

Etnografias sobre etnopedagogias¹ musicais

Luciana Prass

Professora Adjunta da FUNDARTE/UERGS
e do Instituto Superior de Música (ISM) de São Leopoldo
Doutoranda em Etnomusicologia pela UFRGS

Resumo: Este artigo está dividido em três partes. Na primeira delas, apresento uma síntese do mapeamento realizado por C. K. Szego (2002) sobre trabalhos relativos a processos de ensino e aprendizagem musical em diferentes culturas, nas áreas da Etnomusicologia e da Educação Musical, que usam a etnografia como paradigma de pesquisa. Na segunda parte, trago idéias de Alan Merriam e John Blacking, dois etnomusicólogos cujas obras transformaram o pensamento sobre música nos anos 60. Por fim, na terceira parte, busco situar as pesquisas etnográficas sobre etnopedagogias musicais no Brasil, através de um resumo dos trabalhos de dois pesquisadores brasileiros contemporâneos: Reginaldo Gil Braga e Margarete Arroyo.

Palavras-chave: etnomusicologia, educação musical, etnopedagogia musical.

Ethnographies on musical ethnopedagogies

Abstract: This paper is divided in three parts. In the first of them I show a synthesis of the mapping made by C.K. Szego(2002) about works related to musical teaching and learning processes in different cultures in the field of Ethnomusicology and Musical Education that make use of ethnography as a research paradigm. In the second part I bring Alan Merriam and John Blacking ideas, two ethnomusicologists, whose works changed the thinking of music in the 1960s. Finally, in the third part, I try to situate ethnographic research about musical ethnopedagogy in Brazil, through a summary of two contemporary Brazilian researchers' works: Reginaldo Gil Braga and Margarete Arroyo.

Key words: ethnomusicology, musical education, musical ethnopedagogy.

Introdução

Muitos autores, em várias partes do mundo, têm se debruçado sobre a temática do ensino e da aprendizagem musical a partir do paradigma da pesquisa etnográfica², especialmente na área da

Etnomusicologia e, mais recentemente, na Educação Musical. Para a etnomusicóloga C. K. Szego, a

contribuição etnográfica para a compreensão da aprendizagem e transmissão reside não somente em sua sensibilidade à natureza culturalmente

¹ A expressão *etnomatemática* foi usada inicialmente por Ubiratan D'Ambrosio (1990) e a partir dela outros educadores passaram a usar a expressão *etnopedagogia*, ou ainda, *pedagogia etno-antropológica*. "Para a concepção de uma boa pedagogia é preciso respeitar os *etnomodelos* da própria comunidade: seus referenciais, devidamente estudados pela Antropologia Cultural. Daí a razão da preferência pelo nome *Etnopedagogia*" (VELLO, 2004, p. 1). A expressão *etnopedagogia*, usada em minha dissertação de mestrado, foi construída e ressignificada no contexto musical a partir das reflexões suscitadas pelos trabalhos de campo de Marília Stein (1998) (que usou a expressão *etnométodos*), Margarete Arroyo (1999, 2000) e de meu próprio trabalho (Prass, 1998, 2004) e discutidas no grupo de pesquisa CNPq "Estudos musicais: Etnografia, história e análise", coordenados pela profa. Dra. Maria Elizabeth Lucas. Na literatura é mais comum o uso da expressão "transmissão musical e aprendizagem", "processos de ensino e aprendizagem" ou, simplesmente, "aprendizagem".

² De maneira sucinta, a etnografia configura-se como um método de pesquisa desenvolvido pela Antropologia que busca uma aproximação às próprias concepções dos atores sociais sobre suas práticas cotidianas, a partir do convívio prolongado do pesquisador com os grupos estudados. Para maiores informações sobre etnografia ver LUCAS, STEIN, ARROYO & PRASS, 2004.

específica e socialmente constituída destes processos e dos fenômenos que os assistem, mas também nas formas nas quais elas são individualmente realizadas (SZEZO, 2002, p. 707).

Johnson ressalta a importância da perspectiva etnomusicológica na pesquisa sobre transmissão musical justificando-a a partir de três afirmações:

primeiro, música existe em um contexto cultural; segundo, ela pode refletir em várias formas o contexto cultural, incluindo os valores e visões de mundo sobre, enfim, os músicos; e terceiro; ela pode ajudar a moldar atitudes, valores, e perspectivas no sentido de que pessoas de muitas sociedades aprendem algo externo ao som musical através da música que eles experienciam (JOHNSON, 1985, p. 53).

