, em menos de um ano de estudo no Conservatório, Francisco organizou sua vida em função da música. Dedicava-se aos estudos e trabalho a maior parte de seu tempo não escolar. Até formou uma banda de rock, mas esta durou poucos meses. *Eu estudava todo dia. Para você ter uma idéia, eu estudava de manhã na escola de sete ao meio-dia, ficava tocando teclado de onze da noite até seis horas da manhã. Direto!*

Devido à imensa dedicação aos estudos da música, desenvolveu rapidamente suas habilidades musicais e, por isso, passou a ser acompanhado de forma mais sistemática pelos professores do Conservatório. Passou a transitar por espaços de produção e reprodução da cultura legítima, como festivais, concertos, audições, etc, além de aumentar seu capital social no campo.

Aí eu comecei a pegar um repertório difícil, comecei a participar de festivais de música, comecei a conhecer gente que tocava muito bem, aí foi bom, porque eu comecei a me espelhar... porque às vezes você está no Conservatório e no Conservatório o nível era fraco, de cinquenta alunos de piano, tínhamos eu e outro que éramos bons ali. Aí você começa a medir por eles né, e como está mais ou menos igual a você aí você não sabe os padrões, até aonde eu posso chegar agora, aí como a gente começou a ir para fora e começou a ver gente muito mais nova que a gente tocando demais: “-A gente não é nada, tem que estudar bastante”. Era muito bom, porque você aprendia muito, foi bom eu ter esse contato, para eu começar a ter padrões, pensar mais alto. Pelo fato no Conservatório de não ter ninguém que tocava e até essa professora que tocava bem, não tocava para ninguém ouvir, então você não tinha o contato... aquela obra é difícil, mas não é impossível, aí comecei a pensar assim e pegar repertório mais difícil.

Havia uma grande distância entre os produtos culturais consumidos e apreciados no cerne da família e aqueles que Francisco consumira no Conservatório e que, considerava,

portanto como legítimos; o que acarretou o estranhamento de sua família em relação às suas práticas culturais. As experiências de Francisco como músico erudito não coincidia com as concepções de sucesso de sua mãe, que relacionava o sucesso profissional do filho com a participação deste em bandas que tocam músicas consumidas maciçamente.

Eu tive uma proposta muito boa, na época eles me ofereceram R\$ 800,00 de cachê, fora os shows que a banda ia fazer, uma banda de baile de Bauru, SP. Eles estavam precisando de um tecladista, a vocalista dessa banda me viu tocar em Juiz de Fora e queria de todo jeito que eu fosse. Quando eu falei para mãe que eu não queria, ela quase me matou!

Ia visitar lá em casa e dizia:

- Francisco toca uma música que você gosta para mim.

Aí eu tocava Mozart, Bach, essas coisas, aí no meio da música passa um gato:

-Que gato bonito hein?

Começa a falar do gato e eu estou no meio da música, tô tocando e o meu pai e a visita que estava ouvindo falando do gato. Então não tem o costume de ouvir. Para mim é como se eu estivesse falando com você e você estivesse falando outra coisa. Para a gente que estuda música, a gente estuda para passar, é uma linguagem.

Apesar deste distanciamento em relação às práticas musicais de Francisco, seus pais não dificultaram o desenvolvimento e a continuidade dos estudos. Foi a partir dos recursos familiares economizados em poupança, durante vários anos, que Francisco teve possibilidade de adquirir seu primeiro piano.

Aos 21 anos, Francisco saiu do Conservatório para ingressar no curso de Bacharelado em piano da EM/UFMG.

d) O ingresso na Escola de Música da UFMG

A seguir, analisarei o processo de ingresso dos sujeitos da pesquisa na EM/UFMG: a informação sobre a existência do curso superior de música da UFMG, o processo de elaboração do projeto de ingressar na Escola e a preparação para as provas específicas do vestibular.

- **Francisco: Bacharelado em Piano**

Como vimos anteriormente, Francisco desenvolveu suas habilidades musicais com muita rapidez, por meio das orientações de sua professora do Conservatório Estadual de Varginha dedicando-se muito aos estudos da música. Destacando-se entre os demais alunos queimou etapas do processo de aprendizagem no Conservatório e passou a ser acompanhado por uma professora mais qualificada.

Até então, Francisco jamais havia pensado em ingressar no ensino superior de música, até porque, não sabia da existência deste. Foi sua professora de piano que lhe informou da existência do curso e o ajudou a se preparar para as provas específicas.

Eu fiz. Fiz o vestibular e passei.

Não foi muito difícil não, não foi difícil porque eu sempre estudei bastante. Mas para eu chegar na Escola de Música e estudar o dia inteiro não é tão difícil assim, é bom. Engraçado porque eu fiz boas provas sem nenhum problema, não tive problema com nada, não achei difícil e eu vi gente saindo chorando da prova, que é um vestibular difícil de passar, mas eu acho que pelo fato de eu sempre ter me dedicado muito e pelo fato de você começar mais tarde, você começa com outra cabeça. Eu tinha 21 anos. Eu não formei na escola e fui fazer o vestibular, inclusive não sabia nada, eu achei difícil a prova de marcar xizinho, em física eu não sabia nada, não sabia nada mesmo. Acertei oito chutando. História, essas coisas eu estava bem por dentro, mas tudo que tinha que fazer conta... Tirei uma pontuação até... 68, 70, as notas nas provas de música foram boas, então deu para passar.

- **Lucas : Bacharelado em Canto**

Lucas começou a trabalhar como músico depois de formado no Cefar. Foi quando surgiu a oportunidade de participar do processo de seleção para uma ópera que seria produzida pela EM/UFMG. Passou no teste e ingressou na ópera. A partir daí começou a transitar e interagir em um espaço social que, segundo ele, não era vislumbrado em seu projeto de futuro.

Era um outro degrau, era uma coisa muito maior. Porque eu não conhecia a universidade, eu nunca tinha vindo na UFMG. Antes de entrar na universidade, eu já tinha formado no Palácio das Artes, fiquei um ano parado, trabalhei... fiquei sabendo que haveria uma ópera na UFMG e eles estavam fazendo seleção de cantores. Falei:

“-Vou lá né?” Aí cheguei, eles gostaram muito da minha voz, aí fiz um personagem, a gente fez o Orfeu...

O convívio na Escola de Música possibilitou que Lucas ampliasse sua rede de relacionamentos, no interior da qual se reconhecia a Escola de Música como um espaço de excelência em termos de formação musical. Lucas passou a compartilhar dessa crença e submeteu-se ao vestibular da UFMG.

Como Francisco, Lucas também teve dificuldades somente na parte de conhecimentos escolares; sua formação no Cefar foi eficaz e suficiente para que tivesse sucesso nas provas específicas.

