

Entre congadeiros e sambistas: etnopedagogias musicais em contextos populares de tradição afro-brasileira¹

Maria Elizabeth Lucas
Professora Adjunta e Professora do PPG em Música e Antropologia da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul -UFRGS
Doutora em Etnomusicologia pela University of Texas System

Margarete Arroyo
Doutora em Música pela UFRGS e Professora Adjunta da Universidade Federal de Uberlândia

Marília Stein
Mestre em Educação pela UFRGS
Professora Adjunta da FUNDARTE/UFRGS

Luciana Prass
Mestre em Educação pela UFRGS
Professora Adjunta da FUNDARTE/UFRGS

Resumo: Este artigo apresenta alguns aspectos dos processos de pesquisa de três trabalhos desenvolvidos entre 1995-1999, no PPGMUS/UFRGS, pelos integrantes do grupo de pesquisa CNPq "Estudos Musicais: Etnografia, História e Análise", sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Elizabeth Lucas. Os três estudos, baseados em trabalho de campo do tipo etnográfico, articulam-se pelo seu foco nos processos nativos de ensino e aprendizagem musical (etnopedagogias), observados em três situações distintas (oficinas de escola de samba, música, terno de congo), mas estruturalmente homólogas – atividade musical não-escolar identificada com tradições rituais da cultura popular afro-brasileira (carnaval e congado), praticada por segmentos populares integrados à cultura urbana contemporânea. Guiadas sempre pelo olhar relativizador do método etnográfico-antropológico, o material empírico analisado pelas pesquisadoras aponta para as soluções criadas e negociadas pelos atores sociais – ritmistas, oficineiros/oficinandos e congadeiros - no ato de preparação e realização de performances musicais coletivas em contextos não-escolares de aprendizagem.

Palavras-chave: educação musical, práticas afro-brasileiras, etnopedagogia musical.

Abstract: This paper examines some aspects of research processes of three studies developed from 1995 to 1999 at PPGMUS/ UFRGS by the CNPq research group "Musical Studies: Ethnography, History and Analysis", under the co-ordination of Teacher Maria Elizabeth Lucas. The three studies are based on ethnographic research and articulated with their focus on native processes of music teaching and learning (ethnopedagogies). They were observed in three different situations (samba dancing school, music workshop and congo group), but structurally equivalent – not-scholar musical activity identified with ritual traditions of African-Brazilian culture (carnival and congado) practiced by popular segments connected to urban contemporaneous culture. The empiric material analysed by researchers was always guided by relativator eyes of ethnographic and antropologic method and points to created solutions social actors (samba musician, workshopers and congadeiros) at the preparation and realization act of musical performances at not-scholar learning contexts.

Key words: musical education, Afro-Brazilian practices, musical ethnopedagogy.

Introdução

Formalmente, este artigo resulta de três estudos etnográficos que se articulam pelo seu foco nos processos nativos de ensino e aprendizagem musical (etnopedagogias), observados em três cenários distintos (escola de samba, oficina de música, terno de congo), mas estruturalmente homólogos – atividade musical não-escolar identificada com tradições rituais da cultura popular afro-brasileira (carnaval e congado), praticada por

segmentos populares integrantes da cultura urbana contemporânea de duas cidades brasileiras – Porto Alegre, RS e Uberlândia, MG². Idealmente, ele remete para um percurso de pesquisa orientada para a sensibilização da relação pedagógica encetada em contextos socioculturais muito distantes da instituição escolar e da experiência de formação musical, acadêmica e pedagógica das próprias pesquisadoras.

Guiadas sempre pelo olhar

relativizador do método etnográfico-antropológico adotado no trabalho de campo e na interpretação cultural dos dados, as situações aqui relatadas pelas autoras valorizam as soluções criadas e negociadas pelos atores sociais – ritmistas, oficinheiros/oficinandos e congadeiros – no ato de preparação e realização de performances musicais coletivas, como forma de desvelar aquilo que o senso comum desconhece ou não percebe ocorrer em contextos não-escolares de aprendizagem musical.

A estrutura do artigo compõe-se de três eixos de apresentação sucinta do campo teórico-prático dos três trabalhos (referencial teórico, método, universo empírico), seguidos de três recortes ilustrativos das etnografias realizadas pelas autoras; em cada um deles são comentados os procedimentos norteadores da pesquisa em seus aspectos epistemológicos, metodológicos e empíricos.

Do referencial teórico

No que tange à orientação teórica, cada projeto desenvolveu um referencial analítico capaz de construir nexos interpretativos para aquelas situações e categorias que emergiram de forma marcada e recorrente durante o trabalho de campo. Foram escolhidos enfoques teóricos sempre sintonizados com a perspectiva etnomusicológica e antropológica do estudo dos processos de ensino e aprendizagem musical como fatos culturais e sociais, atentando para as inter-relações de contexto, os atores e suas práticas sociais e musicais.

Segundo Geertz e o seu projeto de antropologia interpretativa (1973), a arte (incluindo a música) também configura um corpo de saberes e práticas socialmente inteligíveis – é um “*saber local*” tal como o direito, a família, o poder, a religião, no sentido de que a sua universalidade reside nas suas manifestações particulares, locais (Geertz, 1998). Daí o foco analítico voltado para o processo socializador da cultura, buscando desvelar os significados de etnopedagogias baseadas na aprendizagem coletiva de música manifesta pela oralidade, entendida não no sentido restrito de verbalidade, mas no sentido antropológico de “*encorporamento*” (“*embodiment*”), expressão que define as culturas e/ou situações sociais em que o texto, a escritura não é prioritária e, sim, a comunicação via performances visuais, gestuais, auditivas. Das descrições empíricas de cada caso foram recortados os seguintes princípios ordenadores destas práticas de ensino e aprendizagem musical nos três cenários, que serão retomados na segunda seção deste artigo: observação - imitação gestual e auditiva – corporalidade.

Assim, no trabalho de Prass, em função de a bateria de escola de samba constituir um cenário de aprendizagem coletiva, calcada na oralidade, e na tentativa de desvendar o fazer musical pela

observação participante da pesquisadora no conjunto instrumental, o referencial teórico recaiu em trabalhos etnomusicológicos realizados em condições semelhantes a essa, em outras culturas. A interlocução com autores, tais como Blacking (1990a; b; 1995), sobre a música das crianças Venda na África do Sul; Seeger (1988), sobre a música dos índios Suyá do Alto Xingu; ou ainda, junto de Rice, com a música folk da Bulgária (1994), Nketia (1974) e Chernoff (1996), sobre a percussão na música africana e Araújo (1992) sobre a bateria das escolas de samba no Rio de Janeiro, foi fundamental para etnografar a pedagogia musical nativa dos “*Bambas da Orgia*”.

Na pesquisa de Stein, o referencial teórico baseou-se na Etnometodologia segundo a proposta de Coulon (1995a; b; c). Os processos de ensino e aprendizagem musical em uma oficina de música situada em um bairro porto-alegrense de perfil popular foram interpretados como “*métodos nativos*” (formas pelas quais os atores sociais se organizam para realizar suas ações cotidianas) de constituição do fazer pedagógico-musical no encontro entre *oficinandos* da comunidade e um *oficinheiro* extra-comunitário. A análise da interação entre mestre e aprendizes seguiu as noções de “*estratégia de negociação*” (Coulon, 1995a; b; c), “*disciplina*” (Foucault, 1996) e “*convenção*” (Becker, 1977), que permitiram seguir os nexos entre as escolhas musicais dos *oficinandos* nas oficinas e o cotidiano musical destes atores, em que as práticas da música afro-pop (axé, funk, reggae, rap), e em particular a percussão de carnaval, apresentam-se centralmente importantes.

Na tese de Arroyo, o modelo teórico-interpretativo do Congado seguiu Leach (1992), para quem o ritual é um veiculador de mensagens a partir de um mito fundante. No Congado, o mito de origem descreve uma relação com o sagrado, com os santos protetores, estabelecida pelo som dos batidos dos Congos; o mito é recriado e atualizado a cada ano pelos diversos ternos da cidade de Uberlândia, quando mensagens de contraposição de culturas, de etnias, de poderosos e não-poderosos atuam no processo de formação e revigoração de suas identidades. O fazer musical congadeiro incorpora a oralidade, os gestos e o ethos coletivo expressos no mito, tornando-se a música um dos símbolos agregadores do ritual e de seus participantes.

Do método etnográfico

O método etnográfico-antropológico é um processo qualitativo de pesquisa com ênfase na reflexão sobre o encontro entre as intersubjetividades de pesquisador e pesquisados, postas em contato direto e prolongado em situações de campo. Durante a realização das três pesquisas aqui em tela, procurou-se por meio da reflexão coletiva, abordar os problemas mais comuns - éticos e práticos - dos pesquisadores iniciantes em campo,

com o objetivo de descobrir estratégias para solucionar os impasses, os conflitos e as dificuldades heurísticas e lógicas da pesquisa etnográfica. Disso resultou o uso denso das técnicas de observação participante, do registro sistemático dos diários de campo, de entrevistas abertas, fotos, gravações em áudio e vídeo, e a sua transcrição na trama narrativa, composta a partir das perspectivas êmicas (a dos nativos) e éticas (a das pesquisadoras). Dessa feita, o deslocamento cultural promovido pelo trabalho de campo contribuiu para a transformação epistemológica das educadoras musicais-pesquisadoras pela via da relativização e desconstrução de noções de ensino e aprendizagem musical difundidas a partir de um modelo único. Propor alternativas aos preconceitos arraigados e herdados do modelo escola/conservatório de música, modelo institucional responsável pela formação dos professores e profissionais da área com suas crenças universalistas, ideologias de prestígio e distinção social, não é tarefa fácil. O desafio de realizar o diálogo na pluralidade de realidades sociais e musicais – ouvir o outro, aprender com o outro, apreender o outro para concretizar ações pedagógicas transformadoras subjaz em cada uma das situações de pesquisa aqui relatadas.

Do universo empírico

Nas três pesquisas o trabalho de campo propiciou a convivência prolongada das pesquisadoras com os pesquisados em suas formas de sobrevivência cotidiana no bairro, em suas casas, nas festas coletivas e familiares, em shows, bares, no trabalho, etc. Os atores sociais constituem o núcleo produtor das formas e manifestações musicais descritas em detalhe nos trabalhos citados. Seu perfil sociocultural se define em parte pela inserção e relacionamento simultâneo com as margens (condições materiais infra-humanas) e o epicentro da cultura urbana contemporânea (e.g. a tecnologia do som, a mídia eletrônica), sendo reinterpretado pelo seu pertencimento étnico, de gênero e de classe social.