Para Szego, em função da natureza holística da etnografia, trabalhos em Etnomusicologia freqüentemente trazem em suas análises questões sobre processos de transmissão do conhecimento musical. Entretanto, muitas vezes estes relatos são breves e parciais, porque os autores estão concentrados em longas discussões sobre o fenômeno sócio-musical como um todo (SZEZO, 2002, p.710).

Já a Educação Musical apropriou-se do paradigma da pesquisa etnográfica somente nas últimas duas décadas o que, segundo Becker, é consequência do fato de que seus dados não podem ser facilmente traduzidos para as práticas aplicadas, o que quase sempre é um interesse premente para a área (BECKER apud SZEZO, 2002, p. 710).

Em seu artigo de 2002 sobre transmissão musical e aprendizagem, Szego fez um mapeamento de pesquisas etnográficas em Etnomusicologia e Educação Musical em várias partes do mundo. A partir deste artigo decorrem as idéias que trago a seguir, pulverizadas por outras leituras, especialmente de Alan Merriam (1964) e John Blacking (1967 e 1985), dois autores cujas obras marcaram a disciplina da Etnomusicologia a partir dos anos 60, e de alguns pesquisadores brasileiros contemporâneos³ que têm adotado a perspectiva etnográfico-antropológica como paradigma de suas reflexões: Maria Elizabeth Lucas (1995), Margarete Arroyo (1999, 2000) e Reginaldo Gil Braga (2003, 2005).

Os clássicos

Merriam dedica um capítulo generoso para a aprendizagem (*Learning*) em seu livro *The Anthropology of Music*, de 1964, que acabou por inspirar outros etnomusicólogos a incluírem questões sobre a socialização musical em seus trabalhos. Nesse capítulo, Merriam ressalta as ligações entre comportamentos musicais e a cultura como um todo, que é comportamento aprendido. Assim, os ideais e valores de cada cultura moldam seus processos de aprendizagem (MERRIAM, 1964, p. 145). Merriam ressalta o caráter cultural da aprendizagem (*cultural learning*), a partir do qual o "comportamento musical é transmitido de geração em geração ou entre indivíduos da mesma geração" (Ibidem, p. 145).

A partir de Herskovits, Merriam discute o processo de enculturação, "através do qual o indivíduo aprende sua cultura", ao longo de toda a vida (Ibidem, p. 146). Divide a enculturação em três fases: socialização, que ocorre nos anos iniciais; educação caracterizada por situações formais e informais na infância e adolescência; e escolarização, definida por ocorrer em tempos específicos, em lugares específicos, fora de casa, em períodos definidos, por pessoas especialmente preparadas ou treinadas para o trabalho (HERSKOVITS apud MERRIAM, 1964, p. 146). Merriam chama a atenção para um problema que é ocidental: a distinção entre educação e escolarização, haja vista que a educação existe e acontece mesmo onde não há instituições de ensino.

O primeiro passo para a aprendizagem, já discutido por muitos autores⁴ ainda antes da publicação de *The Anthropology of Music*, é a imitação. Para Herskovits, "quando tambores são tocados, um grupo de meninos está invariavelmente parado perto, ouvindo, assistindo, aprendendo" (HERSKOVITS apud MERRIAM, 1964, p. 148). Muitos autores enfatizam que é necessário, ao aprendiz criança, ou mesmo adulto, o "bom ouvido" para "tirar" músicas e a capacidade de observação atenta para aprender por imitação. Entretanto, para tornar-se um músico real na sociedade, um "futuro especialista" e não um "performer casual" o aprendiz irá precisar de um ensino mais formalizado. Para Merriam, "onde as essencialidades para a aprendizagem não são proporcionadas pela interação entre o indivíduo e seu meio ambiente, elas terão de ser complementadas por um professor" (MERRIAM, 1964, p. 150).

³ Ver também STEIN, 1998 e PRASS, 1998.

⁴ DENSMORE, 1930; MEAD, 1930; Mc PHEE, 1938; NADEL, 1942; HERSKOVITS, 1944; NKETIA, 1954; BLACKING, 1957; JONES, 1959.