Eu não tinha feito... meu segundo grau eu fiz contabilidade. Não tinha geografia, não sabia nada de química, de física. Aí falei: “- Vou encarar cursinho” Comecei o cursinho intensivo lá no Visão em Betim e coloquei para mim que eu ia passar, que era importante pra mim. Fiz inscrição na UEMG e na UFMG, passei nas duas. Passei de primeira. Tenho uma determinação comigo, é como se eu colocasse aquela coisa como a mais importante na minha vida. Estudava muito, eu morava sozinho, então tinha muito tempo para estudar. Chegava do cursinho e ficava estudando. Aproveitei muito meu cursinho.

FP – A sua dificuldade no vestibular passava mais pelo saber escolar do que pelo saber musical.

WS – É, porque o saber musical já tirava de letra. Já tinha feito um curso e no meu curso no Palácio eu já tinha aprendido solfejo atonal. Solfejo atonal a gente aprende no quarto período aqui na UFMG. Inclusive, professores que dão aula lá, dão aula aqui, dão aula na UEMG, então assim... foi moleza, a parte musical foi fácil, sem modéstia.

- **Camilo: Bacharelado em Regência**

No caso de Camilo, o projeto de ingressar no curso superior de música já tinha sido elaborado, mesmo antes dele se formar no Cefar. Ao concluir o ensino médio, por insistência da mãe, submeteu-se pela primeira vez ao concurso do vestibular para o curso de Bacharelado em Composição da EM/UFMG. No entanto, não foi aprovado na prova de matemática. Permaneceu estudando no Cefar e, em 2000, começou a estudar regência nesta mesma instituição, curso que durou dois anos. No final de 2001, aos 21 anos, submeteu-se novamente ao concurso do vestibular, mas desta vez, para o curso de bacharelado em Regência da EM/UFMG.

Não teve nada difícil. Só a questão do piano, que eu nunca tinha estudado, meu instrumento sempre foi violão e aqui a gente depara com o piano o tempo inteiro e

na prova tinha lá... e foi um fracasso a prova, mas as outras compensaram. Eu não tinha leitura para piano.

- **Fábio: Bacharelado em Trombone**

A trajetória de Fábio no campo da música foi marcada por um trânsito múltiplo e diverso. Atuando profissionalmente em várias bandas, com diversos gêneros musicais. Pudemos verificar como o ingresso no curso de trombone da Escola de Música do Cefar foi central para sua formação e sua atuação profissional como músico. Nessa organização, compartilhou das crenças e valores legitimados em seu interior, onde professores e alunos alimentaram a idéia de que o Cefar representava, uma ponte para o curso superior de música. Compartilhando essa crença, Fábio construiu seu projeto de futuro em função do ingresso na EM/UFMG.

Eu não conhecia o superior de música antes de entrar para o Palácio. Depois que entrei para o Palácio tinha muitas pessoas, inclusive o professor de trombone: “Ô cara, vai para a universidade, vai para universidade” Eu falava: “-Eu vou, mas primeiro tenho que formar aqui, prefiro perder dois anos aqui, ganhar o diploma aqui e depois ir para lá do que parar aqui e ir para lá. Eu já tenho um e vou pegar mais um” .

Mesmo antes de ingressar na EM/UFMG, Fábio estabeleceu uma proximidade com esta instituição, pois participava de seu Coral de Trombone. Essa proximidade foi fundamental tanto para a manutenção do projeto de concorrer ao vestibular, quanto em relação ao aprendizado das técnicas e dos repertórios, além da possibilidade de ampliação do seu capital social.

Ao se formar na Escola de Música do Cefar, Fábio se preparou durante um ano para o vestibular do curso de Trombone da EM/UFMG. Como para os demais sujeitos pesquisados (com exceção de Eduardo), o que lhe pareceu mais difícil no concurso do vestibular foram as provas relativas aos conhecimentos escolares e não às provas específicas para música.

FP – E o vestibular?

LB – Uma experiência não tão nervosa como para todo mundo que tenta. Para mim foi muito tranquilo, porque eu já estava com o embasamento musical pronto. O que eu precisava era os conhecimentos gerais. E eu não sei como eu consegui com esse problema de tempo, estudei em casa, peguei apostilas. Apostilas antigas e estudei sozinho.

As notas de música foram muito boas. Eu passei em segundo, quem passou em primeiro foi a Natali. Aparentemente pode-se falar que foi uma questão social, ela estudou no Dom Silvério, tinha acabado de sair do segundo grau e eu já tinha cinco anos que formei em uma escola pública. Foram trajetórias de estudos diferentes.

- **Eduardo: Bacharelado em Percussão**

No caso de Eduardo, vimos que sua formação se confunde com sua atuação no campo. Atuando em diversos grupos culturais como bandas de rock e de MPB e, trabalhando com música, Eduardo sistematizou seus primeiros conhecimentos musicais e conheceu o campo cultural. A formação mais formal e sistematizada aconteceu em função de demandas profissionais do sujeito, que foram dispersas no tempo e no espaço, ou seja, foram experiências inconstantes e em espaços diversos. Durante o tempo em que a música foi vivenciada como profissão, Eduardo jamais vislumbrou uma formação erudita, pois sua prática profissional era pautada em um repertório popular, como a MPB e a música sertaneja.

Envolvido no campo cultural como músico profissional, não lhe passava pela cabeça a possibilidade de fazer um curso superior de música. A Escola de Música era um espaço subjetiva e objetivamente distante dele: *Nunca tinha entrado na Escola de Música, não sabia nem onde era a Escola de Música, conheci a Escola de Música no vestibular.*

Mas, com 30 anos, vislumbrou, pela primeira vez, a possibilidade de ingressar em algum curso superior.

O processo de escolha do curso superior é representativo da forma como Eduardo se relacionava com a música: como um conhecimento a ser aprendido mais na prática do que em processos formais.

Quando foi em 2001, tava naquela coisa “Tô afim de estudar, vou tentar fazer vestibular”. Mas na verdade essa coisa de voltar a estudar... eu fiquei onze anos parado desde o segundo grau. Eu tinha vontade, mas não sabia o que eu ia fazer. Falava: “-Não vou estudar música, já toco... sou autodidata, pra quê vou estudar agora? Vou fazer filosofia, antropologia, qualquer coisa assim.” Em 2001 a minha namorada ia fazer vestibular, aí eu falei assim: “-Nunca tentei vestibular, vou tentar esse ano também, aproveitar que você vai estudar, aí estudo também.” Aí fiquei: “O quê que eu vou fazer, o quê que eu vou fazer...?”

A opção pelo vestibular para Música da UFMG aconteceu quando seu amigo e companheiro de trabalho, que já tinha atuado como docente na EM/UFMG, o motivou e ofereceu-lhe ajuda no processo de preparação para o vestibular.