De forma resumida, esse é o contexto antropológico geral em que foram etnografadas as cenas entre os participantes da bateria da escola de samba, das oficinas e do Congado, o que equivale a dizer que os significados atribuídos às práticas musicais e etnopedagógicas abaixo descritas fazem parte de uma densa relação entre as coordenadas gente-tempo-espaço, princípio antropológico adotado para renovar o foco dos estudos sobre aprendizagem musical.

Recortes de Campo

Recorte de cena um: “*Isso aqui é uma escola de samba!*”

De longe já era possível ouvir o som alto vindo da escola de samba: mistura de vozes de puxadores e instrumentos harmônicos com batidas fortes de

percussão em grupo. Já na porta da escola esses sons mixados ao hálito de casa cheia: quadra lotada de carnavalescos dançantes, conversando e bebendo à festa. A quadra, uma espécie de ginásio de esportes, tornava essa polifonia confusa e estridente a ouvidos despreparados. O início do encontro cultural.

Os ritmistas, bambas da orgia: acostumados a trabalhar todo o dia nos mais diversos empregos e à noite fazer samba, axé, pagode e funk. Edgar, militar da Aeronáutica; Celso e José, funcionários públicos municipais; Ana Paula, massagista em um salão de beleza; Jacaré, funcionário de uma malharia; Ninja, policial; Regina, monitora da FEBEM³; Alessandra, Guto, Beto e Rafael, estudantes de segundo grau. Quase todos afro-brasileiros, integrantes de um segmento de classe média assalariada, com variantes para segmentos mais modestos. A seqüência do encontro cultural.

Todos dançam enquanto tocam e tocam porque aprenderam “*de ouvido*” o que os diferentes mestres que passaram pela escola ensinaram e o que conseguiram aprender sozinhos, graças ao convívio com o mundo do samba e do carnaval desde a infância. Nenhuma partitura, nenhum papel, nenhum atendimento individual às dúvidas sobre como tocar maracanhãs, ganzás, repiniques, tamborins e taróis. A radicalidade do encontro cultural.

Entre 1996 e 1998 convivi intensamente com os atores sociais da Escola de Samba Bambas da Orgia, a escola de samba mais antiga de Porto Alegre, fundada em 1940, e que, atualmente, reúne cerca de 2000 integrantes para o desfile carnavalesco, sambando sob o ritmo cadenciado de uma bateria de quase trezentos *ritmistas*. Quando iniciei o trabalho de campo não imaginava que houvesse tantas diferenças entre a *minha* cultura e a cultura *do samba*, já que eu estava ingressando em um cenário musical urbano, dentro da própria cidade onde vivo, e tendo em vista também minha área de atuação ser a Educação Musical. Entretanto, meu encontro com os Bambas foi se delineando como um encontro repleto de *estranhamentos*. O olhar antropológico dirigido a eles pôde então começar um caminho inverso de *familiarização* com as características deste cenário onde a música está no centro da vida. Como logo esclareceu mestre Biskuum, na época o *segundo mestre de bateria*, “*isso aqui é uma escola de samba*”.

Ensinar samba, ensinar a ser bamba

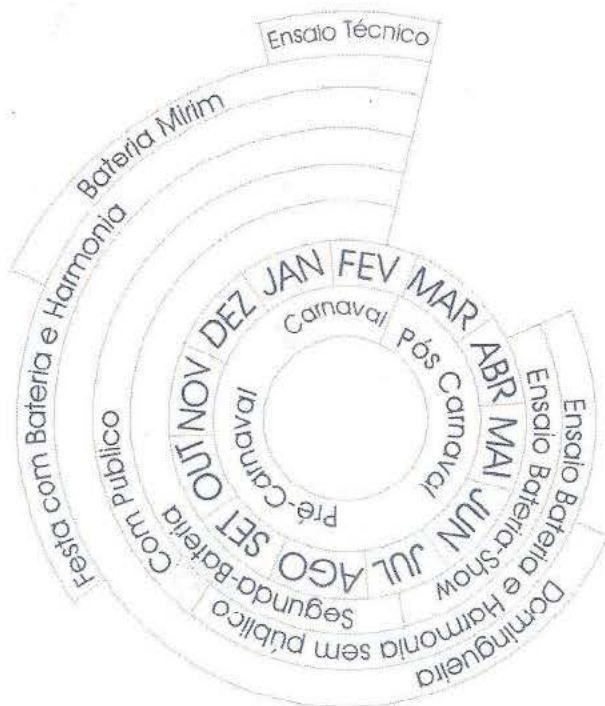
Envolvendo-me diretamente com as experiências musicais na escola de samba como aprendiz de tamborim, procurei interpretar esta forma particular de aprender e de ensinar música, esta *etnopedagogia* de educação musical⁴. Interessava-me especialmente refletir sobre o aprendizado musical sem o auxílio de signos escritos. Como os ritmistas aprendiam a tocar os instrumentos de percussão? Como era feita a

seleção para integrar a bateria? Como era construída a relação entre os ritmistas e o *mestre de bateria*? Como as sessões de ensaio eram organizadas?

Com o desenvolvimento do trabalho de campo fui me familiarizando com o fato de que, ao contrário do que se imagina, a preparação para o ápice do ritual carnavalesco inicia já nos primeiros meses do ano e vai se intensificando até às vésperas do carnaval, num crescendo de festas e ensaios.

BAMBAS DA ORGIA

Ciclo Carnavalesco 1998



Etnografando os Bambas da Orgia pude perceber quais eram os saberes musicais valorizados neste cenário e, a partir de então, refletir sobre alguns procedimentos básicos de ensino e aprendizagem de música recorrentes na escola de samba: a imitação, a improvisação e a corporalidade. Neste relato tratarei das relações entre corpo e aprendizagem musical.

Corpo

Foi pelas observações e pelo aprendizado em campo que as relações entre corpo e música na escola de samba tornaram-se relevantes para mim. Tocar, dançar e cantar na quadra da escola, ao longo da pesquisa, foram se delineando como gestos absolutamente interligados e, portanto, para compreender o ensino e a aprendizagem musical na bateria, foi preciso refletir sobre essas relações.

Em meus diários de campo do início da pesquisa, as referências aos corpos, apesar de sempre presentes, eram quase sempre indiretas: eu fazia referência a meu cansaço corporal, aos suores, à reincidência no discurso do *mestre* e dos *ensaiadores* em ter que cantar o samba, à

dificuldade em sincronizar as batidas de tamborim com as coreografias, mas isso não parecia conter elementos relacionáveis ao aprendizado musical na bateria. A princípio, as coreografias que os ritmistas realizavam (e dentre eles, especialmente o naípe de tamborins) me pareciam um elemento apenas lúdico. Entretanto, fui percebendo com o correr dos ensaios, o quanto as coreografias eram importantes na memorização dos arranjos, demarcando corporalmente as seções de cada obra, relacionando a estrutura formal das músicas com linguagens corporais específicas. Na ausência de uma partitura para guiar a performance, cantar e dançar são os elementos responsáveis pela excelência da performance.

Como há muitos breques nos sambas-enredo, a dificuldade de memorização aumenta. Por isso, os ritmistas cantam as músicas enquanto tocam, sem que necessariamente entoem as canções, mas cantam a letra e seu ritmo, como se fora uma espécie de *rap*. Neste cenário cantar é fundamental para a performance coletiva e um saber valorizado desde a mais tenra idade. Em um ensaio da bateria-mirim, duas meninas dançavam perto de mim. Maitê, de sete anos, acompanhava sua dança cantando o samba-enredo da escola, inventando palavras que imitavam a sonoridade da letra original. Lembrei-me do que o etnomusicólogo norte-americano John Blacking descreveu sobre o canto das crianças Venda, da África do Sul: entender ou saber a letra importa menos do que aproximar imitativamente sonoridades semelhantes às da letra que encaixem na métrica da melodia (Blacking, 1990a, p. 30)⁵.

Tocar, cantar e dançar estão intimamente relacionados. Há assim uma gestualidade nos sons, gestualidade tanto nos movimentos individuais quanto no movimento global da bateria que resulta do tocar e cantar. Em um ensaio em que tocávamos o samba-enredo da escola, mestre Estêvão cortou a bateria, mas o samba continuou com a *harmonia*⁶. Enquanto descansava os pulsos, reparei que Rafael, o *coordenador dos tamborins*, mostrava para outro ritmista, Marquinhos, o arranjo. Rafael tocava no aro do tamborim e Marquinhos imitava os gestos. Logo Rafael foi cercado por uma dúzia de ritmistas que faziam o mesmo. Eu, que estava um pouco longe, também fui chamada pelo mestre: "*Chega aqui que o Rafael tá mostrando como é*". Nesse caso, imitávamos os gestos, cuja sonoridade resultante só escutávamos internamente.

Em uma tarde de sábado, quando ensaiávamos as *vinhetas*⁷ sob a coordenação de mestre Branco, mestre Biskuim chegou ali e, depois de escutar o que tocávamos, disse que não adiantava ficar repetindo coisas erradas. Para tentar resolver isso, em uma das vinhetas foi passando de repinique em repinique até descobrir quem estava errando. Eram três. Dois deles entenderam rapidamente como era o certo, vendo o Biskuim tocando para eles em um andamento mais lento e dividindo as frases em células rítmicas menores. O

terceiro ritmista estava com mais dificuldade. Depois de tentar várias alternativas, mestre Biskuim pediu para ele "imitar com a boca" os ritmos que fazia no repinique. Não foi de imediato que ele conseguiu realizar a tarefa, mas conseguiu, e então Biskuim completou: "Pronto, agora faz com a baqueta". Nesse caso, o ensaiador reduziu as variáveis a serem imitadas (omitindo, no caso, os gestos da baqueta), levando o ritmista a entender auditivamente (e então ser capaz de "imitar com a boca"), externalizando uma compreensão interna.

Nesses exemplos pode-se perceber o quanto o ensino e a aprendizagem acontecem praticamente sem a intervenção de palavras ou de frases sobre o que fazer e como. A educação musical dos Bambas ocorre basicamente por sons realizados com os instrumentos ou com a voz, em forma de onomatopéias, ou ainda na expressividade do olhar e dos gestos corporais. Ensina-se e aprende-se música *musicando*⁸.