É neste ponto então que entraria a terceira fase da aprendizagem, a educação, que envolve técnicas, agentes e conteúdos específicos. Os conteúdos são definidos por cada sociedade, por isso, para a compreensão dos processos de aprendizagem é preciso compreender fundamentalmente as técnicas e os agentes envolvidos nesses processos. As técnicas referem-se à motivação (que em muitas sociedades tradicionais envolve também punições, advertências e até ridicularizações), aconselhamento e gratificação. Dependendo da cultura, os agentes podem ser professores de escolas, familiares, músicos estabelecidos na comunidade, praticantes cerimoniais, mães, outras crianças ou os pais (Ibidem, p. 155). A comunidade como um todo também atua como agente da educação.

Em sociedades não letradas, dois tipos de treinamento indicam a presença da escolarização musical: as escolas de iniciação (como entre os Venda da África do Sul e entre os Mande, de Sierra Leone) e, especialmente na África, a tradição de os pais levarem seus filhos aprendizes para morarem nas casas de músicos importantes para aprenderem com eles (nesse caso específico: percussionistas).

Muitos estudos subseqüentes seguiram a orientação funcionalista de Merriam - perspectiva teórica da antropologia dos anos 60 e 70 - que via a cultura como uma entidade orgânica, com um número de componentes estruturais, cada um trabalhando para a manutenção do todo (SZEZO, 2002, p. 711). Segundo Szego, para Merriam, "a forma como a sociedade produz com sucesso novas gerações de músicos é um dos mecanismos que permite a um sistema cultural se auto-perpetuar" (Ibidem, p. 711). Nesse sentido é que se pautam os trabalhos que o seguiram como de Wachsmann (1966); Blacking (1967), Zemp (1971) e Nketia (1973).

John Blacking foi outro etnomusicólogo que transformou substancialmente as reflexões sobre ensino e aprendizagem de música nos anos 60 ao propor que "todas as pessoas são biologicamente predispostas a fazer música" (BLACKING apud SZEZO, 2002, p. 711). Tal afirmação foi conseqüência de seu estudo sobre a socialização musical das crianças Venda, na África do Sul, a partir do qual pode perceber que a aprendizagem musical avançava sobre inúmeros outros aspectos da vida social Venda. Segundo Blacking,

a participação crescente na dança e na música ajuda as crianças [Venda] a aprenderem como pensar e agir, como

sentir e como relacionar-se com outras pessoas e com o mundo ao redor delas (...). Dança e fazer musical proporcionam às pessoas Venda evidência experiencial de seu sistema de idéias sobre si e os outros, seus conceitos sobre inteligência e alma e sobre o equilíbrio que pode existir entre o poder pessoal e o corporativo (BLACKING, 1985, p. 45).

A orientação teórica de Blacking segue as idéias de Merriam na medida em que enfatiza a necessidade de estudar a música *na* cultura como via de crítica aos estudos etnomusicológicos anteriores que, com forte apelo musicológico, estudavam as músicas de povos não-ocidentais desvinculadas de seu contexto de criação e performance. Essa mudança de paradigma implicou na percepção das experiências de aprendizagem como meio de os atores sociais adquirirem competência na sua própria cultura.

Depois de Merriam e Blacking

A influência de Merriam e Blacking pode ser percebida nas pesquisas dos anos 70 e 80, como de Berliner, 1978 (sobre a aprendizagem de *mbira*, entre os *Shona*, no Zimbabwe), Goody, 1982 (sobre tamboreiros e instrumentistas de corda, em Ghana); e Knight, 1983 (sobre os *jalolu*, músicos hereditários do Gâmbia) (SZEZO, 2002).

Nos anos 80 e 90, as sociedades asiáticas emergiram como *locus* importante para o estudo da transmissão musical, documentando a natureza das relações professor/aluno, as instituições de ensino e as pedagogias envolvidas nestes espaços. Estes estudos tendem a considerar as mudanças nos sistemas de transmissão musical como respostas à modernidade. Trabalhos importantes são na Índia: Neuman, 1980; Port, 1989 (sobre papéis femininos nas *gharanas*) e Booth, 1987 e 1996 (sobre aprendizagem de tabla); na Tailândia: Wong, 1991 e Myers-Moro, 1993; e no Japão: Read e Locke, 1983 (sobre a escola *Yamada* de performance de koto); Pecore, 2000 (a respeito da introdução da música tradicional japonesa no sistema escolar) e Motegi, 1984 (que discute métodos modernos e tradicionais para o ensino do teatro de marionetes a cantores e instrumentistas).