As distâncias entre Eduardo e a EM/UFMG foram reduzidas quando o amigo, que em termos de capital cultural estava melhor posicionado, mas em termos profissionais

estabelecia uma relação horizontal com Eduardo, disponibilizou-lhe os meios e estratégias para obtenção do sucesso no vestibular para música.

A preparação para o vestibular demandou de Eduardo investimentos econômicos e uma imensa dedicação, já que ele não dominava os conhecimentos exigidos nas provas específicas.

EF - Aí peguei... 2001 comecei a estudar para fazer o vestibular. Sabia nada

FP – As provas específicas eram muito diferentes do que você já fazia?

EF– Era muito diferente. O cara que me deu aula para entrar já havia preparado algumas pessoas para o vestibular, mas eu não sabia nada, foi tudo completamente novo, tipo tocava, mas não tinha uma técnica apurada, tipo postura. Não tinha nada! Ele corrigiu muita coisa, me ensinou muita coisa... de leitura, minha leitura era parca pra caramba e ele me ensinou muita coisa. Eu ralei pra caramba!

Verificamos que quando os sujeitos optaram por prestar o vestibular para o curso de música da UFMG, já vivenciavam a música como profissão. Além de dedicarem grande parte do cotidiano ao estudo, ensaios e apresentações, as práticas profissionais no campo da música eram primordiais enquanto fontes de renda. Por isso, no processo de preparação para o vestibular, eles enfrentaram mais dificuldades nas provas de conhecimentos gerais do que nas provas específicas de música, principalmente para aqueles que se submeteram a este vestibular depois de alguns anos de formados no ensino médio.

CONCLUSÃO

Os objetivos deste trabalho foram: 1) traçar o perfil socioeconômico do corpo discente da Escola de Música da UFMG e 2) investigar as trajetórias de formação musical dos estudantes Escola de Música provenientes de diferentes meios sociais.

Para alcançar o primeiro objetivo, trabalhei com dados estatísticos secundários disponibilizados pela Comissão Permanente do Vestibular da UFMG, referentes aos candidatos aprovados no vestibular para o curso de bacharelado em Música da UFMG, nos anos de 1999 a 2005. Para analisar as trajetórias de formação, foram realizadas entrevistas em profundidade com 12 estudantes das habilitações piano, violão, regência, canto, composição, percussão e trombone.

Em relação ao perfil socioeconômico do corpo discente da Escola de Música da UFMG, pôde-se verificar uma desigualdade de acesso a essa instituição, uma vez que a população de ingressos na Escola é constituída principalmente por sujeitos provenientes das camadas médias, 65,4 % do total de matriculados no período analisado. Já as camadas populares representam 12,8 % do total; ficando as camadas altas 21%.⁴⁰

Em relação às trajetórias de formação musical dos estudantes, a intenção foi de se estabelecer um paralelo entre as experiências dos sujeitos dos dois grupos analisados, no intuito de demonstrar como as estruturas sociais de pertencimento, definiram, dentro de certos limites, as formas de interação dos estudantes com os espaços formativos, os saberes, os produtos e os sujeitos que compõem o campo da música. Por meio das entrevistas, pôde-se resgatar o movimento do sujeito na construção de sua formação musical. Os sujeitos da pesquisa revelaram, em seus relatos, suas trajetórias como uma associação de experiências ocorridas nos mais diversos espaços sociais e tempos da vida: em seus lares, junto a familiares; nos grupos culturais da escola; na interação com os pares; na rua; através das mídias; em espaços culturais como teatros, festivais, bares etc. Nessa busca, deixei que os próprios sujeitos significassem suas trajetórias, contando histórias, dificuldades, faltas,

⁴⁰ Pastore e Silva (2000), pesquisando a mobilidade social no Brasil, demonstraram que, em 1996, as camadas populares representavam a maioria da população, seguidas pelas camadas médias e logo pelas elites. A partir de tais constatações, comprova-se que a população ingressa na Escola de Música não representa, proporcionalmente, a população brasileira, comprovando-se, assim a hipótese da existência da desigualdade no interior desta instituição.

tristezas, alegrias e conquistas. Enfim, as experiências através das quais foram se constituindo como músicos. Escutando suas falas, pude conhecer mais do que trajetórias individuais, mas aspectos de um campo social ainda bastante oculto ao olhar dos cientistas humanos.

Façamos então, um sobrevôo pelos principais espaços e grupos com os quais os sujeitos interagiram no processo de constituição das habilidades musicais.

➤ **Infância**

Em linhas gerais, verificamos que, durante a infância, as experiências musicais dos sujeitos desenvolveram-se nas seguintes instâncias: na família ou por meio desta, no sistema de ensino ou através dele, em escolas ou aulas especializadas e nos grupos culturais. No entanto, constatamos que a forma e a frequência das experiências musicais ocorreram de maneira diferenciada para os sujeitos de cada um dos grupos sociais analisados. Vejamos.

• **Família**

A família pode ser considerada a principal instituição motivadora da relação dos sujeitos com a música, nos tempos da infância. Oito, entre os doze sujeitos entrevistados⁴¹, estabeleceram seus primeiros contatos com a linguagem musical na interação com parentes e se reconheceram herdeiros da habilidade musical de seus parentes.

Pedro, Rodrigo, Natali e Antônio, os sujeitos das camadas médias que possuíam parente(s) músico(s) (profissionais ou amadores), estabeleceram, desde a primeira infância, contato direto com as práticas musicais destes, tocando e/ou escutando música no ambiente familiar de forma espontânea, principalmente nos momentos de festividades, brincadeiras e tempo livre. Essa situação somente foi possível porque essas famílias investiam em bens culturais, como a compra de discos e instrumentos. Nesses casos, as primeiras interações com a linguagem musical aconteceram no cerne de famílias que cultivavam um estilo de vida em que, não só a música, mas outras formas de expressão artística, como as artes plásticas e o teatro, eram valorizadas como conhecimentos importantes na formação dos filhos. A interação estabelecida entre os sujeitos de camadas médias com seus parentes esteve permeada por uma intenção educativa, ou seja, os parentes estabeleceram com os sujeitos, mesmo que de forma assistemática, o objetivo de ensiná-los a tocar o instrumento e a gostarem de música.

⁴¹ Dentre estes, quatro são provenientes das camadas populares e quatro das camadas médias.

Portanto, encontramos histórias em que os sujeitos, quando crianças, estavam imersos em um ambiente em que a linguagem artística era valorizada como conhecimento passível de aprendizagem intencional ou inintencional. Para isso tinham, além da motivação dos parentes, a possibilidade de aceder, cotidianamente, a bens culturais e espaços formativos do campo artístico. Estes sujeitos foram crianças que viram instrumentos nos cantos e nos contos de sua casa, crianças que se relacionaram com os discos, com as cores, com os instrumentos, como um prolongamento dos corpos de seus pais, irmãos avós ou tios.