O corpo que caminha tocando é o principal responsável pela manutenção da pulsação coletiva. Há, portanto, uma relação polirrítmica entre a coordenação dos pés para caminhar tocando, as batidas de cada naipe com suas exigências técnicas específicas entre as mãos e ainda os ritmos da melodia que é cantada pelos ritmistas, tudo isso aliado a uma escuta dos demais naipes e do todo. Todas as vezes em que pedi que alguém tocasse o tamborim para me mostrar, o gesto de bater com a baqueta no instrumento vinha acompanhado de uma dança de pés que fazia o corpo gingar na pulsação do que era tocado. Minha batida começou a tomar forma somente quando incorporei essa coreografia de pés.

O corpo que toca, dança, e a expressão musical do grupo é também uma expressão corporal. A própria energia sonora do som da percussão incita o corpo a movimentar-se. De forma semelhante ao que John Blacking observou entre os Venda, dançar e tocar estão intimamente relacionados:

Entre os Venda, as habilidades na música e na dança estavam tão intrinsecamente ligadas que, se, por exemplo, um homem Venda dissesse 'Eu posso tocar tshikona', ele quis dizer que poderia também dançá-la, e se uma garota dissesse 'Eu posso dançar tshigombela', ela poderia também cantar e tocar os tambores (Blacking, 1982a, apud Blacking, 1990b, p. 34).

O corpo era usado ainda para preencher as pausas nas músicas, gerando "sons gestuais"; algumas vezes esses gestos vinham acompanhados por gritos ou palavras cujo número de sílabas correspondia ao tempo de pausa. Para Blacking,

(...) quando parece que ouvimos uma pausa entre duas batidas de tambor, nós temos que nos dar conta que, para quem toca, isso não é uma pausa: cada batida no tambor é parte de um amplo movimento do corpo, no qual a mão ou a baqueta

golpeia a pele do tambor (Blacking, 1990b, p. 27).

Muitas vezes os ritmistas gestualizavam o ritmo dos outros naipes enquanto aguardavam o seu momento de tocar. Dessa forma, explicitavam corporalmente que haviam memorizado não só as células e frases rítmicas realizadas pelo seu naipe, mas também as dos outros naipes. O ritmista que toca o tamborim, por exemplo, e que internalizou os ritmos realizados por outro naipe quando o seu realiza uma pausa, dificilmente tocará a sua célula no tempo errado.

É também o corpo, no caso o corpo dos ensaiadores, que coordena a performance do grupo. Como observou o etnomusicólogo Samuel Araújo, em trabalho de campo realizado em escolas de samba cariocas,

*sendo responsável não pela mera coordenação destas múltiplas relações, mas também por assegurar que elas obtenham o melhor efeito expressivo possível, o diretor de bateria filtra sua performance literalmente através do seu corpo. Os ouvidos separam e reúnem os vários componentes, os braços mantêm o tempo conjunto e sinalizam as nuances de timbre (mesmo quando o apito não é usado) e, em certos casos (visualmente os mais exasperantes), a boca também interfere na performance. Então o corpo como um todo avalia a expressão emocional e cinética coletiva, alimentando de alguma maneira retórica os caminhos e desvios tomados pelo evento sonoro, e então, criativamente dá forma à partitura *aura*⁹ (Araújo, 1992, p. 153).*

O corpo desenvolve ainda resistência física para bater com agilidade os tamborins, para suportar os decibéis sonoros explosivos, para sustentar ao mesmo tempo o peso dos instrumentos (como os *maracanãs*, por exemplo) somado ao peso do impacto produzido pelos golpes da mão. Como observou Luis Ferreira, pesquisador do candombe uruguaio, a soma dos sons de cada instrumento cria uma "corporalidade do som", que é sentida como pressão no corpo dos participantes (Ferreira, 1997, p. 2)¹⁰. O corpo também precisa ser educado para tocar horas a fio sem que o andamento e a energia caiam, e sem deixar o samba *atravessar*.

Dentro da etnopedagogia dos Bambas, havia uma relação forte entre aprendizado e resistência física, explícita por meio de uma hierarquia entre os naipes de instrumentos. Iniciando sua participação nos ensaios da bateria, o ritmista podia escolher o naipe que gostaria de integrar. No decorrer dos ensaios, em caso de dificuldades do ritmista, o mestre então sugeria que ele trocasse de instrumento, geralmente passando ao naipe de ganzás. Aos poucos fui percebendo que esse procedimento, "ir para o ganzá", continha uma lógica pedagógica específica. Foi quando explicitiei a mestre Estêvão meu desejo de tocar tamborim que essa fala chamou a atenção: "Não, se não der o

tamborim, tu pode ser no ganzá, porque se tu é música, ritmo tu deve ter". O que mestre Estêvão estava me dizendo é que do naipe de ganzás era exigido apenas duas atitudes musicais: tocar ou não tocar. E tocar significava "apenas" realizar semicolcheias constantes sem perder a pulsação, diferentemente de outros naipes, como o de tamborins, que precisava realizar frases e breques. Apesar dessa aparente facilidade musical dos ganzás, inúmeras vezes ouvi colegas fazendo referência ao cansaço dos braços e do quanto era difícil não deixar o *samba morrer*. Essa alternativa de "ir para o ganzá", apesar da frustração em não tocar o instrumento de sua escolha, proporcionava aos ritmistas vivenciar, imergir na paisagem sonora da bateria, ouvindo assim os outros naipes, suas frases, seus timbres. O ritmista, apesar de não tocar no naipe de sua preferência, seguia participando da bateria e aprendendo sobre ela sonora e corporalmente, desenvolvendo resistência física e percepção auditiva.

Em busca de pontes entre a escola de samba e as escolas em geral

Conviver intensamente com os Bambas da Orgia, refletir sobre sua etnopedagogia, proporcionou uma ampliação de minha visão a respeito da Educação Musical. Desde que a pesquisa encerrou, quando então retornei à prática de educadora musical em cenários institucionais, venho procurando ressignificar e adaptar o que aprendi com os Bambas à minha realidade atual. Algumas possibilidades deste exercício são as que seguem:

. Pensar o corpo como um construto das culturas e a serviço delas e entendido como elemento fundamental à aprendizagem musical, no sentido de uma *técnica corporal* como propôs o antropólogo Marcel Mauss, pioneiro em estudos do corpo, definida como "as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos" (Mauss, 1974, p.1);

. Romper com a idéia reducionista de "dom", de "talento inato", tantas vezes ainda enfatizada em nossas escolas de música, a partir da percepção da importância do processo socializador da cultura na formação dos sujeitos musicalizados;

. Compreender erros e acertos como realizações coletivas, construídas a partir da relação entre professor e alunos envolvidos em um evento educativo comum;

. Se a sala de aula pode ser vista como um cenário de realizações coletivas, então a tarefa de ensinar também pode ser coletiva, não precisa centralizar-se na figura do professor. Como na escola de samba, quem sabe ensina para quem não sabe, ainda que seu saber não esteja no ponto do de um ensaiador ou de um mestre, já que o objetivo último do fazer musical da bateria é *levar a escola bonita, segurar o samba, fazer explodir a arquibancada*.

Logicamente, como contextos diferentes, a

escola de samba e as escolas em geral comportam ações educativas diferentes. Etnopedagogias específicas para os distintos grupos com os quais trabalhamos precisam ser construídas, respeitando as culturas de alunos e professores. Talvez pensando assim, na relação professor-aluno como encontro cultural, possamos enriquecer nossa tarefa de educar musicalmente e aprender ainda mais com ela.

Recorte de cena dois: Aulas-ensaio de percussão na Cruzeiro: um evento constituído como ação coletiva

Conheci o grupo de percussão da *Vila Cruzeiro*, bairro de perfil operário-popular da região sul de Porto Alegre, em dezembro de 1996, em uma mostra de trabalhos das *Oficinas de Música*, nome dado a um projeto pedagógico-musical da Secretaria Municipal de Cultura desta cidade. Nesse evento, crianças, jovens e adultos de diversas comunidades porto-alegrenses, na condição de *oficinandos*, mostravam, por meio de variadas formações instrumentais e vocais, suas competências adquiridas na experiência e suas preferências musicais, assessorados pelos coordenadores das oficinas, os *oficineiros*, não-moradores dos bairros das oficinas.

A diversidade musical oportunizava nessa tarde a consonância entre rap e samba, balada e funk, música erudita e pagode e rock. Também a diversidade etária dos instrumentistas e cantores nos grupos chamava a atenção e provocava interrogações sobre a natureza de processos de ensino e aprendizagem nesse contexto multietário. Motivando questões sobre a relatividade cultural e sobre a educação musical entre grupos populares e sem delimitação etária, a mostra musical me fez querer aprofundar tais temas na experiência músico-educacional das oficinas. Os meninos e meninas da Vila Cruzeiro, em particular, tornaram-se meu mais forte interesse por seu som intenso e sincronizado nos tambores, a presença carismática do oficineiro transitando entre os instrumentistas com seus sinais enigmáticos e as funções distinguidas na performance musical para meninos e meninas – estas dançavam os ritmos afro-brasileiros no primeiro plano do palco e não tocavam instrumentos, aqueles tocavam os tambores de diferentes tamanhos, produzindo uma dança mais sutil nos corpos, movimento que parecia impulsionar e organizar a produção sonora.

O ponto de partida da reflexão teórica foi o conceito tradicional de oficina de música. Na concepção nascida nos anos 60, o movimento de oficinas de música está associado ao experimentalismo na música contemporânea erudita. Também chamada de "laboratório de som", esta forma original de oficina de música enfatiza a experiência da criação musical e era promovida inicialmente junto à comunidade acadêmica. Na experiência pedagógico-musical chamada de oficina de música que ocorre hoje em Porto Alegre - desde

1992, de forma intermitente – e também em outras cidades brasileiras, a música é prioritariamente trabalhada na sua dimensão performática, pela execução musical, geralmente abordando repertório popular, e liga-se de forma estreita a políticas culturais dirigidas a grupos de baixa renda de centros urbanos, políticas estas de inclusão social, de *resgate da cidadania* e de ocupação do tempo livre com *atividades positivas*, entre outros objetivos expressos por dirigentes e lideranças públicas que se ouvem e lêem na mídia ou em eventos públicos.

Mas este era um lado teórico e/ou midiático de conhecimento sobre a oficina de música. E na prática, como ela ocorria na Vila Cruzeiro?

Seguindo os princípios epistemológicos da pesquisa etnográfica, de buscar conhecer a realidade de um determinado grupo cultural a partir do contato prolongado e intenso com seus membros, extraindo deste convívio as categorias marcadas de organização e compreensão de sua própria ação/construção na/da realidade, iniciei o trabalho de campo na Vila Cruzeiro, uma das sete comunidades onde se desenvolviam na época as oficinas de música do Projeto de Descentralização da Cultura, em julho de 1997. A comunidade da *Cruzeiro* foi aos poucos se revelando musicalmente durante a pesquisa por suas expressões compartilhadas com outros grupos de perfil operário-popular e também por suas especificidades musicais, fruto da combinação de símbolos e materiais que eram adotados neste bairro para dar sentido ao dia-a-dia de seus mais de 3000 moradores.