A partir desse mapeamento, Szego considera hoje cinco direções emergentes para a pesquisa etnomusicológica sobre transmissão e aprendizagem musical:

- 1) Comparação transcultural⁵ de sistemas de transmissão musical. Booths (1996) comparou *qaidas* (tradição oral do norte da Índia) com música européia; e Trimillos (1983), cantos havaianos, percussão do sul da Índia, improvisação vocal entre os *Tausig*, nas Filipinas com música da corte japonesa.
- 2) Integração de perspectivas sociais e cognitivas no estudo da competência musical. Brinner (1995) sugeriu uma tipologia geral para o estudo da aprendizagem entre culturas (processos/métodos; agentes/contextos). Usou categorias da psicologia cognitiva e da educação. Segundo Szego, seu trabalho tem o mérito de dar atenção especial a termos comumente utilizados como a imitação, e por discutir lógicas delineadas nos processos informais de transmissão.
- 3) Transmissão musical e aprendizagem que atravessam limites culturais. Muitos etnógrafos buscam adquirir competência nas tradições musicais que estudam. Mantle Hood em 1960 já tratava do conceito de "bi-musicalidade" e de suas implicações na pesquisa etnomusicológica. Muitos autores têm se colocado como aprendizes em seus cenários de pesquisa, entre os quais Sudrow (1978), pianista clássico que vai aprender improvisação no jazz; Chernoff (1978), que aprendeu estilos de percussão do sul da África; Rice (1994), que se envolveu em aprender a gaita de foles búlgara; Ziporyn (1992), que foi aprender o gamelão balinês; Szego (1999), que etnografou jovens havaianos treinados nas técnicas ocidentais de produção vocal, tentando reproduzir a estética vocal havaiana; e Kurokawa (2000), que se envolveu com o estudo da *hula* havaiana⁶.
- 4) O papel do gênero na transmissão e aprendizagem de estilos musicais⁷. Essa tendência interessa-se por acessar as atividades musicais femininas o que significa, no caso da aprendizagem musical, relacionar gênero a instrumentos aprendidos, discutir o acesso a

modelos, os métodos de transmissão, o tempo de exposição à aprendizagem (no ciclo vital, diurnamente, sazonalmente...), os níveis possíveis de maestria e o grau de suporte social dispensado às práticas musicais de aprendizagem (SZEZO, 2000, p. 716). Spearritt (1995) estudou questões de gênero e música entre os *Iatmul* (em Papua Nova Guiné) onde os homens adultos tocam flautas enquanto as mulheres e crianças tocam tambores; Baily e Doubleday (1990) pesquisaram meninas e meninos nascidos em famílias "musicais" e "não-musicais" no Afeganistão islâmico, marcado por forte segregação sexual; Rice (1996) discute papéis de gênero específicos envolvidos nos processos de aprendizagem musical na Bulgária onde a prática vocal é realizada pelas mulheres e a instrumental por homens.

- 5) Relações de poder e política em cenários de educação "formal". Segundo a autora, as chamadas "instituições musicais, especialmente as escolas [de música] em estilo ocidental têm servido como campo profícuo para o estudo nas duas últimas décadas" (SZEZO, 2000, p. 716). A educação colonialista, que privilegia a aprendizagem da música do colonizador (estrangeiro) em detrimento da música do nativo, tem se constituído como um campo óbvio para a discussão das relações de poder envolvidas neste processo. São referências importantes os trabalhos de Szego (1999), em uma escola missionária no Hawaii; de Pillay (1994), sobre as formas como os índios no sul da África interpretam a instrução musical em um sistema de *Apartheid*; de Sheperd e Vulliamy (1983) comparando escolas do Canadá e Inglaterra em suas relações com a cultura dos alunos; e de Kingsburry (1988), um dos primeiros etnomusicólogos a examinar uma instituição ocidental de ensino e aprendizagem musical, no caso, um conservatório norte-americano.

Szego reflete ainda sobre o status da pesquisa sobre transmissão musical e aprendizagem em Educação Musical, colocando que a área, por ter estado

⁵ No original, *cross-cultural*.