Quatro entre os cinco sujeitos provenientes das camadas populares também possuíam parentes músicos, são eles: Francisco, Eduardo, Lucas e Fábio. No entanto, a relação destes com seus parentes, em torno da música, se deu de forma menos freqüente do que entre os sujeitos provenientes das camadas médias e se baseou mais na observação passiva. Fábio e Eduardo, por exemplo, relacionavam-se de forma direta com a prática musical de seus pais, mas era uma relação que se dava muito mais em torno do escutar a execução do instrumento, no caso de Eduardo; ou do escutar as músicas na companhia do pai, no caso de Fábio.

Já Francisco e Lucas não se relacionaram com as práticas culturais dos pais, pois, estes, não levavam a música para dentro de casa. O pai de Francisco tocava somente na banda de música da cidade e a mãe de Lucas cantava em cultos religiosos.

A pesar das diferenças comprovadas nas práticas de transmissão do capital cultural entre os grupos sociais, os dados vão na mesma direção daquela proposta por Bueno (2006) que afirma que as habilidades artística e esportiva podem ser vividas como herança, como signo de filiação.

- **Mídias**

As mídias também apareceram como um importante meio de transmissão do capital artístico, se pensarmos nos termos de Setton (2005), que as considera como mais um espaço em que os sujeitos contemporâneos podem aceder a bens da cultura, além da escola e da família.

No que se refere aos resultados da presente pesquisa, constatamos que somente os sujeitos provenientes das camadas populares - Lucas, Francisco e Camilo - situaram as mídias como principal meio de acesso à linguagem musical, nos tempos da infância. Sendo que os gêneros consumidos se mostraram relacionados às preferências do grupo de pares, as quais,

por sua vez, estavam intrinsecamente vinculados a modas do momento.

Os sujeitos das camadas médias, apesar de mencionarem em alguns momentos, o interesse pelas músicas veiculadas nas mídias, não as situaram como centrais em suas primeiras interações com a linguagem musical.

- **Escolas especializadas e professores particulares**

Verificamos trajetórias nas quais os primeiros contatos e aprendizagens da linguagem musical deram-se através de instituições especializadas ou com professores particulares e, nestes casos, também pudemos pontuar diferenças nas formas como as famílias de camadas populares e médias se relacionam com a formação artística de seus filhos.

Ao contrário do que esperávamos, encontramos duas famílias de camadas populares que proporcionaram a seus filhos aulas especializadas de violão, nos tempos da infância. Nos casos de Eduardo e Camilo, a atitude da mãe de encaminhar o filho para essas aulas especializadas foi mais fruto de demandas dos próprios filhos do que de uma mobilização familiar em prol da formação artística deles. Nesse caso, as experiências com professores particulares de violão foram rápidas e não resultaram em acúmulo de capital artístico, já que os filhos abandonaram essas aulas.

Já nos casos de Luana e Maria, oriundas das camadas médias, a inserção em aulas de piano, em escola especializada, foi resultante da mobilização das mães em favor da formação artística das filhas. Tal estratégia não surpreende, já que se tratam de mães elas mesmas artistas, que compartilham dos valores e conhecem a lógica de funcionamento do campo das artes. Nas trajetórias de Maria e Luana, a iniciação ao aprendizado musical foi resultante da associação do capital econômico, capital cultural institucionalizado, capital cultural objetivado, capital social, valores, expectativas e projetos de futuro construídos, pelas mães, para suas filhas. O efeito desta associação resultou no aprendizado precoce da linguagem musical erudita. Parece mesmo licito afirmar que a iniciação musical de Luana e Maria representa o modelo ideal de iniciação aos conhecimentos da música erudita.

Diante do exposto, podemos destacar algumas diferenças, entre sujeitos provenientes das camadas médias e populares, no que tange às experiências de aprendizado formal no momento da infância. Os sujeitos provenientes das camadas populares ingressaram em aulas particulares de violão, instrumento mais acessível econômica e culturalmente, mas permaneceram por pouco tempo nessas aulas. Já os sujeitos de camadas médias ingressaram

em escola especializada de música para estudar piano, instrumento caro e, por isso, de difícil acesso. Além disso, a formação musical se deu, de modo ininterrupto, ao longo de toda a infância e juventude. Nesse contexto, Luana e Maria desfrutaram de grandes vantagens em relação a Camilo e Eduardo, em termos de possibilidades de desenvolvimento da habilidade musical, de acúmulo de capital cultural, enfim, de acesso a saberes específicos da música erudita, quando de suas infâncias.

➤ **Adolescência e juventude**

- **A rede de ensino**

A escola formal também se mostrou um espaço de desenvolvimento das habilidades musicais, mas principalmente entre os sujeitos provenientes das camadas médias. Autores como Loureiro (2003); Fernandes (2000); Beineke (2001), ao investigarem como a música está sendo ministrada e significada no sistema público de ensino, chegaram a constatações negativas, ou seja, de que a música não vem sendo valorizada nem pelas políticas públicas de Educação, nem no plano da ação dos atores da escola.

Ao pesquisar a trajetória de formação musical de sujeitos que estudaram em escolas públicas, não encontramos nenhum fato que permitisse a refutação dessas idéias. Como esses autores, também constatamos a posição periférica da escola no desenvolvimento das habilidades musicais dos sujeitos. No entanto, em que pesem essas constatações, é fundamental ressaltar o papel da escola como importante espaço de trocas culturais e de sociabilidade para os sujeitos das camadas populares. Na escola, eles se mobilizaram para a formação ou a participação em grupos culturais, onde puderam iniciar o aprendizado da linguagem musical. Recordemo-nos do caso de Fábio que, por meio de seu colega de sala, pôde aproximar-se da banda de música de sua cidade; do caso de Lucas que ingressou no grupo de teatro a partir de convite de um professor de história; do caso de Camilo que, durante toda a adolescência, participou de uma banda de rock formada por seus colegas de escola.

Quando a análise recai sobre o grupo das camadas médias que, como pudemos verificar, estudou em escolas da rede particular de ensino, a perspectiva muda. Os grupos culturais vinculados à escola (coral e banda de música) exerceram uma influência central no desenvolvimento das habilidades musicais de Natali, Douglas e Maria na adolescência.

Através desses grupos, eles tiveram acesso a instrumentos, professores, espaço para ensaio etc. Neles, passaram a se reconhecer como artistas e, por meio do contato mediado com o campo da cultura, conheceram e transitaram por espaços culturais da cidade, ora como artistas, ora como receptores. Mas é importante destacar que nesses casos, os grupos culturais funcionaram como projetos extra-curriculares e fora dos tempos letivos.