No olhar inicialmente permeado pelo estranhamento daquela cultura de bairro popular, distante também geograficamente do meu espaço de convívio social – mais central na cidade, geralmente promovendo a interação entre grupos majoritariamente de classe média – definia-se naquele momento apenas um interesse amplo de conhecimento do evento da oficina da Vila Cruzeiro enquanto um espaço organizado por seus participantes no processo de negociação entre suas culturas, de significação do evento a partir delas e de ressignificação da cultura na construção da oficina.

Com este roteiro de observação abrangente, fui conversando com pessoas ligadas à oficina, o oficinairo, afinandos, lideranças comunitárias, parentes dos afinandos, vizinhos, assistindo às sessões das oficinas, anotando momentos do processo, gravando, por vezes filmando, auxiliando no transporte dos instrumentos musicais em dias ensolarados de ensaio ao ar livre, tornando-me aos poucos uma conhecida, uma *tia* das caronas, do bloco de notas, do olhar e da escuta que buscavam ser atentos.

Dos criadores do som: o cenário comunitário e as histórias dos atores

Na primavera de 1997, quando o tempo bom permitia a oficina ser realizada em local aberto, fui

assistir a mais um ensaio na *Praça do Barracão*, praça ampla e pouco arborizada, com cancha de esportes, a quatro quadras da Associação de Moradores da Vila Cruzeiro, onde ficavam guardados os instrumentos de percussão. Mais de 20 meninos e meninas, sob o olhar cuidadoso de Paulo Romeu, o oficinairo, levavam a pé os instrumentos para a praça. Roupas simples, alguns pés descalços, ou com chinelo ou tênis, camisetas com símbolos esportivos, bonés, anéis e brincos em meninos e meninas. Cabelos trabalhados com tranças, outros bem curtos, alguns tingidos de amarelo. Nessa caminhada evidencia-se o espaço reduzido entre cada moradia e o papel da rua como lugar de sociabilidade por excelência. Cruzamos com os co-moradores locais: sentados em cadeiras, uma roda de amigos ocupa a calçada; de um sofá em frente à casa, uma vó cuida os netos enquanto conversa com vizinhos ou familiares.

Emolduram nossa passagem-desfile casas compostas por fachadas irregulares e materiais variados, que indicam os modos culturais particulares que esta população encontra para lidar com ou suprir suas carências, traduzindo gostos, concepções e lógicas em uma estética cotidiana da vila, diferente da dos prédios de classe média, geralmente sólidos, uniformes e com um acabamento que esconde a vida privada do espaço público. Entre os casebres aparentemente “improvisados” (do ponto de vista do estrangeiro), há casas pré-fabricadas, casas de alvenaria com tijolo à vista e outras de alvenaria com reboco.

O som dos tambores em trânsito compete com as músicas das rádios freqüentemente sintonizadas, que privilegiam baladas românticas, pagodes, axé-music, rap. Rostos curiosos, alguns risonhos, outros críticos. Para alguns moradores o som que o grupo da oficina faz é *samba*, e *samba* é alegria, dança, barulho bom. “*Meu filho gostava de ouvir aqui da esquina, ficava dançando*” – depõe uma jovem mãe, na época em que o grupo já havia transferido os ensaios para a sede da escola de samba presidida pelo oficinairo, a *Garotos da Orgia*, em função da proximidade do carnaval, do qual participariam em 1998. Para outros, é *barulho* e estorva, como para uma senhora alfabetizadora de adultos, percebendo o som do grupo como concorrente às atividades que desenvolvia dentro da Associação.

Entre os afinandos, com idades entre 6 e 25 anos, e mesmo havendo eventuais participações de meninos menores e até homens adultos, os mais estáveis tinham em média 10 ou 11 anos. Muitos trabalhavam, e os trabalhos predominantes deles e de seus parentes referiam-se a serviços gerais em instituições privadas (Seu Flávio, 45 anos, tio de afinandos, trabalhava em um estádio de futebol; Doda, 25 anos, trabalhava em um asilo para idosos; Dunga, 12 anos, já vendera jornal no centro) ou públicas (a mãe de Moça, 15 anos, trabalhava no Departamento Municipal de Limpeza Urbana, assim como Sandrinho, 25 anos, ex-afinando e na época

da pesquisa ritmista da bateria dos Bambas da Orgia, escola de samba porto-alegrense), a trabalhos autônomos (Ronaldinho, 19 anos, era mecânico; o pai de Cléberton, 10 anos, pedreiro; Moça e Priscila, 16 anos, já haviam trabalhado como empregadas domésticas; Marco, 23 anos, irmão de Doda, reformava bicicletas), e a biscates (Bento, 12 anos, e seu irmão mais velho faziam serviços em uma carroça de carregar móveis e de cortar grama; Cirilo, 13 anos, recolhia entulhos da frente de casas; Tiaguinho, 10 anos, cuidava carros no centro).

Muitos afinandos já haviam feito ou faziam música fora da oficina na época da pesquisa. Cirilo, Diego (13 anos) e Vladimir (14 anos), por exemplo, tocavam pandeiro, caixeta, tarol, *surdão*, repinique ou cubana em um grupo de pagode na Associação Cristã de Moços (ACM) do bairro, que freqüentavam no horário em que não estavam na escola. No entanto, nenhum dos afinandos tinha aula de música na escola. Cirilo espanta-se de eu perguntar a Cris (12 anos) se havia música em sua escola: "O colégio é de pobre, vai tê música!" - diz ele, rindo da pergunta aparentemente despropositada. Cris completa: "É, o colégio é de pobre, de madeirinha e ainda tá cheio de cupim." Na mesma ocasião, Cris conta que um dos seus quatro irmãos estava viajando com sua banda de música, na qual tocava teclado e cavaquinho. Parecia orgulhoso ao revelar: "Agora minha mãe vai... Eu vou ter uma aula de cavaquinho com meu tio. Não me lembro o nome dele, ele é lá do Imperador."¹¹ (...) É um cabeludinho que toca guitarra."

O hip hop, movimento composto por manifestações estéticas como o rap, os *graffiti* (assim como do *break*, do *scratch* e dos *masters of ceremony*), vem a ser uma das dimensões culturais expressivas do ethos deste grupo. Ronaldinho, que tocava eventualmente na oficina de percussão, descreve seu envolvimento com a criação de rap: *Eu já tenho umas música pronta, lá. Não tenho os guri pra cantar, pra tocar. (...) Às vezes, quando dá na cabeça de noite eu saio prá rua e fico viajando, escrevendo as música.* O jeito hip hop também ocorria como citação ao *b-boy*, quando, à noite ou nos dias mais frios, meninos e meninas usavam jaquetas estilo jogador de beisebol. Em dias quentes, muitos meninos de bermudões, e meninas com vestidos, shorts ou saias curtas e blusas mini.

Estes jovens ligavam-se a diferentes redes sociais na construção de experiências musicais anteriores ou paralelas à realização da oficina de música. Pagode, bateria de escola de samba, rap, batuque¹², capoeira são algumas das práticas sociomusicais com as quais os afinandos identificavam-se por lhes ter acesso mais direto em seu cotidiano comunitário. Associadas à cultura afro-americana, de tais práticas este grupo de aprendizes extraía valioso recurso simbólico, traduzido, por exemplo, em suas expectativas em relação à oficina de música. Os meninos e meninas da Cruzeiro desejavam aprimorar-se na performance da *bateria*,

confirmando uma identificação com a estética do carnaval e um ideal vinculado à competitividade e ao status das baterias de escola de samba vencedoras dos desfiles de carnaval.

Entre afinandos e afinandeiros, e apesar do compartilhamento de valores culturais, havia diferenças culturais que oportunizavam, como dizia Paulo, uma *troca* cultural. A trajetória profissional de Paulo era vinculada a experiências passadas, desde 1982, com oficinas baseadas no ensino de músicas usando instrumentos de percussão, em comunidades de perfil operário-popular. Desenvolvera este tipo de trabalho ora individualmente, ora com o grupo Afrosul, banda e grupo de dança porto-alegrenses especializados em expressões culturais afro-brasileiras, coordenados respectivamente por Paulo e por sua esposa. O afinandeiros considerava uma *missão* passar tudo que aprendera de educação musical, desde o tempo em que andava com seu pai, também músico, acompanhava renomados músicos gaúchos, como Lupicínio Rodrigues e Rubem Santos, andava na noite com eles. Descreve suas primeiras experiências de ensino e aprendizagem musical na infância:

Cedo já comecei a tocar percussão junto com esse pessoal tudo aí que é da antiga. Então aprendi muito de educação musical, sabe. Pessoal me olhava, assim, já sentia que eu tava... tô tocando alto demais, tô quebrando demais o instrumento, coisa que foi me lapidando. (...) Sô meio músico por descendência, assim, meu pai é músico também, então já era, desde pequeno ficava, vivia no meio, andava com ele pra lá e pra cá, daí eu fui indo.

Quanto à continuidade de sua formação musical, Paulo explica que com seu pai só aprendeu

de tá junto, mas dele me ensinar, assim, didaticamente, não. Aí já comecei a aprender violão com outro professor, com uns nove, dez anos. Fui tocando percussão, sempre fui muito encarnado em percussão, quando tinha uma escola lá... dos Imperadores, que era bem pertinho da onde eu morava naquela época. Aí tava sempre nos ensaio, é. (...) No Imperador que comecei a me ligar mais como assistente. Eu era pequeno, aí tava sempre lá vendo o pessoal fazer instrumento e ensaiar. Aí fui indo. (...) Aí já tinha uns dezesseis anos, (...) a gente [amigos da vizinhança], como morava mais ou menos tudo ali, e aí eles eram do Acadêmico, daí eu comecei a sair na bateria lá na Acadêmico, tocando repinique.

Paulo *foi indo*, desenvolvendo-se musicalmente em cenários distintos de ensino e aprendizagem: o ambiente familiar com o pai músico e seus colegas, a situação didática na qual aprendera violão com um professor e o espaço da

escola de samba, onde, olhando os instrumentos e o ensaio, aprendera a *tocar*, também a *ensaiar*, a *assistir*. Nesse contexto, sua iniciação e a continuidade de sua formação musical ocorreram através de uma educação musical baseada no compartilhamento musical de crianças com adultos, no uso de instrumentos de percussão, na estratégia de “olhar” mais do que “verbalizar”. Estes seriam os princípios que, por consequência, incorporaria em seu trabalho pedagógico-musical junto aos meninos e meninas da Cruzeiro.