⁶ Em meu trabalho de mestrado, inspirada especialmente pela metodologia utilizada por Timothy Rice, envolvi-me com o aprendizado do tamborim e passei a integrar a Escola de Samba *Bambas da Orgia* de Porto Alegre, RS, para pesquisar sobre o ensino e a aprendizagem da música em uma bateria de escola de samba (PRASS, 1998 e 2004)

⁷ Segundo Szego, estudos gerados a partir da sociologia européia, como os *women's studies*, e o número crescente de pesquisadoras em disciplinas como Etnomusicologia e Folclore têm ampliado o interesse em estudos acerca dos papéis musicais de mulheres, "abrindo as portas para a observação da segregação feminina em atividades de transmissão/aprendizagem" (SZEZO, 2002, p.710).

historicamente envolvida com pesquisas experimentais (especialmente nos EUA), próximas às comunidades dos pesquisadores e com objetivo quase sempre de uma crítica com vistas à implementação das práticas educacionais existentes, tem na perspectiva da pesquisa etnográfica, possibilidades de ruptura com o paradigma experimental no contexto da disciplina. Os estudos etnográficos, ainda recentes na área de Educação Musical, têm se caracterizado também pela valorização de contextos informais. Esse arejamento na área, gerado pela compreensão de outras possibilidades educativas, tem transformado as concepções até mesmo em cenários formais. Alguns trabalhos internacionais importantes em educação musical que incorporaram a perspectiva etnográfica são os de Campbell (1988), Kushner (1991) e Bresler (1993), entre outros.

O autor cita ainda trabalhos etnográficos sobre transmissão musical e aprendizagem em outras áreas como em folclore (Finnegan, 1989), e em psicologia cognitiva e cognição musical (Kelley e Sutton-Smith, 1987; Adachi, 1994; Sosniak, 1985; Mitchell, 1978; entre outros)

Szego conclui apontando para o grau de desconexão que ainda existe entre as literaturas sobre processos de ensino e aprendizagem musical nas áreas da Etnomusicologia e da Educação Musical e chamando a atenção para o ganho recíproco que pode haver através da troca de idéias e de aproximações teóricas entre as disciplinas. Segundo Szego, "movimentos nestas direções podem ser um início promissor para uma nova era de fertilização interdisciplinar" (SZEGO, 2000, p. 724). No Brasil, em 1995, a etnomusicóloga Maria Elizabeth Lucas já chamava a atenção para este fato em seu artigo, "Etnomusicologia e Educação Musical: perspectivas de colaboração na pesquisa".

Inserir citação Beth

Etnografias sobre processos de ensino e aprendizagem musical no Brasil

No Brasil, vários trabalhos têm se utilizado da perspectiva etnográfica para suas pesquisas sobre pro-

cessos de ensino e aprendizagem musical como Stein, 1998 (comparando duas oficinas de música de Porto Alegre, RS); Prass, 1998 (sobre a etnopedagogia musical de uma bateria de escola de samba, em Porto Alegre, RS); Arroyo, 1999 (que etnografou um grupo de congado e um conservatório de música, em Uberlândia, MG); e Braga, 2003 (sobre questões de transmissão musical entre *tamboreiros de nação*, em Porto Alegre, RS)⁸.

Nesta seção apresentarei um resumo das teses de doutorado de Braga (2003) e Arroyo (1999), dois etnógrafos brasileiros, um etnomusicólogo e uma educadora musical, envolvidos com questões acerca de processos de ensino e aprendizagem musical.

Braga, em sua pesquisa sobre os *Tamboreiros de Nação*⁹ dedica um capítulo inteiro para tratar dos processos sociais de aquisição e transmissão da tradição do tambor propondo que, apesar dessa tradição ter se constituído oralmente, fortemente marcada por processos de socialização dos aprendizes na cultura da religião e, conseqüentemente, da prática do tambor, a modernização dos processos envolvidos nas práticas religiosas do *Batuque* tem transformado a realidade do ensino e aprendizagem musical delineando novas possibilidades de aprendizagem musical através das chamadas *escolas de tambor*, que passaram a incluir, além da imitação, o "ingresso do dinheiro nas relações entre aprendizes e mestres e a utilização de gravações sonoras e registros escritos para a aceleração da memorização do repertório" (BRAGA, 2003, p. 179). Apesar disso, de forma semelhante ao que Rice observou entre os búlgaros onde os conceitos musicais são aprendidos apesar de não ensinados (RICE, 1984), "aprende-se por imitação e exposição direta aos toques" (BRAGA, 2003, p. 180). Como em outros contextos tradicionais, a expectativa ainda é de aprender sem ninguém ensinar¹⁰.

O paradoxo na situação da existência das *escolas de tambores* é que "pouca instrução é dada fora dos momentos rituais" (Ibidem, p. 186), o que significa dizer que a aprendizagem oferecida pelas *escolas* não é considerada realmente eficiente pelos *tamboreiros* profissionais. Este sistema de ensino e aprendizagem iniciou há cerca de 20 anos e os alunos

⁸ Todos estes trabalhos foram orientados pela profa. Dra. Maria Elizabeth Lucas a partir do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS.