- **Os grupos culturais**

Em consonância com os trabalhos de Dayrell (2002), as práticas em grupos culturais apareceram como dimensão central para compreendermos as trajetórias de formação dos sujeitos, na juventude. A maioria dos sujeitos entrevistados, com exceção de Luana e Francisco (ambos pianistas), ao justificarem o interesse pelo aprendizado e prática das habilidades artísticas/musicais nos tempos da adolescência e juventude, citou a sua participação em grupos culturais ou em grupos de estilo, como os principais espaços de sociabilidade, diversão e aprendizagem musical. As formas de participação nesses grupos revelaram-se múltiplas para ambos os meios sociais, embora, quando se transita entre eles, pode-se perceber diferenças na maneira como os sujeitos provenientes de cada meio, os experimentam e significam.

Para Fábio, Eduardo e Camilo, sujeitos das camadas populares, os grupos culturais representaram o principal meio de acesso a instrumentos e saberes musicais. Dentre os vários espaços sociais de que participavam e onde transitavam, como a casa, a família, a escola, foi nesse nestes grupos que construíram o projeto de profissionalização no campo da música. Neles, intensificaram a relação com o campo da cultura, passando a encarar a música não somente como hobby, mas como profissão. Reconhecendo-se como músicos, buscaram aceder aos conhecimentos e processos educativos legítimos em escolas especializadas e com professores particulares. Assim, para esses jovens, os grupos culturais, além de funcionarem como espaço socializador e de sociabilidade, representaram espaços educativos primordiais para a acumulação de capital cultural, social e econômico, necessários ao ingresso em processos educativos formais e legítimos próprios do campo da música erudita e indispensáveis ao ingresso na EM/UFGM.

Entre os sujeitos provenientes das camadas médias, alguns participaram de grupos culturais no interior da escola formal, como já foi mencionado e outros participaram de grupos em espaços alternativos, como nas bandas de rock, grupos de música antiga, grupos de

MPB, etc. Tais experiências proporcionaram-lhes a possibilidade de aprendizagem de uma variedade de gêneros musicais. Diferentemente dos sujeitos das camadas populares, as experiências nesses grupos foram associadas a outras possibilidades de desenvolvimento das habilidades musicais, como as escolas especializadas ou os professores particulares, ou ainda, na relação com a família.

- **Escolas e aulas especializadas**

Todos os sujeitos, em algum momento de suas trajetórias, estudaram música em escolas especializadas ou em aulas com professores particulares. O início da formação erudita trouxe, para todos os sujeitos, um novo estilo de vida, a começar pelo aumento da dedicação e do tempo para o estudo da música, pela mudança nos grupos de sociabilidade, a formação de novos gostos musicais, o acesso a novos espaços e linguagens artísticas e o aumento do investimento em bens culturais. O principal ponto de distinção entre os sujeitos das camadas populares e médias deu-se em torno do projeto que motivou o ingresso em tais instâncias educativas.

Para os sujeitos das camadas médias, o ingresso nessas instâncias educativas se associa ao sentido do aprendizado e do aperfeiçoamento de habilidades que, na época, eram vivenciadas como hobby. Tal sentido vai se transformando, na medida em que estabelecem contato com profissionais e instituições do campo da música erudita. Na medida em que se avança na aprendizagem, o sentido da relação com a música passa da diversão para a de um conhecimento a ser adquirido, a partir de muita dedicação e investimento.

Em contrapartida, os sujeitos provenientes das camadas populares iniciaram os estudos formais da música com intuito de aperfeiçoar o ofício que já vinham praticando, ou de iniciar a formação para uma profissão que era praticada, inicialmente, em torno de gêneros musicais populares (como o Axé, o Samba e o Rock⁴²), o que confirma a centralidade da categoria “trabalho”, quando se trata dos meios populares.

Tanto para os sujeitos das camadas médias, como para os sujeitos das camadas populares, ingressar em instâncias formais rendeu-lhes, além de lucros no acúmulo de capital cultural, a ampliação do capital social que se mostrou fundamental para a obtenção de trabalho como músicos.

⁴² O único sujeito que não trabalhou com estes gêneros foi Francisco que começou a exercer a profissão como

Assim, trajetórias de formação musical dos sujeitos de ambos os meios sociais caracterizam-se pela “circulação cultural” (cf, Ginzburg, 1987), associação das experiências formais de aprendizagem com as experiências informais nos grupos culturais. Contudo, os sujeitos das camadas populares vivenciaram, de forma mais evidente, tais processos de circulação cultural, pois alternavam o trabalho com gêneros populares nos grupos de samba, axé, sertanejo, banda de baile, com o estudo da linguagem musical erudita nos espaços de formação. Ao passo que os sujeitos das camadas médias, treinavam, aperfeiçoavam e aplicavam o conhecimento aprendido nas aulas formais de música, ao tocarem e produzirem nos grupos culturais, já que estes também se caracterizavam por utilizarem os fundamentos da música erudita.

A circulação cultural também se dava na relação com a família e com o grupo de pares. Para os sujeitos das camadas populares, a aproximação e o estudo do campo musical erudito significou o distanciamento das formas musicais consumidas no interior da família e do grupo de pares. Já para os sujeitos das camadas médias, tal distanciamento se deu de forma menos acentuada, uma vez que também no interior da família tiveram acesso a gêneros musicais variados, inclusive à música erudita.

Por fim, pode-se verificar diferenças relativas às características das instituições que acolheram os sujeitos de cada um dos meios sociais, e ao modo como eles e suas famílias se relacionaram materialmente com o desenvolvimento das habilidades musicais.

Quatro, entre os cinco sujeitos das camadas populares, ingressaram em instituições públicas ou sem fins lucrativos, como o Centro de Formação Artística e o Conservatório Municipal de Música. Eduardo foi o único que estudou música com professores particulares. Todos os custos de mensalidade, compra de bens culturais, locomoção, etc, foram pagos pelos próprios sujeitos e, por isso, o trabalho remunerado adquiriu importância central em suas vidas, já que suas famílias demandavam contribuição no orçamento doméstico e porque, por meio da renda, puderam satisfazer suas próprias necessidades. E foi na busca da satisfação de tais necessidades, já nos tempos da adolescência, que optaram por investir em produtos do campo da música, como cds, shows e instrumentos.

Os sujeitos provenientes das camadas médias tiveram a maior parte de seu percurso de formação musical financiado por algum parente. O estudo formal de música ocorreu em instituições privadas como a Fundação de Educação Artística, em Escola Livres ou com

professores particulares. O ingresso em tais instâncias significou um aumento do investimento familiar, em termos econômicos.