A oficina em foco: das negociações de ritmos, tambores e estratégias de ensino e aprendizagem

A oficina de música da Vila Cruzeiro podia se realizar na associação de moradores, na praça, na rua, na escola de samba a que Paulo Romeu pertencia. Durante uma hora e meia, com instrumentos de percussão cedidos de empréstimo por Paulo - tarol, surdo, repinique e caixeta - os afinandos interagiam entre si e com o afinador, que, em frente ao grupo e de baqueta na mão, coordenava a sessão, orientando verbal e corporalmente como os afinandos deveriam se comportar, como desenvolver os ritmos, quais os naipes que deveriam tocar nos diferentes momentos da *levada*. Era assim, pelas expressões *ritmo* e *levada* que os participantes da oficina denominavam, respectivamente, o gênero musical e o contraponto rítmico executado pelos instrumentos de percussão.

A técnica básica de execução musical na oficina consistia em percutir uma baqueta na superfície esticada de couro ou plástico do instrumento de percussão, ou, como se dizia na Cruzeiro, em *bater* um dos tambores, compartilhados em situação de revezamento pelos afinandos. Participações diferentes contrastavam com este modo predominante de expressão musical: uma voz infantil amplificada ao microfone cantava às vezes músicas conhecidas na mídia ou criadas por um grupo de alunos; crianças e jovens dançavam, outros percutiam em materiais de sucata. Na conjugação desses processos, as músicas realizadas no *ensaio de bateria* - como os participantes chamavam a oficina - fortaleciam o grupo em torno de um objetivo comum - tocar e aprender a tocar para desfrutar do som, ser ouvido, cuidado, apreciado e conhecido.

Durante os quase 12 meses de trabalho de campo, evidenciaram-se neste encontro entre afinador e afinandos alguns aspectos de negociação da aprendizagem musical que adotei como eixos de análise de processos pedagógicos da oficina: negociações de repertório musical, de uso dos instrumentos musicais e de aproveitamento do tempo (natureza e disposição das estratégias no tempo).

Em relação à negociação de repertório musical

O interesse pelas músicas era compartilhado entre afinandos e afinador, resultando em um

repertório baseado em ritmos afro-americanos, tais como olodum, reggae, rap e samba, que pareciam satisfazer a todos os participantes. Às vezes surgiam composições próprias dos afinandos, havendo, por exemplo, a inserção de um rap feito por alguns meninos no repertório do grupo.

Quanto às negociações de uso dos instrumentos musicais

Os instrumentos musicais tornavam-se neste contexto musical os mais adequados para expressar esta música. Os tambores produziam, sob orientação de Paulo e nas mãos com e sem baquetas dos afinandos, levadas representativas daqueles ritmos, em uma sonoridade coletiva cujo contraponto rítmico resultava da soma dos padrões rítmicos executados por cada um dos tambores de forma cíclica, chamados de *batidas*. A base rítmica era dada pelo surdo, de som mais grave, que exigia de seus executantes grande força física para carregar o instrumento pendurado pelo talabarte e para tocar com exatidão a levada prevista, sem *atravessar* a batida, como se diz na linguagem carnavalesca.

Tarol e repinique desempenhavam função de levar o ritmo para frente, dar fluência à música, além de serem os instrumentos improvisadores por excelência. As caixetas - em grupos profissionais, como na bateria de escola de samba, por exemplo, geralmente encarregadas de *breques*¹³ complexos, ritmos sincopados e ágeis que geram surpresa e interesse contínuos à música - entre os afinandos funcionavam de forma mais simples, fazendo geralmente um contraponto ao surdo, mas sendo raramente usadas em breques, recurso técnico/estético considerado pelo afinador além das condições médias de execução do grupo. Por isso a caixeta geralmente era entregue para meninos mais novos e para meninas - considerados pelo grupo com menos força e resistência física -, havendo, no entanto, exceções: Jane (12 anos) sempre que comparecia à oficina tocava surdo por longo tempo; Michel, o Chel, dos mais jovens no grupo (9 anos), tocava sempre tarol, elogiado pelo afinador como modelo de executante da levada de funk.

Os afinandos desejavam muito *bater* com competência os tambores e nesse sentido esforçavam-se para desenvolver coordenação motora, força física e resistência muscular e dérmica. Para o afinador, a competência como percussionista exigia que tivessem *sangue*, o que representava uma espécie de característica ligada ao corpo e à musicalidade advinda da experiência: Tiaguinho tocava surdo *firme e forte*, como devia ser, por ter um *sangue danado*, adquirido em anos de convívio com a prática do batuque, em que era tamboreiro, acompanhando sua família. “*Então já tem uma formação de tocar tambor. Sua competência, dizia Paulo, vinha de raiz.*”

A experiência do sangue se traduzia também no corpo ferido pelo uso da baqueta, na mão com bolha coberta com fita adesiva, tecido ou luva, ou

pelo peso do instrumento no talabarte sentido no músculo do ombro e das costas. Como forma de alterar exigências musculares e dérmicas, dando alívio ao corpo em formação/aprendizagem, era adotada a seguinte estratégia na pedagogia nativa deste grupo, sugerida pelo oficinheiro e aceita, apesar de eventuais resistências, pelo grupo: revezavam-se os instrumentos entre os oficinandos, por exemplo, do surdo para o tarol, ou do repinique para a assistência. Essa estratégia representava também uma convenção necessária ao desenvolvimento da oficina, pois nem sempre eram suficientes os instrumentos para todos os executantes.

No entanto, devido à importância veiculada pelas crianças e pelo oficinheiro à performance pública, para que esta acontecesse como a expressão da competência musical do grupo, às vésperas de apresentações eram estabelecidos instrumentos fixos para cada executante. Então o revezamento dos tambores era interdito, e as funções dos participantes do grupo eram definidas em prol de uma execução musical sincronizada, com sonoridade firme e forte, conforme expressão de Paulo.

Da natureza e disposição das estratégias de ensino e aprendizagem no tempo

O tempo era disposto no evento da oficina de forma "iniciática", conforme Foucault (1996). Isto é, sem a proposição de segmentação do tempo em partes seqüenciadas, como no "tempo disciplinar", segundo o qual, de uma atividade passa-se à outra com maior grau de complexidade, muitas vezes sendo proposto o isolamento de um elemento para sua aprendizagem em separado do evento cultural como um todo (Foucault, 1996). Paulo Romeu não propunha o ensino/ensaio das músicas por partes ou isolando um elemento de sua estrutura para ensiná-la aos aprendizes – ritmo, texto, acento ou dinâmica – nem os oficinandos expressavam querer aprendê-las dessa forma. Tampouco se criavam exercícios de compreensão teórica ou se utilizava o recurso da escrita musical como elemento didático, de transmissão de conhecimentos, ou como conteúdo de aprendizagem. As músicas eram transmitidas oralmente, pelo exemplo musical realizado no instrumento pelo mestre-oficinheiro, visto e ouvido pelos oficinandos, que dessa forma buscavam aproximar-se do modelo estético sugerido por Paulo e apreciado pelos jovens como representativo do universo cultural ao qual pertenciam. Não é à toa que oficinheiro e oficinandos referiam-se à oficina musical como *o ensaio* ou *a aula de bateria*, remetendo a um evento que se dirige a um fim performático – a apresentação pública, a execução sincronizada de uma *bateria* (de escola de samba).

Aprendendo a batida certa

De acordo com este interesse compartilhado pelo grupo, de integrarem o ciclo carnavalesco

através da aprendizagem de ritmos percussivos de uma bateria de escola de samba, estratégias e convenções de ensino e aprendizagem musical acionadas por oficinandos e oficinheiro apontavam para a aproximação da postura corporal e dos sons musicais daqueles previstos pela estética da bateria da escola de samba no evento do carnaval. Tais ações e regras envolviam olhar e ouvir o modelo de performance musical, falar ou fazer a levada de um dos tambores (produzindo som e imagem). Duas oficinandas explicam como aprendem as músicas:

(Priscila, 16 anos): O Paulo pega as batidas, ensina as batidas, daí fala como é que é as batidas. Daí, se fica muito difícil, ele pega nosso braço e começa a bater até a gente pegar.

(Moça, 15 anos): E daí a gente já sabe a música e a batida certa pra poder se apresentar no dia [da apresentação pública].

Priscila e Moça destacam princípios pedagógico-musicais conectados com o cenário do carnaval. Em seus depoimentos expressam o centralismo das batidas, pois, para elas, aprender as músicas significa *saber a batida certa* e a ligação desta aprendizagem à meta de *apresentar-se no dia* (publicamente). Além disso, confirmam estratégias observadas durante as sessões da oficina de música, tais como a *fala* – significando neste contexto a demonstração das batidas por meio da verbalização descritiva ou onomatopéica, ou da realização de um modelo instrumental sonoro e/ou visual – e o *pegar no braço* – representando a intervenção corporal.

Esse e outros depoimentos viriam reforçar a interpretação das sessões da oficina de música como *aulas-ensaio* de uma bateria de escola de samba – interpretação esta baseada na adoção de recursos materiais e culturais comuns ao carnaval, como os instrumentos musicais (tambores) e o repertório musical (samba-enredo, olodum, funk) – pela valorização da corporalidade e da oralidade no processo de aquisição de saberes estético-musicais. Outro aspecto que indica a constituição da oficina de música como fundada no valor da performance pública é o fato de que a convenção de revezamento de instrumentos musicais freqüentemente era substituída por seu oposto – a interdição da troca e a fixação dos melhores instrumentistas em tambores específicos – como forma de dar continuidade aos ensaios até culminar em uma apresentação pública que deveria ser bem realizada, isto é, que correspondesse às expectativas de realização musical nos padrões estéticos de uma bateria associada ao mundo do carnaval, com sincronia, força e firmeza.

Neste contexto culturalmente constituído pelo recurso da oralidade e de técnicas corporais a ela vinculadas, coletivo e multietário, a organização social do grupo de percussão pesquisado pode ser vista, sob vários aspectos, como uma ação coletiva (Becker, 1977). Na teoria da ação coletiva, Becker

prevê que os membros de um grupo a constituem à medida que se organizam em torno de um objetivo comum - nesse caso, o ensaio da bateria para o carnaval - acionando para isso convenções auxiliares no aprimoramento da habilidade grupal, como, por exemplo, nesse caso, o revezamento dos instrumentos musicais, ou ainda, as levadas dos ritmos e as técnicas de execução dos instrumentos musicais. Na ação coletiva funções são estabelecidas entre os membros do grupo, para haver ganho de produtividade, o que também ocorria na oficina de música da Cruzeiro, principalmente às vésperas das apresentações públicas.