⁹ *Tamboreiros de nação* são os atores sociais envolvidos com a prática da percussão na cerimônia religiosa do *Batuque*, religião afro-brasileira de forte presença no Rio Grande do Sul.

¹⁰ Segundo o *tamboreiro* Ecó, referindo-se a seu filho, "Ninguém ensinou ele a tocar, assim, de dizer: 'tu faz assim, tu faz assado'. Eu fiz um tamborzinho pra ele, na época ele tinha dois anos, e cada vez que tinha *batuque* ele sentava ali com os *tamboreiros* e incomodava, perturbava com aquele tambor" (BRAGA, 2003, p. 184). Em minha pesquisa de mestrado na escola de samba Bambas da Orgia, de Porto Alegre, essa questão sobre "aprender sozinho" é também amplamente discutida a partir do material etnográfico (PRASS, 1998 e 2004).

das escolas, são em sua maioria universitários, músicos, professoras, atores, operários e comerciários, sem qualquer tipo de vínculo religioso com os mestres, apesar de todos serem iniciados na *religião*. Essa ausência de laços religiosos é uma das maiores críticas dos mais velhos em relação às *escolas*, como explicita a fala de Ademar, um dos tamboreiros etnografados por Braga: "*Ser tamboreiro e não ser de casa nenhuma? Duma casa ele tem que ser*" (Ibidem, p. 192). Por outro lado, os defensores das *escolas de tambor*, da geração mais jovem de tamboreiros, vêem nesta possibilidade uma alternativa financeira importante para *viver do tambor*.

Para os *tamboreiros* que ensinam nas *escolas* a aprendizagem está dividida em duas fases: a "teoria", onde aprendem as *pancadas* e a *resposta do axé*, e a fase de "sair à noite", em que os aprendizes acompanham os mestres em *toques* rituais e apresentações públicas (Ibidem, p. 195).

Baseando-se na teoria de Zumthor (1993), Braga pontua que a tradição dos tambores tem saído de uma oralidade para uma fase de utilização concomitante da escrita na aprendizagem nas *escolas*, configurando uma passagem de "oralidade mista", coexistindo com a escrita, porém não subordinada à ela, para uma "oralidade secundária", baseada na escrita (BRAGA, 2003, p. 197).

O trabalho de Arroyo (1999), uma etnografia sobre ensino e aprendizagem musical comparando um cenário de congado e um conservatório de música em Uberlândia, MG, a partir do referencial teórico da antropologia interpretativa e da etnomusicologia, discute a "educação musical como cultura", enfocando os sujeitos em interação com os fazeres musicais, em uma perspectiva sócio-cultural (ARROYO, 1999, p. 4-5).

A partir de Finnegan (1989) e Bozon (1984), Arroyo reconstrói a noção de "mundos musicais" para definir os cenários do congado e do conservatório, percebendo as práticas musicais como fenômenos de sociabilidade (ARROYO, 1999, p. 6).

Fundamental à análise de Arroyo é a noção interpretativa do ritual, a partir de Leach, apontando para o caráter pedagógico do ritual (Ibidem, p. 156). Nesse sentido, o trabalho de Arroyo se articula com o de Braga que, novamente, a partir de Rice, enfatiza

que a "música pode ser aprendida mesmo quando não efetivamente ensinada" (RICE, 1984, p. 117).

No contexto do congado, Arroyo buscou compreender a "rede de representações sociais que sustentam as concepções e práticas da educação musical nos dois ternos¹¹" etnografados (ARROYO, 2003, p. 159). Assim buscou aproximar-se da "pedagogia êmica" e discorrer sobre a aprendizagem ativa, "centrada no aprendiz", que caracteriza os processos da grande maioria dos cenários informais de vivência da música. Referindo-se a um menino do terno *Marinheirinho*, Arroyo coloca que "Nenê não aprendia de alguém propriamente, mas de todos e de tudo ao mesmo tempo" (Ibidem, p. 176). Para a autora,

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 (...) (Ibidem, p. 178).