➤ **A escolha da música como profissão e o ingresso na Escola de Música da UFMG**

Ao analisarmos a entrada na carreira de músico, verificamos que a opção pela música se deu como consequência de uma relação prolongada e significativa com o campo artístico, na maioria dos casos, desde os tempos da infância. A escolha aconteceu no cerne de instâncias de formação erudita onde o ingresso na Escola de Música é fortemente valorizado, como meio de distinção entre os profissionais do campo.

Entre os sujeitos das camadas populares, a opção por ingressar no curso superior de Música esteve muito mais relacionada ao aperfeiçoamento na profissão, do que à busca de uma profissão. Ao passo que os sujeitos das camadas médias e suas famílias, percebem a entrada na Escola de Música como um marco na transição da atividade musical: de hobby a profissão. É interessante observar também que todos os sujeitos das camadas populares, com exceção de Lucas, escolheram o curso superior de Música como primeira opção, enquanto que quatro, dentre os seis sujeitos das camadas médias, frequentaram outro curso superior antes de ingressar na EM/UFMG, embora acabassem optando finalmente pelo curso de Música. Isso pode ser explicado pelo fato de que esses últimos e suas famílias não consideravam, inicialmente, a música como uma profissão válida para si mesmos, apesar, de se dedicarem intensamente ao seu estudo. A re-opção aconteceu somente quando os sujeitos vivenciaram um conflito subjetivo, de vez que os cursos originalmente escolhidos não se mostraram capazes de proporcionar satisfação pessoal.

Outro ponto interessante a ser destacado é a diferença na idade de ingresso no ensino superior entre os sujeitos dos diferentes meios sociais. Entre os doze sujeitos pesquisados, somente Natali, Douglas e Luana ingressaram na Escola antes dos 20 anos. Recordemos-nos que estes começaram a sua formação musical precocemente, tiveram apoio moral e econômico da família e, o mais importante, significavam a música como uma possível profissão. Já os demais sujeitos das camadas médias ingressaram entre 20 e 22 anos. Tal fenômeno pode ser explicado pelo fato de que a música não constituiu sua primeira opção, no momento da escolha do curso superior.

Nenhum dos sujeitos das camadas populares ingressou na idade regular, isto é aos

18 anos. Lucas e Eduardo entraram na EM, aos 31 anos, Fábio aos 24, Camilo aos 22 anos e Francisco aos 21 anos. Com exceção de Camilo, nenhum elaborou, nos tempos da adolescência, o projeto de ingresso no curso superior. Mesmo antes de terminar o ensino médio, já vislumbravam o mercado de trabalho como o principal destino. Uma prova disso é que todos cursaram ou vislumbraram a formação técnica. O fato de estarem exercendo uma profissão aumentou, ainda mais, a distância entre eles e o ensino superior. Outro fator explicativo para o ingresso tardio na Escola de Música, relaciona-se com o ingresso tardio em instâncias formais de formação musical, dado que constatamos a existência de uma relação entre a idade de início dos estudos da música erudita e a idade de ingresso no curso superior. Essas instâncias, como já chamei a atenção, exerceram grande influência na opção pelo ingresso na EM/UFMG, pois foi no interior delas (e do campo cultural erudito) que os sujeitos passaram a compartilhar do valor da entrada no curso superior de música, como uma forma de distinção social e profissional.

Outro ponto a ser destacado é a forma como as famílias dos sujeitos das diferentes camadas sociais se relacionaram com a opção dos filhos pela profissão de músico.

As famílias das camadas médias cujos filhos abandonaram um outro curso superior em favor da Escola de Música, questionaram a escolha, já que, a seus olhos, a música significaria um menor retorno, em termos de capital econômico. Sua preocupação fundava-se mais no temor quanto ao futuro profissional do músico, do que uma aversão à profissão. Somente Maria viveu um verdadeiro conflito dentro da família, pois seu pai - além de não aceitar a escolha da filha - criou estratégias para dificultar a sua preparação para as provas específicas do vestibular. Para esse pai, a música é uma profissão menor, associada à boemia e incapaz de garantir recursos financeiros. Já entre os sujeitos das classes médias que fizeram da Música sua primeira opção de curso superior, o questionamento familiar aconteceu de forma bem mais amena, apesar das manifestações de preferência por cursos socialmente mais valorizados.

Entre as famílias das camadas populares, não houve resistência à escolha do curso de Música, pois - como já foi dito -, no momento da escolha, os jovens já vivenciavam a música como profissão. Nos casos de Fábio e Eduardo, o conflito ocorreu apenas com relação à opção pela Música, como atividade remunerada. Suas famílias não viam na profissão de músico uma fonte segura de sobrevivência e somente passaram a aceitar a escolha dos filhos quando eles começaram a ganhar dinheiro como músicos. Já nas famílias de Francisco, Lucas e Camilo, a escolha da música como profissão foi bem aceita.

Por fim, cabe destacar as estratégias de preparação para as provas específicas do vestibular de música entre os sujeitos das diferentes camadas sociais. A distinção entre as estratégias de preparação dos sujeitos foi decorrente da diferença da natureza das experiências formativas vivenciadas nesta época. Os sujeitos pesquisados das camadas populares, com exceção de Eduardo, ao optarem pelo vestibular de Música já contavam com a formação do CEFAR ou do Conservatório e, portanto, não enfrentaram grande dificuldade nas provas específicas. O mesmo aconteceu no caso dos sujeitos das camadas médias que estavam em contato freqüente com os conteúdos exigidos nas provas específicas, seja por meio de professores particulares, seja por meio de cursos de extensão da UFMG ou da Fundação de Educação Artística.

Já no caso dos sujeitos cujo percurso caracterizou-se pelo envolvimento em grupos culturais (banda da escola, corais, etc), verificou-se um intenso investimento, tanto econômico, quanto em dedicação, na preparação para as provas específicas do vestibular, uma vez que eles julgavam que a aprendizagem realizada nos grupos culturais ou mesmo nas frágeis experiências de educação formal a que estiveram expostos, não era suficiente para alcançar o sucesso no concurso de ingresso.

Porém, quando focalizamos a parte não “específica” do vestibular, ou seja, a avaliação dos conhecimentos ofertados pela diferentes disciplinas do sistema formal de ensino, constatamos uma bem maior desigualdade entre os jovens dos dois meios sociais investigados. Os jovens das camadas populares que, em sua maioria, freqüentaram a rede pública de ensino e apresentaram um grande hiato entre o término do ensino médio e o acesso ao ensino superior, declararam ter tido grande dificuldade na preparação para as provas objetivas da primeira etapa. Ao passo que os sujeitos das camadas médias sequer fizeram menção, em seus depoimentos, a essas provas. É bom lembrar que todos os sujeitos das camadas médias freqüentaram a rede particular de ensino no nível do Ensino Fundamental e Médio.