Em resumo, a oficina de música da Vila Cruzeiro pode ser entendida como uma atividade educativa cuja proposta básica era construir o conhecimento por meio de técnicas de trabalho em grupo, que se definiam por convenções e estratégias de ação negociadas entre meninos e meninas da Cruzeiro e Paulo Romeu, a partir de suas culturas.

Etnografia e Educação Musical

A partir do contato com moradores-aprendizes de música de bairros populares da cidade em que habito, a adoção dos princípios processuais da pesquisa etnográfica (compreensão interpretativa, relativização cultural, familiarizar o estranho/estranhar o familiar, dialogicidade) colaborou para ampliar minha visão do mundo social - com suas dinâmicas de negociação e transformação cultural e suas complexas redes de significação e produção cultural - e dos "métodos" de construção cultural implicados em diferentes formas de educação musical.

Com minha gradual aproximação à cultura da comunidade da Cruzeiro, pude me familiarizar com a experiência musical que se construía, compreendendo algumas das estratégias de ensino e aprendizagem acionadas na oficina de música - baseadas na oralidade e também na corporalidade (a imitação sonora somando-se à imitação gestual), na resistência e força físicas e na ação coletiva organizadora e congregadora da diversidade etária e de diferentes competências musicais, adquiridas em variadas experiências musicais anteriores - suas motivações e suas relações com o entorno.

A oportunidade de estar junto ao grupo musical da Vila Cruzeiro me fez refletir sobre a relatividade dos processos educacionais em música. Em contraponto às oficinas desenvolvidas em outros bairros populares do Porto Alegre, a da Cruzeiro produzia a sua marca, seu perfil específico, suas convenções e convicções conforme a cultura dos oficinandos, demandas comunitárias, oficineiro, interpretação das exigências da política cultural do projeto.

A pesquisa etnográfica produziu uma importante transformação pessoal pelo exercício de observar e participar da realidade da oficina de

música, como uma viajante/visitante que incorpora inicialmente hábitos de cortesia para se comunicar e sobreviver em terra estrangeira, mas que no decorrer da estada, quase sem se dar conta, começa a compartilhar hábitos, introjetando novos comportamentos e modelos de pensamento. No retorno à terra de origem, o distanciamento vem ao encontro da produção de reflexões, análises e comunicação com seus pares, como um "reconhecimento" de sua antiga forma de ser, porém uma mudança pessoal é efetiva/afetivamente incorporada, possibilitando novos olhares sobre o antes familiar e uma relação de maior compartilhamento de significados com o que antes soava estranho, por vezes "exótico".

Tendo como premissa o encontro intercultural, o fazer etnográfico torna-se um intenso exercício dialógico a partir do qual pensar alternativas de investigação e de ação na Educação Musical que se pretende também dialógica.

Recorte de cena três: "O ouvido do menino fica no batido do congo!"

(noite de 03/11/95) A pequena igreja do Rosário, que vista durante o dia sob um sol escaldante é de um azul intenso, localiza-se no centro de Uberlândia, em meio a edifícios luxuosos. Naquela noite, início de minha inserção no campo, do seu adro ainda vazio e iluminado, vi um palco de madeira à direita e, através da porta frontal aberta, reparei lá dentro haver poucas pessoas, a maioria afro-brasileiros, concentradas na reza e canto, sob luz pálida. Com o coração disparado como quando se enfrenta o desconhecido, entrei na pequena igreja e sentei-me timidamente no último banco. As pessoas entoavam cânticos católicos alternando-os com a reza do terço. Mais tarde, soube que, em cada um dos nove dias que antecedem a Festa do Congado de Uberlândia, a reza era conduzida por um grupo de pessoas, os novenários - muitas vezes uma família - devotos de Nossa Senhora do Rosário e /ou São Benedito, os santos louvados no ritual.

Os cantos e as rezas eram repetidos inúmeras vezes, em ritmo arrastado que combinava com a luz pouco intensa do interior da igreja. O tempo passava lento e eu pensava na imagem de 'grande acontecimento' que a fala de Capela, chefe da Pasta Afro da Secretaria de Cultura do município havia estimulado em mim, quando o procurei durante a tarde¹⁴. Dissera que naquela noite, último dia de novena, todos os ternos de congado lá se encontrariam e dançariam. Entretanto, sua descrição entusiasmada não correspondia àquela atmosfera no interior da igreja.

As portas laterais da igreja estavam abertas, e aos poucos outras pessoas foram chegando e integrando-se aos cantos e às rezas. Em meio à ladainha, de repente dei-me conta de que algo quebrava sua monotonia. Algo longe ainda, mas já podendo ser identificado: um terno estava se aproximando da igreja, anunciado por seus

batidos¹⁵. A cada passo, ia-se fazendo ouvir mais e mais, e, maior sua aproximação, mais a potente sonoridade de suas caixas e chocalhos encobria a reza no interior da igreja. Já no adro, os batidos faziam tremer o chão, os bancos, o corpo. Foi impressionante viver aquela contraposição de atmosferas. Meu coração disparou pela emoção desencadeada por aquele momento de encontro de dois mundos - o católico e o afro - que se fundiam de modo intenso.

Terminada a reza, um primeiro terno dançou defronte à porta da igreja. Meninas à frente do grupo, cantando e dançando; meninos entre os homens do terno, todos cantando e tocando instrumentos¹⁶.

Outros ternos foram chegando e, um a um, foram marcando suas presenças com a Dança dos Congos. Capela tinha razão: foi um 'grande acontecimento'.

Convivi com este mundo congadeiro de 1995 a 1999. Dos doze ternos vinculados à Irmandade dos Homens de Cor de Uberlândia (Lourenço, 1987, p.27), inseri-me etnograficamente nos dois grupos denominados *Marinheiros: Marinheiro Nossa Senhora do Rosário* e *Marinheiro de São Benedito*. A razão de tal escolha esteve pautada no fato de o primeiro Marinheiro ter sido fundado para formar congadeiros. A inclusão do segundo *Marinheiro* ocorreu para servir de contraponto ao observado e vivido no primeiro terno.

A Dança do Congado é uma performance multiexpressiva de cores, formas, movimento, sons, palavras, gestos, suores, cheiros, promessas, disputas, união, reciprocidade, competitividade. Os dançadores, que no período ritual são *meninas da bandeira, capitães, caixeiros, madrinhas, donas e donos dos ternos*, no dia-a-dia são pedreiros, babás, motoristas, mecânicos, estudantes, a maioria afro-brasileiros moradores de bairros populares da cidade.

Dançar o congo significa participar desta totalidade e estudá-lo é possível a partir de vários pontos: tomar todos os aspectos da performance, alguns deles, ou apenas um. A questão-chave colocada pela Antropologia é não perder de vista a articulação do todo, isto é, cada elemento só tem sentido no âmbito do "fato social total". Quando focalizo o fazer musical na Dança do Congado e, mais especificamente, o ensino e aprendizagem desse fazer musical, faço-o tendo esta idéia em mente, ou seja, o foco de atenção não se restringe aos produtos sonoros, mas em como o fazer musical, incluindo aí o ensino e aprendizagem de música, enquanto processo e produto, participa ativamente e articula uma ordem social.

A música ocupa um papel de destaque no ritual do Congado. São os *batidos* nas caixas que anunciam o início deste período nas noites de setembro a cada ano. Os batidos e os *cantos* são ouvidos por várias semanas nas noites quentes e secas desta época do ano, culminando com o

encontro de todos os batidos e cantos que se fazem soar simultaneamente no domingo e na segunda-feira de Festa, já novembro, quando os ternos dançam o congo em frente à igreja. Como disse um dançador: *o batido é tudo!*

O ritual é marcado por diferentes tempos e diferentes espaços, onde as interações sociais acontecem: o tempo das *campanhas*, o da *novena*, da *Festa*, aquele fora do período ritual, a Festa em outras cidades; os espaços dos *quartéis*, das ruas, das casas dos devotos, dos bares, dos bairros da cidade, do centro da cidade, da igreja de Nossa Senhora do Rosário.

Na linha interpretativa do ritual como veiculador de mensagens, conforme Leach (1992), estas são constituídas e constituidoras naquele cenário cultural. Esta dialética de constituição traz implícito um processo de aprendizagem em permanente ação. A teoria ritual aponta para o seu caráter pedagógico. Por exemplo, Roberto DaMatta ressalta que "(...) o ritual é um dos elementos mais importantes não só para transmitir e reproduzir valores, mas como instrumento de parto e acabamento desses valores (...)" (1990, p.26). Segundo Carlos Rodrigues Brandão "tudo o que acontece (no ritual) ensina" (1984, p.35). Neste campo interpretativo todos os tempos e espaços rituais congadeiros comportam ensino e aprendizagem.

O mito fundador da *Festa do Congado*, o qual se refere a versões distintas da aparição da imagem de Nossa Senhora do Rosário aos congadeiros e moçambiqueiros (Brandão, 1985; Martins, 1997; Arroyo, 1999), e sua articulação com as ações e discursos dos atores desvelam mensagens, tais como: a contraposição de culturas, de etnias, de poderosos e não poderosos, mensagens que atuam no processo de formação e revigoração das identidades intra e intergrupo. Nesse contexto, o fazer musical aparece como elemento de destaque, tornando-se um dos símbolos dominantes do ritual. Como símbolo, ele participa do processo dialético de veiculação de mensagens. Por meio das ações de tocar, cantar, dançar, *fazer música*, sentidos de continuidade, identidade, resistência, pertencimento são constituídos, reafirmados e aprendidos.

Uma etnopedagogia congadeira

Pude observar em inúmeras ocasiões que a idéia de que "tudo no ritual ensina" parecia ser reconhecida pelos atores do *Congado*, pois as crianças estavam integradas aos atos rituais desde bebês, recebendo atenção dos adultos desde suas primeiras incursões congadeiras.

A inserção de membros a esse mundo acontecia por caminhos diferentes: ou porque eram membros de famílias de congadeiros, ou porque seus familiares fizeram promessa aos santos - *fizeram votos* - ou porque se viram comprometidos com os santos em sonhos, ou ainda, simplesmente, por gostarem de *congado*. Um destaque nesta

inserção é a atração que os batidos dos maracanãs e ripiliques exercem sobre as crianças e adolescentes.