De maneira semelhante, o ensino e a aprendizagem musical no cenário do conservatório de música podem ser compreendido como uma *outra* "pedagogia êmica", centrada na "cultura musical acadêmica" (segundo NETTL, 1983, p. 65). Neste sentido, os dados etnográficos de Arroyo trazem uma perspectiva muito interessante, qual seja, a da inserção da música popular no conservatório como uma alternativa à evasão escolar, "música popular na contramão da evasão" (ARROYO, 2003, p. 256). Para a autora,

representações sociais hegemônicas da cultura musical acadêmica ainda mantém um aura de superioridade da música erudita, e aí uma contradição é desafiante. A música popular, como a análise do material etnográfico aponta, estaria implícita na idéia de mudança, sentido da modernidade. A música erudita, opostamente, estaria associada à permanência, em outro nível de classificação. Representações vinculadas à música erudita, assim, mantém esta música como ponto de excelência do fazer musical (Ibidem, p. 282).

Considerações finais

A partir desse breve relato sobre algumas das principais etnografias que referenciam discussões sobre etnopedagogias musicais entre grupos de diferentes culturas em várias partes do mundo, saltam aos olhos (e ouvidos!) dois pontos principais. Em primeiro lugar, o forte impacto da perspectiva etnográfica nas reflexões sobre ensino e aprendizagem musical por sua apropriação de um *corpus* teórico-

¹¹ Os dois ternos de congos chamam-se *Marinheirinho* e *Marinheirão*.

metodológico amplamente desenvolvido, subsidiando o encontro cultural pesquisador-pesquisados, no sentido da relativização das concepções próprias do pesquisador, produzindo assim avanços profundos através de seus relatos densos, em busca da compreensão de diferentes sistemas de ensino ao redor do mundo.

Em segundo lugar, a constatação de que a perspectiva etnográfica foi incorporada na Educação Musical contemporânea graças à área da Etnomusicologia que desde seus primórdios dialoga com a Antropologia compartilhando de seus dilemas teóricos e éticos. Os avanços possibilitados pelo contato com sistemas culturais não-ocidentais, têm transformado a área do ensino da música, propondo novas metodologias de ensino, incluindo outros repertórios, relativizando currículos e conteúdos mesmo nos ambientes acadêmicos de ensino da música. Segundo Lucas,

a experiência reflexiva advinda da concepção de trabalho etnomusicológico traz para a pesquisa musical um dos temas mais sensíveis da cultura ocidental (...) que é o da sua necessidade premente de encontrar formas de conviver com a diferença e reconhecer os limites das suas pretensões a modelo universal de organização social e intelectual (LUCAS, 1995, p. 18)

Por fim, a perspectiva relativizadora da etnografia tem implicações muito positivas, especialmente nos sistemas de ensino de países, como o Brasil, onde a cultura dos colonizadores sempre prevaleceu e normatizou as práticas musicais escolares e acadêmicas. Neste novo milênio já são perceptíveis as mudanças neste cenário. No Brasil, muitos cursos de graduação estão enfatizando o ensino da música brasileira, incluindo disciplinas de música popular em seus currículos. Algumas universidades têm inaugurado cursos específicos de música popular e aos poucos a hegemonia do ensino de determinadas "músicas" em detrimento de "outras" vêm perdendo espaço, caminhando para um convívio de crescimento mútuo. Dessas mudanças decorrem novos dilemas e novos desafios sobre os quais ainda precisaremos refletir muito no futuro próximo.

Referências:

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

_____. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, n. 5, set. 2000. p. 13-20.

BLACKING, John. *Venda's Children Songs*. Chicago: The University of Chicago Press, 1990a. (1ª ed. 1967)

_____. *How Musical is Man?* Seattle: University of Washington Press, 1990b. (4ª ed.)

_____. *Music, Culture, & Experience*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

_____. 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*. Reston, VI.: Music Educators National Conference, 1985. p. 43-52.

BOZON, Michel. Pratiques musicales et classes sociales: structure d'un champ local. *Ethnologie Française*, v. 14, n. 3, 1984. p. 251-264.

BRAGA, Reginaldo Gil. Batuque Jêje-ljexá em Porto Alegre: funcionalidade do Repertório de Culto aos Orixás. In: LUCAS, Maria Elizabeth & BASTOS, Rafael José de Menezes (orgs.). *Estudos Musicais no Mercosul – estudos recentes*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do PPG-Música – Mestrado e Doutorado, 2000. p. 103-114.

_____. *Modernidade religiosa entre tamboreiros de nação: concepções e práticas musicais em uma tradição percussiva do extremo sul do Brasil*. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. Processos sociais de ensino e aprendizagem, performance e reflexão musical entre tamboreiros de nação: possíveis contribuições à escola formal. *Revista da ABEM*, n. 12, mar. 2005. p. 99-109.