Chego ao fim deste trabalho com a sensação de ter contribuído para o avanço do conhecimento sociológico no campo da música e no campo cultural em geral. Através de cada trajetória analisada pude compreender como se dá a dinâmica entre os fatores socioeconômicos e os culturais, o que, por sua vez, possibilitou o distanciamento das explicações fundadas na ideologia essencialista do dom. Para ingressar no curso superior de

Música, os sujeitos necessitam mais do que um “jeito para música”. Eles precisam contar com uma complexa bagagem de estímulos, contatos, recursos, espaços que possibilitem o desenvolvimento de suas habilidades musicais, o que faz desse campo do conhecimento um campo cultural que funciona à semelhança dos outros campos de cultura, onde se verificam os privilégios derivados do acesso a recursos educacionais.

Enquanto forem insuficientes e pouco equitativas as políticas públicas e os espaços institucionais públicos destinados à formação musical de qualidade, estaremos convivendo com desigualdades socioculturais percebidas como diferenças naturais. A sociedade precisa mais do que trabalhos científicos para, ao menos, atenuar as desigualdades de distribuição de bens simbólicos entre seus membros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta, 1994. 172 p.

ABRAMO, Helena Wendel; FREITAS, Maria Virginia de; SPOSITO, Marília Pontes. **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000. 134 p.

ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1990. v. 8. 197 p.

AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2002. 277 p.

ANDRADE, Elaine Nunes de. **Rap e educação**. São Paulo: Selo Negro, 1999. 168 p.

ATTIAS –DONFUT, Claudine. **Les solidarities entre générations**. Paris: Editions du Seuil, 1995, 346 p.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 516 p.

BEINEKE, Viviane. **Funções e significados das práticas musicais na Escola**. Revista Presença Pedagógica, Porto Alegre, v. 7, n. 40, p. 57-65, jul.- ago. 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. 311 p.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. 208 p.

BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 251 p.

BRAGA, M.; PEIXOTO, M.C.; BOGUTCHI, T. Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG, Belo Horizonte, *in Cadernos de Pesquisa*, n.113, p.129-152, julho, 2001.

BUENO, Katia Maria Penido; NOGUEIRA, Maria Alice. **As habilidades humana formas de compreensão e processos de constituição**. Belo Horizonte: UFMG, 2003. 142 p.

BUENO, Katia Maria Penido. **Os processos sociais de constituição das habilidades** trama de ações e relações [manuscrito], Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. 398 p.

CAMPARA, Maria do Carmo Souza; MACHADO, Maria Inez Lucas. **A graduação na Escola de Música da UFMG de 1966 a 1997: um estudo retrospectivo e a visão do ex-aluno**. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2001. 67 f.

CAMPARA, Maria do Carmo Souza; MACHADO, Maria Inez Lucas; CARVALHO, Ewaldo Mello de. **Relatório final sobre o curso de formação musical: estudo comparativo dos anos de 1993 e 1996**. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 1996. 39 f.

CAMPARA, Maria do Carmo Souza; MACHADO, Maria Inez Lucas; CARVALHO, Ewaldo Mello de. **Relatório final sobre a graduação**. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 1995. 48 f.

CAMPOLINA, Eduardo

CARMO, Sérgio Rafael. **Conservatórios de música: arte e emoção como aliados da educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2002. 141p.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 93 p.

COLOGNESE, Silvio Antônio; MELO, José Luiz Bica de. A técnica da entrevista na pesquisa social. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, 1998, p. 143-159.

COULAGEON, Philippe. La stratification socialr dès goûts musicaux. Le modèle de la legitimitè culturelle en question. **Revue Fraçais de Sociologie**, XXXXIV, 2003.

CORTI, Ana Paula; SPOSITO, Marília. A pesquisa sobre juventude e os temas emergentes. *In* SPOSITO, Marília. **Estado do conhecimento: Juventude**. Brasília: INEP, 2000.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: UFMG, 2005. 303 p.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 30, p. 25-39, dez. 1999.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jun. 2002.

DURKHEIM, Emile. **As formas elementares de vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. São Paulo: Paulinas, 1989. 535 p.

ELIAS, Norbert. **Qu'est-ce que la sociologie?**. Marseille: Ed. de l'Aube, 1991. 222 p.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. 165 p.

ELIAS, Norbert; SCHROTER, Michel. **Mozart: sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 150 p.

FARIA, Hamilton. Seminário Desenvolver-se com Arte. São Paulo, **Pólis**, 1999.176 p.

FEIXA, Carlos. **De jóvenes, bandas y tribus**. Barcelona: Ariel, 1998.

FERNANDES, Jose Nunes. Aceitação ou Rejeição: Educação Musical na escola pública. **Revista Linhas Críticas**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 10, p. 81-93, jan.-jun, 2000.

GARCIA CANCLINI, Nestor; LESSA, Ana Regina; CINTRÃO, Heloisa Pezza. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 3 ed. São Paulo: EDUSP, 2000. 385 p.

GARCIA CANCLINI, Nestor; DIAS, Maurício Santana. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 4 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999. 290 p.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, 309 p.

GOMES, Celso Henrique de Sousa. **Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir de relatos orais de vida**. Dissertação (Mestrado em Música) - Faculdade de Música da UFRGS, Porto Alegre, 1998.

HERSCHMANN, Micael. **O funk e o hip-hop invadem a cena**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. 300 p.

INTERNET. Escola de Música da UFMG.

Endereço Eletrônico: <http://www.musica.ufmg.br/graduacao/> 10/10/2004

_____. **Comissão Permanente do Vestibular da UFMG.**

Endereço Eletrônico: <http://www.ufmg.br/copeve/>. 10/08/2005.

_____. **Secretaria de Cultura do Estado de Minas Gerais.**

Endereço Eletrônico: <http://www.cultura.mg.gov.br/> 05/05/2006

_____. **Fundação de Educação Artística**

Endereço Eletrônico: www.fundacaoeducacaoartistica.org.br. 17/06/2006

_____. **Fundação Clóvis Salgado**

Endereço Eletrônico: www.palaciodasartes.com.br 17/06/2006

KEMP, Kenia. **Grupos de Estilo Jovens: o rock underground e as práticas (contra) culturais dos grupos “punk” e “trash” em São Paulo**. São Paulo: Departamento de Antropologia da UNICAMP, 1993. (Dissertação de Mestrado)

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997. 367p.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino da música no ensino fundamental**. Campinas: Papirus, 2003, 235 p.

MINAYO. **Fala galera: juventude, violência e cidadania no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. 238 p.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. 274p

NOGUEIRA, Maria Alice. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. **Educação e Realidade**, v.20, n.1, p. 9-25, jan-jun, 1995.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 183 p.

NOGUEIRA, Maria Alice; ABREU, Ramón Correa de. Família populares e escola pública uma relação dissonante. **Educação em Revista**, Belo horizonte, n.39, p.41-51, jul., 2004.

ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu: sociologia**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994. 191 p.

PASTORE, Jose; SILVA, Nelson Valle da. **Mobilidade social no Brasil**. São Paulo: Makron Books, 2000. 98p.

PEREIRA, Lígia Maria Leite. Relatos orais em ciências sociais: limites e potenciais. **Anal e Conj**. Belo Horizonte, v. 6, n. 3, p. 109-127, set-dez., 1991.

PEREIRA, L. Estratos, Capitalismo e Distribuição de Renda. *In: Anotações sobre o Capitalismo*, São Paulo, Pioneira, 1977.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. *In: Juventude e Contemporaneidade*. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. ANPED, n. 5 e 6, 1997.

PRATES, Francisca. **Conhecendo a arte e o outro: Os jovens desfavorecidos e as novas oportunidades de conhecimento**. II SEMINÁRIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS-IDENTIDADE, DIFERENÇA E MEDIAÇÕES. Florianópolis, 2003.

_____ **Entre a arte e a escola: a relação com o saber de jovens que freqüentam a ONG Memória Gráfica–Typographia Escola de Gravura** [Monografia]. Belo Horizonte, UFMG, 2003.

QUADROS, Valdir. **Classes médias no desenvolvimento brasileiro recente**, palestra proferida no Centro de Estudos de Cultura e de Consumo CECCO, EAESP/FGV, São Paulo, 1990.

QUADROS, Valdir. **O “Milagre Brasileiro” e a expansão da nova classe média**, tese de doutoramento, Instituto de Economia/UNICAMP, Campinas, 1991.

QUEROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do dizível ao indizível. *In*: SIMSON, Olga de Moraes von (Org.). **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Vertice, 1998. p. 14-43.

REIS, Sandra Loureiro de Freitas. **Escola de música da UFMG: um estudo histórico (1925-1970)**. Belo Horizonte: Luz azul, 1993. 187 p.

ROMANELLI, G. **Famílias de camadas médias: a trajetória da modernidade**. Tese de doutorado, USP - SP, 1986.

SETTON, M. G. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação e Sociedade.**, jan./abr. 2005, vol.26, no.90, p.77-105.

SOUZA, Jusamara. **O que faz a música nas escolas? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 135 p.

SOARES, J. F; FONSECA, A. J. **Fatores socioeconômicos e desempenho no vestibular da UFMG-97**. Belo Horizonte: UFMG, 1998 (Relatório Técnico do Departamento de Estatística).

SPOSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo social: Revista de Sociologia da USP*. São Paulo, v. 5, n.1 e 2, p.161-178, 1993.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; GONZÁLEZ ARROYO, Miguel; BARBOSA, Ligia Maria; Universidade Federal de Minas Gerais. **Tempos enredados: teias da condição de professor.** 1998 383f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais.

VELHO, Gilberto. **Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

THOMPSON, Paul Richard; SPOSITO, Marília Pontes. **A voz do passado: história oral.** São Paulo: Paz e Terra, 1992. 385 p.

VIANNA, Hermano. **O mundo funk carioca.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987. 115 p.

VIANA, Maria Jose Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares algumas condições de possibilidade.** 1998 enc Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais.

SCHUTZ, Alfred. **Estudios sobre teoria social.** Buenos Aires: Amorrortu, 1974. 277p.

_____ **Fenomenologia del mundo social: introducción a la sociología comprensiva.** Buenos Aires: Paidós, impressão 1972. 279p.

SIMMEL, Georg. **Sociología: estudios sobre las formas de socialización.** Madrid: Alianza, 1986.

_____ **Sociabilidade; um exemplo de sociologia pura ou formal.** In: MORAIS FILHO, Evaristo (Org) Simmel São Paulo: Ática, 1983 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

ANEXOS

ANEXO A**QUESTIONÁRIO****A MELODIA DA FORMAÇÃO:**

Um estudo das trajetórias de formação musical de estudantes da Escola de Música da UFMG

Instrução: marque um (x) na opção escolhida, não é permitido marcar dois ou mais (x) na mesma questão.

Nome:

Habilitação:

TEL:

E-mail:

- Em que tipo de escola você cursou integralmente ou em sua maior parte, o Ensino Médio?

- Em escola pública federal?
- Em escola pública estadual?
- Em escola pública municipal?
- Em escola particular?

2 – Você habita em:

- residência própria ou de família
- residência alugada
- outro: (escrever)_____

3 - Você trabalha atualmente?

- não trabalho
- sim, mas é trabalho eventual
- sim, até 20 horas por semana
- sim, de 21 a 30 horas por semana
- sim, de 31 a 40 horas por semana
- sim, mais de 40 horas por semana

4- Qual é a renda mensal líquida do seu grupo familiar (em salários mínimos) ?

- menos de 1 de 1 a 2
- de 2 a 5 de 5 a 10
- de 10 a 15 de 15 a 20
- de 20 a 40 de 40 a 60
- acima de 60

5- Qual a sua participação na vida econômica do seu grupo familiar?

- Não trabalho e sou sustentado por minha família ou outras pessoas.
- Trabalho e sou sustentado parcialmente por minha família e outras pessoas.
- Trabalho e sou responsável apenas por meu sustento
- Trabalho, sou responsável por meu próprio sustento e ainda contribuo, parcialmente, para o sustento da família.
- Outra situação.

6 – Qual o nível de escolaridade de seu pai? (escrever)

7 - Qual o nível de escolaridade de sua mãe? (escrever)

8 – Qual é ou foi a ocupação principal exercida por seu pai? (escrever)

9- Qual é ou foi a ocupação principal exercida por sua mãe?(escrever)

10 – Com quantos anos você começou a estudar música?

11- Cite os principais espaços formativos nos quais você aprendeu música antes de entrar na Escola de Música da UFMG?

(escrever)

OBS: Caso necessite fazer alguma observação utilize este espaço.

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to provide observations or comments.

ANEXO B

Roteiro de Entrevista

Eixos: Os tempos da Vida: Infância/Adolescência/Juventude

Eixos norteadores para a análise

- **As origens**

- Formação e profissão dos pais
- Estrutura familiar
- Práticas culturais dos pais ou parentes próximos, com os quais se relacionavam
- Migrações e seus respectivos motivos

- **A infância**

- Educação – escolar, especializada
- Relação – família/formação musical
- Escolha do instrumento
- Relação – condição econômica/formação musical
- Primeiros contatos com a música
- Primeiras motivações
- Adolescência/juventude
- Grupo de pares escolares
- Lazer
- Aulas especializadas
- Relação família – escola / música
- Escolha da profissão
- Produção artística
- Processo de preparação para o vestibular
- Motivações para com a música
- Relação com o campo artístico
- Dificuldades na formação
- Acesso a produtos do campo cultural.