(*Celso, dançador e tocador de chocalho, 40 anos*): O congado ia passando na porta de casa e eu achei o batido bonito e aí eu disse que eu tinha que participar. A princípio meu pai foi contra, né. Pedi pra minha mãe e ela deixou. No primeiro ano dancei escondido do meu pai. O seu Zé Rafael, dono do (terno) Sainha, foi quem me deu a roupa, porque ele sempre entusiasmava, incentivava as crianças a dançar pra não morrer o congado. Eu tinha nesta época uns seis ou sete anos.

Meu interesse em focalizar o ensino e a aprendizagem de música neste cenário congadeiro está respaldado na necessidade, como educadora musical, de compreender a constituição sociocultural da educação musical. Meu caminho neste intento foi o de, ao me inserir etnograficamente entre os congadeiros, desvelar os sentidos do ritual, os sentidos do seu fazer musical e como ambos participavam da constituição de uma etnopedagogia musical.

Tendo esse objetivo geral em mente, elaborei algumas questões que contribuíram, nas etapas iniciais do trabalho de campo, para o mapeamento das ações nos cenários: Quais são as representações sociais sobre fazer musical construídas, compartilhadas e disputadas entre os congadeiros? O que é considerado conhecimento musical - não só por quem "ensina", mas também por quem "aprende"? Como o conhecimento musical é reproduzido e produzido? Quem ensina e quem aprende? Como as noções de ensinar e aprender são representadas neste cenário? Por que o conhecimento musical é reproduzido? Qual a relação entre as representações sociais sobre fazeres musicais e as concepções e práticas de ensino e aprendizagem de música congadeira?

Aprendizado coletivo, oralidade, corporalidade, imitação são os procedimentos marcantes nesta prática de educação musical. Adensados pela teia de sentidos que compõem este cenário congadeiro, essa etnopedagogia desvela a constituição sociocultural do ensino e da aprendizagem de música.

Esse quadro interpretativo foi constituído a partir de várias cenas, uma das quais focalizo a seguir, cena cujo personagem principal é Nenê, menino de dois anos, filho do capitão de um dos ternos de Marinheiro.

O ouvido do menino fica no batido do Congo!

(27/10/96) Em um ensaio de domingo do Marinheiro de São Benedito - o *Marinheirão* - tive a oportunidade de observar o menino mais novo de Moisés, Nenê, com seu ripilique pequeno à mão. Enquanto as crianças vizinhas improvisavam seus instrumentos com latas de óleo e pote de iogurte,

as crianças congadeiras tinham instrumentos "reais", apenas menores, compatíveis com o tamanho dos pequenos.

Era fim de tarde, e as *meninas da bandeira*, cerca de 20 adolescentes e crianças, ensaiavam na rua com Selma, *madrinha do terno*, os passos de uma coreografia que fariam na Festa, à frente do grupo. As calçadas, como de costume, estavam cheias de observadores: membros da grande família que toca o *Marinheirão* e vizinhos. Nenê, de chupeta na boca e ripilique e baqueta à mão, acompanhava, com domínio, a *marcação* do maracanã e de um ripilique, executados por dançadores, fazendo um *batido de congo* para as meninas ensaiarem.

O menino, que acompanhava de modo preciso o batido do maracanã, exibia nos seus dois anos grande domínio motor e mostrava já ter internalizado a organização sonora congadeira, o que se evidenciava ainda no *batido de marcha* que seguiu o de *congo*¹⁷, acima descrito.

Assim que o ripilique atacou, imediatamente o menino respondeu no seu ripiliquinho com a *marcação* feita pelos maracanãs. Como observei, só o ripilique atacou e permaneceu sozinho por bom tempo. Enquanto isso, o menino do Moisés reproduziu a estrutura sonora interiorizada, segundo entendi, em seu visível domínio sintático: "aquele batido vem acompanhado daquela *marcação*". Nenê, embora distante uns 6 metros do *soldado* que batia o ripilique, permaneceu todo o tempo observando-o. Pouco antes do maracanã entrar com seu batido, o menino parou de bater, sacudiu um pouco o corpo no ritmo e, olhando para o rapaz que batia, passou a fazer o batido do ripilique. Bateu na pele do instrumento e depois no corpo de metal deste, também uma prática corrente.

Até aí, Nenê esteve envolvido e concentrado no batido do rapaz que tocava e no seu próprio batido. Depois dispersou-se um pouco, mas sempre com o ripiliquinho à mão¹⁸. A seguir, os caixeiros passaram a bater um terceiro batido.

Nenê, sempre com o instrumento à mão, ora se envolvia em segurar o ripilique de diferentes modos - talvez porque estivesse pesado - ora se envolvia com os passos das meninas, ora se ligava diretamente aos caixeiros batendo. Naquele momento, bateu apenas trechos do que estava sendo executado, demonstrando nas ações que se seguiram provável processo de interiorização de um outro batido. No processo, o menino imitava alguns fragmentos rítmicos e parava. Chegou a bater uma estrutura rítmica de *marcha* e a imitar os *pulos com caixas* (a *dança de caixas* é feita somente pelos dançadores dos Marinheiros).

Para organizar meu olhar e minha observação sobre as várias possibilidades de ensino e aprendizagem nesse cenário, recorri a duas categorias de captação e análise do vivido e observado: as situações em que aconteciam e os processos que envolviam. Na definição desses dois instrumentos de pesquisa, recorri à sugestão de

Anthony Seeger de, ao iniciar um estudo etnográfico, utilizar o que ele chama de "questões jornalísticas básicas": "o quê, onde, como, quando, quem, para quem e por quê" (Seeger, 1988, p.83).

As "situações de ensino e aprendizagem de música" estão relacionadas às questões "onde, quando e quem". Elas são vistas em um primeiro momento como retratos instantâneos, possibilitando uma impressão inicial das suas práticas em diferentes tempos e espaços rituais. Os "processos de ensino e aprendizagem de música" estão relacionados às questões "o quê, como, quem, para quem, por quê", que propiciam um olhar mais detalhado e denso das situações onde e quando ocorrem. A seguir, analiso esses processos.

A cena de Nenê batendo acontece em situação de ensaio na rua numa tarde de domingo, com um grupo grande de participantes: os que estavam diretamente envolvidos com o ensaio - meninas dançando, caixeiros batendo - e os que assistiam; todos, porém, em situação de aprendizagem dos batidos, das músicas, da dança, do mundo congadeiro. Eu me colocava ali como mais uma aprendiz, na época (1996) em que começava minha inserção no Marinheirão. Misturei-me às várias pessoas que assistiam ao ensaio e, sentada à beira da calçada, coloquei a câmera de vídeo perto do chão, de modo a não chamar tanto a atenção. Apesar de estar atenta para apreender as ações de Nenê, concentrava-me na densidade de articulações envolvendo aquela situação de ensino e aprendizagem. Como está descrito acima, ensaiavam as meninas da bandeira, batiam os dois caixeiros. Mulheres e homens, ocupando cada um seu determinado espaço, desempenhavam seu papel específico. Nenê não era o único em situação de aprendizagem. Estavam lá suas primas menores, seu irmão, crianças da vizinhança. Selma não era a única a ensinar. As meninas que sabiam mais ensinavam à iniciantes. Nenê não aprendia de alguém propriamente, mas de todos e de tudo ao mesmo tempo. Seu olhar se dirigia aos caixeiros batendo, às meninas dançando; enquanto olhava, batia, mas com o ouvindo atento. Não ouvia só seu instrumento, ouvia o ripilique, ouvia o maracanã. O olhar, os braços, as pernas também eram canais de aprendizagem. Seus gestos me induziram a pensar que ele relacionava aqueles batidos com o que já sabia - congo e marcha. Mas também demonstrou estar apreendendo novas estruturas. Ele não aprendia apenas os batidos, aprendia sobre a condição de homem e mulher, sobre pertencer àquela classe social, àquela vizinhança, àquela família. Aprendia a ser congadeiro. Os batidos, que enchiam a rua e a vizinhança de som potente, invadindo casas e corpos, eram, naquela situação, investidos de uma rede de significados, participando ativamente da "criação da vida social" (Seeger, 1988, p.83).

A situação de aprendizagem é uma situação coletiva de performance. Nenê está no meio dessa

totalidade, participando ativamente. Ele está com o instrumento à mão, tocando junto aos que já dominam esse fazer musical. Observadas as suas ações, identifiquei dois processos de aprendizagem. Durante o batido de congo e o batido de marcha, Nenê evidenciou já ter internalizado essas organizações sonoras. No terceiro batido, observei mais um processo: ele estava interiorizando outra organização sonora. Conforme disse Moisés, "o ouvido dele - Nenê - fica no batido do congo". Mas essa descrição mostra que seus olhos e corpo também. Os olhos apreendendo a simultaneidade de acontecimentos e o corpo movido pelo som que o penetra e impulsiona. Como em várias culturas musicais orais, a cultura musical congadeira é auditiva, visual e tátil.

Há outros aspectos presentes nessa descrição e em outras situações de ensino e aprendizagem de música no cenário. Além de serem elas de produção coletiva - situações de performance - acontece ali também a aprendizagem ativa, isto é, aprendizagem centrada no próprio aprendiz.

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

Etnopedagogia congadeira e concepções e práticas acadêmico-escolares de educação musical: algumas reflexões

O exercício antropológico de inserção em um contexto cultural estranho, como o cenário do Congado era para mim, exercício sustentado por um olhar instrumentalizado teórico e metodologicamente (Antropologia, Etnomusicologia e etnografia), propiciou alargar minha visão sobre o campo da Educação Musical. Ao compreender de modo mais denso a teia de significados que constituem as situações de ensino e aprendizagem de música, de volta ao meu campo de atuação profissional - espaços escolares e acadêmicos de educação musical - pude perceber uma realidade que antes me passava despercebida.

Quando aprofundamos a reflexão sobre a relação educação musical e cultura, muitas perguntas emergem de como concretamente lidar com o potencial dessa relação. Na literatura, algumas dessas questões têm sido levantadas por educadores musicais e por etnomusicólogos. Recorro a alguns deles para discutir as implicações deste estudo sobre o ensino e a aprendizagem de música entre congadeiros na prática da educação musical escolar.

A primeira implicação é a maneira de lidar com

a bagagem musical dos alunos. Essa bagagem ou biografia musical traz implícita maneiras de compreender o mundo e está vinculada à construção de identidades sociais e culturais, sendo, portanto, significativa para os alunos.