CHERNOFF, John Miller. *African Rhythm and African Sensibility*. Chicago: The University of Chicago Press, 1979.

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

FINNEGAN, Ruth. *The hidden musicians: making-music in an English Town*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

FRITH, Simon. What is good music? *Canadian University Music Review*, v. 10, n. 2, 1990. p. 92-102.

JOHNSON, Gerald T. Learning from Music. In: The Wesleyan Symposium on the Perspectives of Social Anthropology in the Teaching and Learning of Music. Connecticut: Wesleyan University, 1985. p. 53-68.

LUCAS, Maria Elizabeth. Música popular à porta ou aporta na academia. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 4, n. 6, 1992. p. 4-12.

_____. Etnomusicologia e Educação Musical: notas para uma epistemologia da música no plural. *Em Pauta*, v. 6/7, n. 9/10, 1995. p. 16-21.

LUCAS, Maria Elizabeth; ARROYO, Margarete; STEIN, Marília & PRASS, Luciana. Entre congadeiros e sambistas: etnopedagogias musicais em contextos populares de tradição afro-brasileira. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 3, n. 5. p. 04-20, 2003.

MERRIAM, Alan. *The Anthropology of Music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

NATTIEZ, Jean-Jacques. Ethnomusicologie. In: NATTIEZ, Jean-Jacques (ed.). *Musiques – une encyclopédie pour le XXIe. Siècle*. Montreal: Actes Sud, 2004.

NETTL, Bruno. *Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*. Chicago: The University of Illinois Press, 1995.

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

PEIRANO, Mariza. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

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

_____. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, n. 10, mar. 2004. p. 99-107.

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*. Reston, VI: Music Educators National Conference, 1985. p. 115-122.

_____. *May It Fill Your Soul - Experiencing Bulgarian Music*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

SPINDLER, George. *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. Illinois: Waveland Press, 1982.

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

SZEGO, C. K. Music Transmission and Learning – a Conspectus of Ethnographic Research in Ethnomusicology and Music Education. In: COLWELL, Richard & RICHARDSON, Carol (orgs.). *The New Handbook of Research of Music Teaching and Learning – A Project of the Music Educators National Conference*. Nova Iorque: Oxford University Press / MENC – The National Association for Music Education, 2002. p. 707-729.

TURINO, Thomas. Estrutura, contexto e estratégia na etnografia musical. In: LUCAS, Maria Elizabeth (org.). *Horizontes Antropológicos – música e sociedade*, Porto Alegre, n. 11, p. 13 – 28, 1999.

VELLO, Valdemar. *Etnopedagogia*. Disponível em: <<http://sites.uol.com.br/vello>>. Acesso em: 12 out. 2004.

HOOD, Mantle. The Challenge of Bi-musicality. *Ethnomusicology*, n. 4, 1960. p. 55-59.

_____. *The Ethnomusicologist*. New York: Mac Brow-Hill, 1971.

NETTL, Bruno. *The Study of Ethnomusicology: Twenty-nine Issues and Concepts*. Chicago: University of Illinois, 1983.

NKETIA, J. H. K. The musician in Akan society. In: D'Azevedo, W. L. (ed.). *The traditional artist in African societies*. Bloomington: Indiana University Press, 1973. p. 79-100.

PEIRANO, Mariza. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

MYERS, Helen (ed.). *Ethnomusicology an Introduction*. New York: Norton & Company, 1992. p. 88-109.

WACHSMANN, K. P. Negritude in Music. *Composer*, n. 19, 1966. p. 12-15.

WATTERMAN, R. A. Music in Australian aboriginal culture – some sociological and psychological implications. *Journal of Music Therapy*, n. 5, 1955. p. 40-50.

YAMADA, Y. Musical performance as a means of socialization among the latmoi. *Bikmaus*, n. 4 (3), 1983. p. 2-16.

YELVINGTON, Kevin A. The Anthropology of Afro-Latin America and the Caribbean; Diasporic Dimensions. *Annual Review of Anthropology*, n. 30, 2001. p. 227-260.

ZEMP, Hugo. Éducation musicale. In: *Musique Dan; La musique dans la pensée et la vie sociale d'une société Africaine*. Paris: Mouton & Co, 1971.

_____. Filming music and looking at music films. *Ethnomusicology*, n. 23 (3), 1988. p. 393-427.