O etnomusicólogo Timothy Rice faz alguns questionamentos a respeito, após comentar que a prática da "música aprendida, mas não ensinada" observada em uma aldeia da Bulgária, seu campo de estudo, também acontece nas sociedades industrializadas:

"é óbvio que muito das mesmas observações poderiam ser feitas sobre as nossas crianças, particularmente na maneira de elas absorverem música popular e música "televisiva". Elas vêm para as escolas com uma quantidade tremenda de 'conhecimento musical', para conhecer canções, identificar grupos musicais pelo seus sons, etc. Uma das questões para o educador musical é como fazer uso desse reservatório de conhecimento. Ou ensinamos nossa versão do conhecimento musical e fingimos que os jovens são como páginas vazias? O que constitui o "conhecimento musical"? A lição aqui é que certamente o ambiente musical é um dos principais professores de música e muito pode ser aprendido dele. Estamos utilizando nosso próprio ambiente musical tão efetivamente quanto poderíamos? Os professores poderiam tornar-se 'facilitadores' das habilidades musicais e expressões já presentes mais do que 'transmissores' do campo particular de conhecimento musical do próprio professor?" (Rice, 1985, p.118).

Essas questões impõem a necessidade de revisões das concepções e práticas de Educação Musical e de tomar consciência do porquê da hegemonia de determinados procedimentos. O diálogo interdisciplinar, especialmente com as ciências sociais, pode promover esta conscientização.

Outra implicação diz respeito ao papel do educador musical nesse intento, pois passa a ser de sua competência intermediar criticamente as expectativas do aprendiz com relação ao fazer musical e aos "programas" (Douglas, 1998) das instituições escolares. Este papel pode ser exercido com a transformação e ampliação do olhar desse educador sobre o que constitui as situações e os processos de ensino e aprendizagem musical.

Entendo que a Educação Musical tem estabelecido um diálogo limitado com outros campos de conhecimento, em especial com aqueles que me parecem diretamente a ela vinculados: pedagogias e musicologias. Considero esse diálogo limitado, pois a Educação Musical transporta desses campos uma gama de conhecimentos de modo acrítico e os incorpora na sua produção específica. Dessa maneira, aquele diálogo torna-se de mão única: os conhecimentos de outras áreas são transportados

para o campo da Educação Musical. Os estudos etnográficos têm papel de destaque nesta reconceitualização da área da Educação Musical. Desvelar várias "lógicas" que sustentam a relação aprendizes e fazeres musicais deverá conceder uma base segura para a área assumir um espaço mais expressivo no campo do conhecimento científico-acadêmico.

¹ Este artigo deriva de um relatório coletivo apresentado no XII Encontro Anual da ANPPOM (Salvador, UFBA, 1999) sobre alguns aspectos dos processos de pesquisa de três trabalhos desenvolvidos entre 1995-1999 na área de Educação Musical no PPGMUSICA/UFGRS, sob a orientação da Profa. Maria Elizabeth Lucas: "Saberes em uma escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia", de Luciana Prass (1998); "Oficinas de música: uma etnografia de processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre", de Marília Stein (1998); "Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música em Uberlândia, MG", de Margarete Arroyo (1999).

² As pesquisas de Arroyo e Stein estão parcialmente apresentadas neste artigo. Ambas desenvolveram-se em dois cenários simultâneos, mas no âmbito deste relato serão focalizados apenas os espaços vinculados à cultura afro-brasileira.

³ A FEBEM, antiga Fundação Educacional para o Bem Estar do Menor, é hoje a FASE, Fundação de Ação Social e Educacional, órgão público do Estado do Rio Grande do Sul.

⁴ A partir do referencial da Etnometodologia, descrito por Coulon (1995) como o estudo das atividades cotidianas, das soluções que os atores constroem para resolver seus problemas de todos os dias, utilizei a expressão *etnopedagogia* para nominar os processos de ensino e aprendizagem compartilhados pelos Bambas da Orgia, criados a partir do contexto de suas práticas musicais, por meio dos quais este grupo cultural se organiza para transmitir suas crenças e seus valores associados ao fazer musical (Prass, 1998).

⁵ Como a escola de samba constitui um cenário de aprendizagem coletiva, calcada na oralidade, na tentativa de desvendar o fazer musical da bateria dos Bambas da Orgia, dialoguei com alguns trabalhos em Etnomusicologia realizados em cenários com características semelhantes a essas. É o caso do estudo de John Blacking (1990a, 1990b, 1995) a respeito das canções das crianças Venda, na África do Sul; de Anthony Seeger (1988), entre os índios Suyá, do alto Xingu; e de Timothy Rice (1994), sobre o ensino e a aprendizagem da música tradicional na Bulgária e as relações de gênero imbricadas neste processo.

⁶ A *ala da harmonia* é composta pelos *puxadores* e instrumentistas da escola, em geral violão, cavaquinho e teclado. É coordenada pelo *diretor de harmonia*, que quase sempre é também o *primeiro puxador* da escola. Junto com a *ala da bateria*, é responsável pela música do desfile carnavalesco.

⁷ *Vinheta* é como era chamado cada trecho de uma peça só de percussão interpretada pela bateria dos Bambas da Orgia na época da pesquisa.

⁸ A expressão "*musicking*" é usada por Small, 1996.

⁹Segundo Souza, "de acordo com as teorias cognitivas, o termo 'aural' refere-se à escuta interna de sons ou melodias, isto é, à criação de estruturas auditivas internas ou construção mental do discurso musical" (Souza, 1998, p. 214).

¹⁰ Em minha dissertação dialoguei com trabalhos voltados ao estudo da percussão em vários contextos culturais, como o de Nketia (1974), sobre a música africana; o de Chernoff (1996), sobre a percussão em Ghana, na África; a tese de doutorado de Samuel Araújo (1992) sobre o samba no Rio de Janeiro; e, recentemente, a pesquisa de Luis Ferreira (1997), sobre os tambores de candombe do Uruguai. A interlocução com tais autores foi fundamental à interpretação da música dos Bambas.

¹¹ Refere-se ao Grupo Carnavalesco Imperadores do Samba de Porto Alegre.

¹² Termo adotado no Rio Grande do Sul para referir a religião afro-brasileira do candomblé.

¹³ *Breque* refere-se na música popular a uma parada no desenvolvimento da levada ou a uma alteração rítmica bem contrastante com o que vinha sendo executado, que tende a provocar uma sensação de surpresa no ouvinte.

¹⁴ Os nomes dos atores do congado são reais em função das suas expectativas com relação à pesquisa.

¹⁵ *Batidos*: termo êmico referente às estruturas rítmicas executadas nas caixas – maracanãs, surdinhos, ripiliques, basicamente.

¹⁶ Instrumentos de percussão: maracanãs, surdinhos, ripiliques, chocalhos; instrumentos melódicos e harmônicos: violão, cavaquinho, sanfona (somente alguns ternos).

¹⁷ Os dançadores dos ternos de *Marinheiro* nomearam quatro batidos diferentes: MARCHA, CONGO, ROJÃO E PRORROBÓ.

¹⁸ Descrição feita a partir da fita de vídeo gravada por mim, no dia do ensaio.

Referências bibliográficas:

ARAÚJO, Samuel M. *Acoustic labor in the timing of everyday life: a critical contribution to the history of samba in Rio de Janeiro*. Illinois: University of Illinois, 1992. Tese (Doutorado), University of Illinois., 1992.

ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Porto Alegre: PPG-Música, UFRGS, 1999. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

BECKER, Howard. *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BLACKING, John. *Versus gradus novos ad parnassum musicum: exemplum africanum*. In: MENC - Music Educators National Conference. *Becoming human through music - The wesleyan*

symposium on the perspectives of social anthropology in the teaching and learning music, 6, 1985, Reston. Proceedings...Reston: [s.n.], 1985. p. 43-52.

BLACKING, John. *How musical is man?*. 4.ed. Seattle: University of Washington Press, 1990a.

_____. *Venda's children songs*. Chicago: The University of Chicago Press, 1990b.

_____. *Music, culture & experience*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Casa de escola: cultura camponês e educação rural*. Campinas: Papirus, 1984.

BRESLER, Liora. Ethnography, phenomenology and action research in music education. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, v.6, n.3, p. 4-16, fall, 1995.

CHERNOFF, John Miller. *African rhythm and african sensibility*. Chicago: The University of Chicago Press, 1979.

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995a.

_____. Etnometodologia e educação. In: Forquin, Jean Claude (Org.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 299-350.

_____. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995c.

DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis: para um sociologia do dilema brasileiro*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1990.

DOUGLAS, Mary. *Como as instituições pensam*. São Paulo: EDUSP, 1998.

FERREIRA, Luis. *Cultura y música afrouruguaya: pesquisas recientes*. Texto apresentado na II Reunião de Antropologia del Mercosur, Montevideo, 31 out. 1997. Mimeo.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GEERTZ, Clifford. *The interpretation of cultures*. NY: Basic Books, 1973.

_____. *O saber local*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GUTERRES, Liliâne Stanisçuaski. "Sou Imperador até morrer...": um estudo sobre identidade, tempo e socialidade em uma escola de samba de Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 1996. Dissertação (Mestrado), CPG Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

LEACH, Edmund. *Cultura e comunicação*. Lisboa: Edições 70, 1992.

LOURENÇO, Luis Augusto B. *Bairro do Patrimônio: salgadores e moçambiqueiros*. Uberlândia: Secretaria Municipal, 1987. (1º Concurso de Monografias. Tema: Bairros de Uberlândia).

LUCAS, Maria Elizabeth. *Pontos para uma escritura etnográfica*. PPG-Música, UFRGS, set 1998. Digit.

MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da memória: o Reinado do Rosário do Jatobá*. São Paulo; Belo Horizonte: Perspectiva; Maza Edições, 1997.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: _____. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EDUSP, 1974.

NKETIA, J.H. Kwabena. *The music of Africa*. New York: W.W. Norton & Company, 1974.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os "Bambas da Orgia"*. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação (Mestrado em Música), PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

RICE, Timothy. Music learned but not taught: the Bulgarian case. In: MENC - Music Educators National Conference. *Becoming human through music - the wesleyan symposium on the perspectives of social anthropology in the teaching and learning music*, 6, 1985, Reston. *Proceedings...* Reston: [s.n], 1985. p. 115-122.

_____. *May it fill your soul - experiencing Bulgarian music*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

SEEGER, Anthony. *Why Suyá sing: a musical anthropology of an amazonian people*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

SMALL, Christopher. *Music, society, education*. London: University Press of New England, 1996.

SOUZA, Jusamara. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: Neves, Iara C. B. et al. (Org.) *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. da Universidade UFRGS, 1998.

STEIN, Marília. *Oficinas de música: uma etnografia de processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre*. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação (Mestrado em Música), PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.